

Tesis final correspondiente al Doctorado en Estudios Sociales
Facultad de Humanidades y Ciencias – Universidad Nacional del Litoral

Universidad Nacional del Litoral

Facultad de Humanidades y Ciencias

Doctorado en Estudios Sociales



Tesis de doctorado

Tesista: Mag. Juan Cruz Giménez (FHUC CEDIS UNL)

Directora de tesis

Dra. Mara Petitti (INES - UNER - CONICET)

Co-directora de tesis

Dra. Mariela Rubinzal (IHUCSO - UNL - CONICET)

Marzo de 2025

**Políticas educativas en la provincia de Santa Fe: tensiones y negociaciones en la
búsqueda por normar la educación pública (1934-1956)**

Agradecimientos

Se presenta en este trabajo la investigación para obtener el grado de doctorado en Estudios Sociales de la casa de estudios que me ha recibido hace más de dos décadas. En primer lugar, agradezco a los colegas y docentes de la Universidad Nacional del Litoral y de la Facultad de Humanidades y Ciencias, ser parte del cursado del doctorado me ha permitido profundizar en archivos y fuentes relacionadas con el objeto de estudio.

El período de trabajo y escritura de la tesis no hubiera sido posible sin el pleno acompañamiento de la directora (Dra. Mara Petitti) y la codirectora (Dra. Mariela Rubinzal) de la empresa iniciada, a quien agradezco profundamente todo este tiempo compartido y de aprendizajes. Ambas, además de profesionales se distinguen por una disposición, rigor y generosidad que no siempre son frecuentes en estos espacios. Un ambicioso plan de trabajo de esta dimensión permite articular categorías teóricas, operaciones metodológicas y perspectivas de análisis en una historia social de la educación que demanda un diálogo permanente con expertos / expertas en distintos seminarios, cursos de especialización. Al equipo de dirección y coordinación del doctorado en Estudios Sociales mi reconocimiento también.

Ha resultado de enorme valor y se ha convertido en insumo fundamental, el proceso previo de investigación -en el contexto de la pandemia que hemos atravesado- de la maestría en Ciencias Sociales que pude cursar y finalmente completar en la defensa de tesis en septiembre de 2020. Aquí va un agradecimiento especial al colega y docente Bernardo Carrizo con quien todos estos años transitamos un horizonte académico atravesado por las mismas inquietudes y preocupaciones sostenidas sobre una historia social y política de la educación en la provincia de Santa Fe. Hago extensivo el reconocimiento también a las personas con quienes comparto las tareas académicas universitarias, a quienes ya no están, pero siguen presentes (Darío Macor y Susana Piazzesi), con quienes compartimos esta tarea apasionante entre educación e investigación: Marcelino Maina, Viviana Bolcatto y colegas de los grupos de investigación que compartimos en estos años.

Finalmente, a los afectos más cercanos que resultan fundamentales en los estímulos cotidianos en tiempos de incertidumbre, desaliento y desasosiego para las ciencias sociales y la investigación en especial. A mis hijas María Luz y Angelina, a las incondicionales María Esther y Pamela, Martina y Juanita. Gracias.

ÍNDICE

Introducción general	7
 Capítulo I: La ley de Educación de 1934 y el Partido Demócrata Progresista	
Introducción	31
1.1 La Instrucción Pública y el Consejo General de Educación (1932 – 1935)	33
1.2 El analfabetismo como problema y como oportunidad de reforma	42
1.3 El proyecto de Ley de 1934 y el debate parlamentario	56
1.4 La tradición católica frente al gobierno de la educación (1930 – 1935)	82
 Capítulo II: Restauración de la Ley de 1886 y el gobierno antipersonalista (1935 - 1943)	
Introducción	91
2.1 La intervención federal y la restauración pedagógica (1935-1937).....	93
2.2 El gobierno antipersonalista y la cuestión educativa (1937-1943)	108
2.3 El gobierno de la educación durante el antipersonalismo	113
2.4 El problema del analfabetismo y el CGE	120
2.5 La gestión de Juan Mantovani en el ministerio de Instrucción Pública.....	127
2.6 Catolicismo y educación: tensiones y estrategias del magisterio (1935 – 1943)	135
 Capítulo III: Ensayos pedagógicos y debates ideológicos en la cultura escolar (1935 - 1943)	
Introducción	142
3.1 La escuela nueva en Santa Fe.....	144
3.2 Trayectorias educativas, mujeres y educadoras en Santa Fe	153
3.3 La escuela asistencial en tiempos del antipersonalismo	170

3.4 La infancia débil como problema. Políticas públicas, saberes y expertos	182

3.5 Una escuela rural posible para la provincia de Santa Fe	187

Capítulo IV: La política educativa de la intervención y el gobierno peronista antes de la reforma de la Ley de Educación

Introducción	195

4.1 Los orígenes del peronismo en Santa Fe y el gobierno de Suárez (1943 -1949).....	197

4.2 El analfabetismo durante el peronismo	201

4.3 El gobierno de la educación (1943 -1949)	210

4.4 Julián Fernández Hutter en la presidencia del CGE (1946 – 1949)	222

4.5 Catolicismo y educación: el magisterio durante el peronismo (1943-1949)	228

Capítulo V: La política educativa del peronismo bajo la Ley de Educación de 1949

Introducción	242

5.1 La ley de educación de 1949 y el debate parlamentario	243

5.2 Raúl Rapela y el Ministerio de Educación (1949 – 1952).....	254

5.3 Los ensayos pedagógicos y los jardines de infantes	262

5.4 “En la patria de San Martín no debe haber analfabetos”: el año 1950 como coyuntura densa	267

5.5 La cuestión educativa en los últimos años de la Nueva Argentina.....	277

Epílogo. La desperonización del campo educativo en Santa Fe (1955 - 1956)

Conclusiones	299

Siglas y abreviaturas utilizadas	308

Bibliografía	310

Índice general de cuadros

Cuadro N° 1	29
Cuadro N° 2	30
Cuadro N° 3	56
Cuadro N° 4	95
Cuadro N° 5	179
Cuadro N° 6	208
Cuadro N° 7	209
Cuadro N° 8	225
Cuadro N° 9	232
Cuadro N° 10	246

Introducción general

Esta tesis se propuso analizar las políticas educativas en la provincia de Santa Fe durante el tránsito de la gestión demoprogresista, las administraciones antipersonalistas, los gobiernos justicialistas y las intervenciones posteriores al golpe de Estado de 1955. Específicamente, tomamos un período delimitado por la restauración de la Constitución Provincial de 1921 y la sanción de ley de educación N° 2369 de 1934 durante el gobierno demócrata progresista que reemplazó a aquella ley sancionada en 1886 y la derogación tácita en 1956 de la Ley de Educación sancionada durante el peronismo. A lo largo de algo más de dos décadas, la provincia de Santa Fe tuvo en vigencia tres leyes de Educación: la ley sancionada en 1886 (vigente entre 1935 y 1949), la norma de 1934 (vigente ese año) y la Ley de Educación de 1949 modificada sustancialmente en 1956.¹ La elección de un ámbito provincial se enmarcó en diálogo con las investigaciones recientes sobre Estado y las políticas educativas, aportes que nos proponen escalas de análisis centradas en espacios subnacionales, pero siempre en diálogo con la política nacional, tal como desarrollaremos en el estado de la cuestión.

De esta forma se configuró un aporte al campo específico de la Historia Social de la Educación y particularmente a los estudios regionales de la educación. Por otra parte, se vincula con una problemática actual ya que a partir de la derogación tácita en 1956 la provincia no ha vuelto a sancionar hasta el momento una nueva ley de educación a pesar de que se presentaron numerosos proyectos con esa finalidad.² En definitiva, la persistencia y

¹ Las primeras leyes de educación común aprobadas en la legislatura de la provincia de Santa Fe fueron sancionadas en 1874, 1876, 1884 y 1886. Este período y el análisis de las leyes y el escenario parlamentario para la organización escolar fueron analizados en otros trabajos (Carrizo y Giménez, 2022; Rodríguez y Petitti, 2024).

² La utilización de la especificación técnica denominada “derogación tácita” se adopta en el sentido jurídico y la jurisprudencia aplicada en los casos de las leyes analizadas, en particular la ley de Educación sancionada en 1949. Se determina que hay derogación tácita cuando en dos leyes sucesivas se legisla sobre la misma materia y en la segunda se crea un sistema completo más o menos distinto del anterior, y se omiten en la última preceptos contenidos en la anterior. Hay fallos en la jurisdicción nacional y provincial que comprenden la tácita derogación de una norma fluye del preciso contenido de las normas consecuentes, luego de reparar en que toda nueva ley que regula íntegramente la materia que comprendía la anterior, deja a esta última sin eficacia aún cuando su derogación no esté establecida expresamente. Se afirma además que se configura una derogación cuando una ley es derogada y reemplazada por otra ley posterior, que expresamente deroga la primera, o que tácitamente la abroga, por contener disposiciones contrarias o regular de modo completo la materia tratada en la anterior ...” y que la derogación (como forma de extinción total o parcial) de una norma “es tácita cuando la nueva ley es incompatible, en todo o en parte con la antigua...” (Sistema Argentino de Información Jurídica, www.saij.gob.ar) Agradezco especialmente la asistencia jurídica en materia de regulaciones del campo

resistencia de la legislatura provincial evidenció un largo período -de ausencia de nueva normativa que regule el campo educativo- determinado por la propia capacidad de acuerdos que el Poder Ejecutivo provincial ha definido en la agenda de gobierno. El objetivo general de la investigación fue analizar el diseño y la configuración de las políticas educativas orientadas a la educación pública en la provincia de Santa Fe durante el tránsito de la gestión demoprogresista, las administraciones antipersonalistas, los gobiernos justicialistas y las intervenciones posteriores al golpe de Estado de 1955, teniendo en cuenta la legislación, los organismos de conducción, la burocracia educativa y los debates políticos, pedagógicos e ideológicos destacados.

Este objetivo general se organizó en cinco dimensiones particulares u objetivos específicos. Por un lado, analizar la legislación en materia de educación pública sancionada en la provincia de Santa Fe, teniendo en cuenta la aprobación, vigencia y derogación de las normativas. Esta dimensión se corresponde con la siguiente pregunta: ¿qué continuidades y cambios podemos identificar en las normativas que regularon el sistema educativo vigente entre 1934 y 1956 en la provincia de Santa Fe?

En segundo lugar, nos propusimos indagar en la tensión centralización / descentralización a partir del análisis de creación y expansión de los organismos de conducción educativa: Consejos Escolares, Consejo General de Educación y Ministerio de Instrucción Pública, Ministerio de Educación, direcciones provinciales. Nos interesaba conocer cómo se configuraron los organismos de conducción educativa en un complejo proceso educativo tensionado por reformas centralizadoras y descentralizadoras en dicho período.

En tercer lugar, nos propusimos analizar las trayectorias de altos funcionarios e intelectuales de la educación (ministros, directores generales, inspectores y maestras) que ocuparon roles en la provincia de Santa Fe, centrándonos especialmente en aquellos que tuvieron vínculos con el nivel nacional e internacional. Relacionado a ellos, nos preguntamos ¿Qué trayectorias son posibles identificar en el entramado educativo provincial desde maestras, directores, inspectores y funcionarios políticos? y ¿Qué redes hicieron posible los nombramientos y designaciones de los altos funcionarios e intelectuales de la educación?

educativo en la provincia de Santa Fe del abogado y experto Ricardo Dupuy quien generosamente ha respondido ante cada consulta realizada en base a sus publicaciones sobre derecho administrativo y legislación escolar. Ver Dupuy (2007 y 2013).

En cuarto lugar, estudiamos los principales debates político-ideológicos en materia de educación y niñez que se expresaron en ámbitos como la legislatura, la prensa local en los que referentes políticos y académicos se constituyeron en tanto expertos. Especialistas entre los cuales se interpelaron motivos y posibles soluciones sobre analfabetismo y el lugar del catolicismo en las políticas educativas ocuparon un lugar central. En relación a ello nos interesa conocer qué transformaciones se llevaron a cabo en materia de políticas educativas y cuáles fueron las tensiones propias que resultaron relevantes en el análisis de los discursos de los actores a través de la legislatura, la prensa y otras publicaciones oficiales.

Finalmente, nos propusimos identificar la participación del magisterio en la definición de una agenda variada de temas propios en distintas perspectivas (la gremial, la escuela asistencial, la educación católica y la organización de la cooperación escolar) con el fin de identificar ¿qué lugar ocupó el magisterio en la resolución de tensiones propias a los procesos de reformas por normar y transformar la educación en la provincia de Santa Fe?

Las líneas aquí compartidas en la escritura de la tesis son el resultado de un proceso de reflexión colectiva acerca de la educación entendida como un espacio de disputa y tensiones, transiciones y conflictos, entre cuyas intersecciones se nos presentó la legislación educativa y el gobierno de la educación. El proceso complejo y dinámico de gobernar la educación constituyó una historia de mediana duración que indaga en la génesis de debates y coyunturas críticas previas a la sanción de una norma.

En relación al estudio de la complejidad de las reformas, la discusión legislativa, la composición del parlamento y la sanción o impugnación de una norma educativa remitimos en particular a los aportes de Thomas Popkewitz desde una perspectiva tributaria de la epistemología social y la pedagogía crítica en particular sobre las reformas educativas. Además, destacamos la relevancia de sus investigaciones sobre problemas y cuestiones de la reforma escolar, la enseñanza y la formación docente.³ El autor considera que, en vez de un proceso formal de descripción de hechos, el discurso actual sobre la reforma debe

³ Sobre el investigador norteamericano Thomas Popkewitz existe una abundante producción académica que ha resultado ser fundamental para la definición de un marco teórico coherente en el desarrollo de la presente escritura. Entre los temas analizados por Popkewitz hemos recuperado sus aportes sobre la ideología en la investigación educativa (1988); tradición, teoría y práctica en la formación del profesorado (1990); política, conocimiento y poder acerca del estudio de las reformas educativas (1994); sociología política de las reformas educativas (1996); la relación entre racionalidad y poder en el currículum y las tradiciones intelectuales (2003) y hacia una historia cultural de la educación el conocimiento y la escolarización.

considerarse como un elemento que forma parte de los hechos y disposiciones estructuradas de la escolarización. Como institución primaria para el establecimiento de una orientación, objetivos y voluntad en la sociedad, la escolarización vincula la política, la cultura, la economía y el Estado moderno con pautas cognitivas y motivadoras del sujeto. (Popkewitz, 1991, 1997, 2000).

Asumir o compartir esta perspectiva analítica sobre las reformas educativas, supone una operación intelectual que tiene implicancias acerca del lenguaje y las categorías de interpretación (en este caso las culturas políticas en la provincia de Santa Fe sobre las que nos detenemos), un diálogo posible entre la regulación social y la teoría social en el campo educativo, actores e instituciones; y la recepción de una ecléctica sociología política de la reforma educativa (que discurre entre los trabajos de Michel Foucault y Pierre Bourdieu). La historia de la reforma escolar no es sólo la de las cambiantes ideas de sus prácticas de organización, sino de los valores e intereses no reconocidos, inmersos en prácticas vigentes de la escolarización (Popkewitz, 2000:33).

A lo largo de esta tesis indagamos en las políticas educativas poniendo el foco en los procesos previos de debate político y parlamentario en el caso provincial. El andamiaje legislativo, sus actores y discursos son parte de las fuentes primarias en las que nos detenemos; la composición misma del parlamento estuvo atravesada por las inestabilidades propias del campo político (dominado por intervenciones federales, elecciones, reformas constitucionales). Es que las políticas educativas no son asequibles como un producto resultado del consenso pleno, del debate y la argumentación. Por el contrario, la sanción de una ley de educación (o su derogación tácita o reforma) es un campo de evidencias sobre los motivos y razones entre los que los actores políticos aceptan o se oponen a la reforma en cuestión.⁴ Las construcciones de consensos para una reforma educativa no se reducen al cuerpo legislativo o al Poder Ejecutivo (a través de decretos) y a la entrada en vigencia o no

⁴ Como ha señalado Ricardo Dupuy en sus análisis sobre el digesto escolar, el derecho administrativo laboral docente en la provincia de Santa Fe la ley de educación N° 3554 de 1949 fue revisada y objeto de derogación tácita. “La primera medida de política educativa del gobierno de la Revolución Libertadora en Santa Fe, fue la formación de una Comisión de notables con el objetivo de reorganizar el gobierno de la educación.” La ley en cuestión no fue derogada en su estricta definición de proceso administrativo. La tarea de esta Comisión fue determinante para el proceso de derogación tácita luego de 1955 bajo el reordenamiento dispuesto por la intervención federal de Carlos Garzón. Una novedad (decreto ley 8199/56) es la restitución con variantes del Consejo General de Educación de la provincia como analizaremos en el capítulo quinto de esta tesis.

de una prescripción normativa. En este sentido, Martín Castro ha investigado la porosidad del parlamento, sus actores y prácticas en este sentido (2009, 2012, 2018 y 2019).⁵ Parlamento, culturas políticas, coaliciones y prensa escrita son configuraciones –con sus fuentes y archivos- en los que nos vamos a detener. En definitiva, la persistencia y resistencia de la legislatura provincial evidencia un largo período -de ausencia de nueva normativa que regule el campo educativo- determinado por la relativa capacidad de acuerdos entre el gobierno y otras fuerzas políticas.

Sin embargo, el escenario parlamentario es una puerta necesaria de entrada para explicar el comportamiento de actores y fuerzas políticas que recurren a tradiciones eclécticas, dinámicas, reinterpretadas por las piezas, huellas y rastros que constituyen las culturas políticas en disputa. Podemos afirmar, que no hay ninguna reforma legislativa que logre su cometido sino en la medida que la cultura política que la impulsa logra construir consensos suficientes para evitar su obturación como sucede en la mayoría de las ocasiones. Recapitulando, consideramos que reconstruir las reformas (Popkewitz) y los debates que se sucedieron a lo largo de todo ese período, por un lado, puede contribuir a arrojar luz a la pregunta sobre las tensiones y las dicotomías entre las distintas culturas políticas, pero también sobre la porosidad de las fronteras que las separan y los espacios de juego común que existen entre las mismas. Y, por otro lado, permite dar cuenta de la historicidad propia de las configuraciones escolares (Rockwell, 2018).

Los procesos de reformas en la educación y el sistema educativo constituyen incluso un repertorio de bibliografía que refiere a su especificidad como objeto de estudio. He aquí el interés sobre las reformas educativas y las distintas dimensiones que intervienen en el itinerario propio a cada proceso reformista, sus tensiones y resoluciones han constituido una

⁵ Como ha señalado Martín Castro (2018) en los últimos años se ha experimentado un renacido interés en las investigaciones sobre la institución parlamentaria y su relevancia política a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX (Castro, 2017; Cucchi y Romero, 2017). Esa renovada atención –que se observa, de manera más amplia, en los estudios latinoamericanos– permite recuperar el rol jugado por los legisladores en la definición de las agendas parlamentarias, en el diseño de los mecanismos de limitación al poder del Ejecutivo y en la constitución de las legislaturas como foros de deliberación (Posada Carbó, 2017). Se reconocen nuevas preocupaciones y procura contribuir a la indagación de la «culturas parlamentarias» (Ihalainen, 2018) y de las formas concretas de la relación entre los poderes Ejecutivo y Legislativo.

bibliografía especializada.⁶ Aproximarnos al problema teórico de la regulación del sistema educativo en tanto políticas educativas es un propósito específico de la investigación.⁷ Las políticas públicas de la educación son entendidas en un contexto histórico específico en el cual “(...) una política es el producto de un sistema institucional existente, de un equilibrio entre los actores sociales, económicos y políticos, de las políticas anteriores y de la capacidad financiera del Estado” (Fontaine, 2015:47). Por otra parte, las políticas educativas como las reformas pedagógicas han sido objeto de análisis en una interesante producción bibliográfica. En este sentido, Suasnábar, (2018) aporta elementos para la comprensión de los sistemas educativos y su configuración histórica en una temprana modernización:

(...) los sistemas educativos se estructuraron alrededor de un conjunto de funciones sociales solidarias con el proceso de conformación de los Estados nacionales, que supuso un cierto tipo de estructura de organización y de dispositivos pedagógicos, que vistos en conjunto erigieron al sistema educativo como uno de los dispositivos de gobierno característicos de las sociedades modernas (2018:32).

Quienes impulsaron las leyes de educación de los años 1934 y 1949, desplegaron en sus prácticas argumentativas intenciones claramente reformistas: la primera instancia en la que se expresan los motivos y fundamentos de una necesaria transformación que debe darse en el sistema educativo a partir de un preciso diagnóstico expuesto en comisiones y sesiones. Se produjo un inevitable juicio de valor colectivo a través de legisladores del oficialismo que conociendo (o no) el tema educativo, confirman que es momento de promover una nueva norma que supere las limitaciones, conflictos y falta de eficiencia en función del balance del momento (como ya han observado Petitti y Lionetti para otros estudios de casos). En síntesis, el estudio del sistema educativo, sus políticas y reformas pedagógicas constituyen un campo de estudio a partir del cual se puede reconstruir el horizonte de expectativas de las culturas políticas en relación a un futuro para la nación, de las ideas de una sociedad deseable y los valores socialmente relevantes.

⁶ En particular Popkewitz (2000). Green y Cormack (2009) argumentan que "aquí lo que podría llamarse apropiadamente, aunque algo provocativo, "la escuela de Popkewitz" era un sitio central para abrazar el giro lingüístico".

⁷ Thelen (2002) define las instituciones socio-educativas como puntos de inflexión en los cuales determinadas instituciones se establecen constituyéndose en el basamento de parámetros institucionales que regulan la actividad política en general.

Desde los orígenes de la burocracia educativa en el siglo XIX (Carrizo y Giménez, 2022 y 2024), la construcción estatal y la organización política fue un proceso de complejo que impactó sobre el gobierno de la educación y la regionalización de inspecciones escolares y consejos de distrito. Una breve introducción a estas configuraciones territoriales se remite a una división político administrativa de 19 departamentos constituidos a principios del siglo XX en su totalidad sobre las cuales se materializa la representación legislativa (senadores y diputados). Los departamentos se agrupan en función de ciclos de poblamiento divergentes y desarrollo productivo desigual que se cristalizan en regiones. La región norte o frontera norte desde el paralelo 28 y límite con la provincia de Chaco hasta el trazado del río Salado involucra a los departamentos General Obligado, Vera y 9 de Julio, además de San Cristóbal, San Justo y el costero departamento San Javier.⁸

Otra región está relacionada con el fomento de colonias de inmigrantes europeos durante la segunda mitad del siglo XIX en los departamentos Las Colonias, Castellanos, San Martín, San Jerónimo, La Capital y Garay (estos últimos tres además integran la región fluvial en sus límites orientales con los cursos de agua del Río Paraná). El tercer espacio geográfico integra los departamentos del centro sur provincial como Belgrano, Iriondo, Caseros, General López, Villa Constitución, Rosario y San Lorenzo). De acelerada modernización, explotación agropecuaria y un cosmopolitismo estructural en la ciudad de Rosario y zona metropolitana portuaria con mayor densidad poblacional. Esta descripción territorial propuesta resulta determinante para interpretar los procesos, ciclos, instituciones y actores que conviven con las tensiones y pretensiones de la regulación del campo educativo.

Estado de la cuestión

En el clima del Centenario, los preocupantes diagnósticos sobre el modelo escolar provenientes de las fracciones más restrictivas del espectro político –de matriz clerical o de liberales cada vez más conservadores– se inscribieron en el escenario de la cuestión social y del temor, por parte de las élites, a las demandas de participación política (Guic, L., 2017). En particular, los posicionamientos laicistas no necesariamente implicaron propósitos de

⁸ La economía de explotación del tanino a través de la compañía La Forestal determina rasgos y patrones específicos de la vida social, política y económica de los departamentos General Obligado y Vera. Se recomiendan las descripciones geográficas y topográficas de las investigaciones de Felipe Cervera y Mabel Gallardo (UNL), y la edición digital de Signos del Bicentenario, provincia de Santa Fe dirigida por Darío Macor en https://www.industriascreativas.gob.ar/uploads/archivos/ediciones_catalogo/ss-digital.pdf

inclusión política o educativa. Por su parte, fracciones de las elites liberales que promovieron la laicización contribuyeron a la consolidación de un modelo educativo en discusión postergado hacia el centenario de Mayo.

Sus propias vacilaciones en cuanto a la integración de las grandes mayorías fueron compatibles con políticas educativas tendientes a la construcción de sentido y disciplinamiento definido por las elites dominantes, entre la crisis del normalismo y la consolidación de ensayos educativos espiritualistas como lo analiza Ascolani (2010, 2012, 2015).⁹ Por un lado, se efectuó una necesaria lectura sobre el pasado reciente en un tiempo de balances, donde las elites intelectuales interrogan el estado de situación del horizonte educativo que aún no materializó en relación a las aspiraciones iniciales de la elite liberal, por ejemplo la educación como instrucción y matriz homogeneizadora de colectivos inmigrantes. A su vez, Laura Rodríguez (2017), Diego Mauro (2014), Bernardo Carrizo (2018), Carrizo y Giménez (2022), José Zanca (2024) han llamado la atención sobre el riesgo de aceptar una idea extendida acerca de que a partir de la ley 1420 la laicidad se implementó en todo el país, perdiendo de vista la heterogeneidad de casos provinciales y las regulaciones sobre el campo educativo.

Por otro lado, en esta época es posible reconocer un proceso denominado como reformismo liberal relacionado con las aspiraciones de futuro inmediato de instalar una agenda de transición reformista (1912 en clave política, 1918 en clave cultural/educativa) que involucra diferentes espacios y actores. Abordaremos los recorridos de funcionarios e intelectuales a partir de los aportes de Ben Plotkin y Neirburg (2006), Ben Plotkin y Zimmermann (2012) Laura Rodríguez (2017, 2018), Rodríguez y Fiorucci (2015), Rodríguez y Soprano (2018), Rodríguez y Petitti (2017).

Una referencia obligada al campo de la producción académica sobre nuestro objeto de análisis lo constituyen obras colectivas, en formato compilación, que contienen ciertos artículos que abordan temáticas correspondientes al período de referencia. En la mayoría de

⁹ Ascolani afirma: "...los libros de las dos décadas mencionadas (1920 y 1930) tienen tres ejes propositivos centrales: a) consolidar la cohesión nacional por medio del reconocimiento de una cultura nacional y del respeto a sus instituciones fundamentales; b) enfatizar el valor de la producción y el trabajo humano como base de la riqueza y el progreso individual y social; c) fortalecer las normas de convivencia y de seguridad colectiva, principalmente en función del cuidado de la salud frente a las enfermedades infecto contagiosas, que en ese momento eran el principal motivo de muerte. Estos objetivos marcan entonces el abanico de los problemas principales que constituyeron el ámbito de acción del proyecto civilizador desarrollado por la escuela primaria" (Ascolani, 2010: 307).

las ocasiones, el abordaje es a partir de estudios de caso situados en espacios de densidades diferentes (institución educativa, localidad, provincia y nación). Algunas de las temáticas refieren a libros de texto y educación elemental, construcción conceptual de la infancia, expansión territorial de la escolarización (Cucuzza, 1996); educación y disciplinamiento corporal, normalismo (Ascolani, 1999), relación sociedad civil y estado, educación de pueblos indígenas, educación y expansión de ciudadanía (Ascolani, 2009), debates sobre modelos escolares (Roitenburd y Abratte, 2010).

Otros trabajos, en ocasiones formando parte de compilaciones, atraviesan el período 1916-1930 a partir de temáticas específicas. Algunas de ellas se centran en libros de texto, lectoescritura (Cucuzza y Pineau, 2004) y construcción de la nación (Cucuzza, 2007); orientación agrícola para la escuela rural (Gutiérrez, 2007); revistas y prensa educativas (Finocchio, 2009); experiencias pedagógicas libertarias (Acri y Cáceres, 2011); discursos sobre infancias en relación con culturas políticas (Carli, 2012); normatividad en la construcción de urbanidad (Kaufmann, 2012); sensibilidades y dimensión estética en el proceso de escolarización (Pineau, 2014); educación y trabajo en la configuración identitaria (Ayuzo, 2017), trayectorias de los ministros de educación de la nación y sus vínculos con el campo partidario (Rodríguez, 2017).

La existencia de trabajos sobre el campo educativo en escalas subnacionales confirma un camino alentador para promover investigaciones en este horizonte. Una contribución inicial —por las compuertas que abrió— puede reconocerse en los tomos IV y VII de la colección *Historia de la educación en la Argentina* dirigida por A. Puiggrós, (Puiggrós, 1992; 1995). Pueden encontrarse allí trabajos —a la manera de pinceladas sobre diversos casos subnacionales— que analizan distintos componentes del campo educativo (políticas educativas, ideas pedagógicas, prácticas educativas). Por otra parte, podemos mencionar las investigaciones de Ascolani (2010, 2012) y Gutiérrez (2007; 2011) sobre la región pampeana los numerosos estudios sobre la provincia de Buenos Aires que son reunidos en un dossier por Rodríguez y Petitti (2017), los aportes sobre Jujuy (Jerez, 2016; Centanni, 2018, 2020), La Pampa (Billorou, 2012; Lionetti y Castillo, 2014), Entre Ríos (Carli, 1993; Gutiérrez, 2019; Mayer, 2014; Cian, 2020; Petitti, 2020), Córdoba (Cragolino, 2013), Tucumán (Ben Altabef, 2017) y la Patagonia (Pierini, 2017) entre otros.

La compilación de Lionetti y Castillo (2014) se centra en el entrecruce de discursos, prácticas y actores sociales en proceso de materialización de la escolarización, propiciando la conformación de una historia regional de la educación, en el que se aspira a comprender las relaciones recíprocas entre lo local y lo global, entre cultura escolar —como espacio de generación de prácticas ante las normativas— y Estado, para así reconocer lineamientos y estrategias diferenciales de las emanadas de los dispositivos nacionales. Un artículo de Rodríguez y Petitti (2017) se centra en el caso de la provincia de Buenos Aires en un amplio período (1875-2015) y propone un análisis prosopográfico de directores generales y ministros de educación en articulación con leyes y decretos que contribuyeron a instituir durante sus gestiones. Esta perspectiva, al colocar en diálogo trayectorias y diseño de las políticas, expone un rostro relevante de lo educativo como campo político.

Algunos artículos de la obra editada por Laguarda y Fiorucci (2012) se acercan a la educación en tanto componente de la vida intelectual en espacios regionales, a partir del estudio de agentes culturales —distintos integrantes de una amplia y compleja burocracia educadora especializada— y de los proyectos pedagógicos impulsados desde la escuela, propiciando articular los intentos homogeneizadores de las políticas estatales nacionales, al mismo tiempo que ayudaron al desarrollo de singularidades locales. En la compilación de Fiorucci y Rodríguez (2018) se analizan biografías de intelectuales de la educación ubicados en diferentes espacios geográficos y temporales, atendiendo al modo en que se posicionaron frente al Estado como docentes y/o en su rol de funcionarios encargados de diseñar la política pública. El aporte de esta obra se inscribe en una historia intelectual que aspira ampliar el rango de figuras asociadas a la categoría de intelectual.

En particular, la producción de Ascolani sobre la región pampeana es de imprescindible referencia en relación a diversas temáticas situadas en la primera mitad del siglo XX. Entre los temas que resultan relevantes para nuestro proyecto pueden referenciarse el uso de los libros de texto en el mundo rural como instrumento didáctico y discurso moralizante (Ascolani, 2000), la conflictividad docente frente al Estado y un sector de la burocracia especializada (2011a, 2011b), los intentos de reforma para acercar el currículo escolar a las necesidades de la explotación granjera (2012a), los avances y problemas del desarrollo de la educación primaria rural (2014). En el caso de la obra coordinada por Bandieri y Fernández (2017), la indagación del campo educativo se efectúa a través de la articulación entre

educación, género y ciudadanía pero reconociendo una distinción entre los procesos educativos de las mujeres —que combina tanto la formación de identidades como la inclusión sociocultural— respecto de los de formalización escolar e institucional materializados por la docencia femenina —que se traduce en una socialización metódica a partir de conocimientos y saberes seleccionados por el Estado.

Las tensiones entre laicidades y confesionalismo, umbrales laicos en el campo educativo fueron consideradas como una dimensión presente a lo largo de la investigación. Acudimos a un abundante bibliografía especializada como los trabajos de Mauro (2008, 2009a, 2009b, 2013b) para indagar el campo educativo a partir del vínculo entre religión y política, pues ha centrado algunas de sus investigaciones en las políticas educacionales de la Iglesia católica y en la configuración de la estructura eclesiástica durante los años veinte y treinta.¹⁰ Estos aportes se inscriben en una renovación de la perspectiva historiográfica —a la que adherimos— que coloca en discusión el relato dicotómico que contraponía un período de secularización entendida como retracción de la participación religiosa —iniciado con la sanción de las «leyes laicas» en 1880— con uno de resurgimiento católico hacia finales de la década de 1920, cuando la iglesia salió del asedio para lanzarse a la reconquista de la sociedad y construir la «nación católica». En realidad, en esas décadas de «secularización» —entendida ahora como relocalización y cambio de lo religioso— la Iglesia se había expandido y consolidado institucionalmente y el laicado animó una intensa actividad política, social y cultural —atendiendo también a la educación— en Santa Fe y Rosario.

En relación al proyecto educativo en los orígenes del peronismo ha sido objeto de estudios como una nueva configuración, la Nueva Argentina: un modelo orgánico de articulación entre Estado y sociedad civil, la armonía de la política y de la cultura, una concepción de impronta orgánica y biologicista de la sociedad (Escudé, 1990; Somoza Rodríguez, 2006; Gvirtz, 1996; Cucuzza, 1997; Acha y Quiroga, 2009; Palacio, 2009). La idea de una Nueva

¹⁰ La cuestión de la laicidad en el campo educativo en espacios regionales y nacionales ha sido un objeto de estudio muy estudiado en las últimas décadas. En particular los aportes generados por la Red de Estudios de la Secularización y la Laicidad (REDHISEL). Este tema (laicidad en la educación) resulta fundamental para esta investigación y así se verá reflejado en el presente escrito. En diciembre de 2024 se publicó un texto compilado por el historiador José Zanca denominado Historia de la laicidad en la Argentina (siglos XIX y XX) cuyos artículos han sido de ayuda para volver a pensar las tensiones y laicidades en el campo educativo provincial (Roberto Di Stefano, Diego Mauro, José Zanca, Laura Rodríguez, Germán Torres, Mara Petitti y Lucía Santos Lepera).

Argentina en el discurso del General Perón como discurso estatal respondía a la demanda de modernización de una sociedad aún plena de elementos arcaicos -el poder de una Iglesia conservadora, el atraso en las costumbres, la exclusión de los derechos políticos de la mujer, un sistema educativo que no capacitaba para el trabajo (Bernetti y Puiggrós, 2006:93, Perrupatto, 2013).

Silvina Gvirtz (1991; 1996) ha analizado con precisión la relación entre el peronismo y la politización de las prácticas escolares y contenidos. En lo que respecta a la educación escolar, los dos primeros gobiernos de Perón priorizaron estrategias de cambio que implican, a grandes rasgos, modificaciones en tres aspectos del sistema. La primera modificación radica en una importante expansión matricular. Los aumentos más importantes se registraron en la educación media y superior, ya que para 1945 las tres cuartas partes de la población en edad asistían a la escuela primaria. El segundo aspecto implicó una reorganización estructural del sistema educativo y un intento de reorientar la matrícula hacia la enseñanza técnica. Entre las muchas medidas que se tomaron con este fin se destaca la creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, dependiente del Ministerio de Trabajo y que va a tener a su cargo varias escuelas técnicas nuevas. La orientación técnica estuvo destinada a los sectores tradicionalmente excluidos o expulsados del sistema. El tercer aspecto implicó modificaciones en los contenidos de la enseñanza escolar.¹¹

Un somero repaso sobre la bibliografía especializada es necesario señalar aquí, algunos trabajos (Halperín Donghi, 1972; Plotkin, 1994; Bianchi, 1996, Bertoni, 2001) dan cuenta de una politización de los contenidos escolares -introducción y enseñanza obligatoria en los

¹¹ El estudio de la educación durante el peronismo ha sido abordado desde la perspectiva del adoctrinamiento en cuanto el avance del Estado sobre el sistema educativo a partir de la introducción de contenidos doctrinarios por parte del partido gobernante (Rein, 2008; Plotkin, 2004). Sin embargo, incluso aquellos trabajos que se han centrado en la democratización de la educación en el sentido de la ampliación del número de destinatarios del sistema educativo (Pastoriza y Torre, 2002; Caruso, 1995; Puiggrós y Bernetti, 1993), mantuvieron un enfoque centrado en la primacía del Estado (Petitti, 2013). Se hace mención a dos espacios académicos en red que generan instancias de investigación y jornadas sobre el peronismo en la historia. En primer término, se destaca la tarea del CEDINPE (Centro de documentación e investigación acerca del peronismo), un centro de documentación dedicado al ordenamiento de los materiales vinculados al peronismo desde sus orígenes hasta la actualidad. El fondo documental cubre un amplio abanico que incluye libros y revistas que están clasificados por orden temático y cronológico y que pueden ser visualizadas en el sitio: <https://cedinpe.unsam.edu.ar/> Como Centro de investigación se propone trabajar sobre nuevos temas, enfoques y problemas. Además, desde el año 2007 se ha conformado la Red de Estudios sobre el peronismo (REP) que viene desarrollando un intenso trabajo de organización de congresos, jornadas y publicaciones sobre el objeto de estudio. Acceso en: <https://redesperonismo.org/>

distintos niveles del sistema, sobre todo a partir de 1949, de contenidos de corte político partidario- (incluyendo también a los aportes de R. Rein y M. Rannan, 1996). Otros abordajes se han detenido en las reformas llevadas a cabo en los planes y programas de estudio (desde 1946 en las escuelas normales, en 1950 en las primarias) así como en los libros de texto (Wainerman y Raijman, 1987; Gvirtz, 1991; Plotkin, 1994 y Amuchástegui, 1995). En los últimos años contamos con las investigaciones sobre el magisterio en la educación primaria y secundaria en los trabajos de Fonte (2016, 2016 a, 2018) y Ferreyra (2016, 2019). Podemos encontrar precisos análisis historiográficos sobre el campo educativo y el peronismo (Perrupato, 2013; Petitti, 2023, 2017) o análisis acerca de los diferentes modos de cristalización del peronismo en las provincias del interior y las variantes para su interpretación (Macor y Tcach, 2003, 2013).

Para el caso santafesino, en relación con el tema de esta investigación, podemos destacar algunas producciones en las últimas dos décadas. Un artículo que abrió un conjunto de temáticas inherentes al campo educativo es el de Ossanna, Ascolani, Moscatelli y Pérez (2001); que integra la ya referenciada historia de la educación en Argentina, a cargo de Puiggrós, así como los trabajos de Ascolani (2010; 2011; 2016) y Pérez (2000; 2004; 2009). Son numerosos los estudios de este grupo de investigadores (Ossanna y Ascolani) en escala regional a partir de los años 1990 y con fuentes y archivos que renuevan el objeto de la historia de la educación sobre el período en la medida que incorporan temas como la organización gremial del magisterio, la educación rural, corrientes pedagógicas y manuales escolares.

Desde una perspectiva neoinstitucionalista sobre el campo educativo se encuentran los trabajos de Mariano Sironi (2011, 2015, 2017) y los aportes de Carrizo y Giménez (2022 y 2024), Giménez (2021) sobre las burocracias y las leyes de educación en la provincia de Santa Fe en los siglos XIX y primera mitad del siglo XX). La variante neoinstitucionalista recupera el diálogo entre una corriente de la Ciencia Política (el institucionalismo histórico) y la Política Educacional, priorizando el estudio de la gobernabilidad de los sistemas desde enfoques jurídico normativos (Paviglianiti y Ruiz) centrando la mirada en un nivel del Estado, el provincial.¹²

¹² Sironi (2017:132) rescata que la dimensión institucionalista “es la constatación de que los procesos políticos nacionales no pueden ser comprendidos y explicados si no atendemos a la dimensión subnacional de dichos

Otros trabajos a cargo de Carrizo y Giménez (2011, 2017, 2023, 2024) abordan diversas aristas de la cuestión educativa en la provincia de Santa Fe. Entre las temáticas que abordan —como puertas de acceso a diversos períodos históricos del siglo XX— pueden mencionarse agentes e instituciones, proyectos educativos y reformas educativas, discursos pedagógicos, diseños curriculares, producciones bibliográficas para la formación docente, relatos como memorias y/o fuentes orales, la prensa como interlocutora de la política educativa, la normativa generada por las gestiones gubernamentales, entre otros. Como expusimos, una de las motivaciones que animó a desarrollar esta investigación se fundamenta en la aspiración de favorecer diálogos entre historia regional y políticas educativas sin desatender la dimensión nacional de la temática, sino propiciando las relaciones —al estilo de un “entrar y salir”— que pueden reconocerse al calor de la investigación. La enriquecedora variación de escalas de análisis —lo nacional, lo subnacional y lo regional que a su vez conforman diversos territorios de producción de lo político— permite la comprensión de fenómenos que la perspectiva nacional —con esa impronta que privilegia lo «bonaerense» como sinónimo de «centro» al mismo tiempo que conduce a la definición de «periferias»— colocó en un plano de inicial homogeneidad. La propuesta de investigación se adscribe a pesquisas recientes en campos educativos propios a escalas provinciales, intentando dar cuenta de configuraciones y tensiones entre modernidad y vanguardismos.

El campo educativo en su dimensión subnacional o provincial no debe interpretarse como homogéneo, justamente es su variada particularidad de agentes, experiencias, instituciones y prácticas pedagógicas lo que distingue la riqueza de archivos disponibles. El escenario educativo santafesino confirma la preponderancia de un programa educativo religioso que resulta propio a los orígenes del propio campo educativo y su regulación inicial desde 1886 en adelante (programa interpelado por las reformas liberales y laicas de 1934 únicamente).

Marco teórico

procesos. En ella está una parte importante de los factores que explican los cambios experimentados en los últimos años en diversas áreas. La dimensión subnacional es importante para comprender el rediseño de las relaciones intergubernamentales, para explicar variaciones en la calidad de las políticas públicas”. (Lardone y Gonzalez, 2013, p. 333)

Para abordar las políticas educativas en el marco de los estudios sobre las políticas públicas retomamos los aportes antropológicos de Cris Shore (2010) en cuanto que la antropología tiende a resaltar la complejidad y lo desordenado de los procesos de formulación de políticas, en particular las maneras ambiguas y a menudo disputadas en que las políticas son promulgadas y recibidas por la gente, por decirlo de alguna manera, “en el terreno” (Shore, 2010:29). Como los mitos, las políticas a su vez proveen de medios para unificar el pasado y el presente, de tal manera que otorguen coherencia, orden y certeza a las acciones a menudo incoherentes, desorganizadas e inciertas del gobierno.¹³ Para el autor, las políticas públicas así comprendidas reflejan maneras de pensar sobre el mundo y cómo actuar en él. Finalmente, siguiendo a Shore debemos reconocer que la entidad que llamamos “política pública” muy pocas veces es objeto de estudio fijo, constante y no problemático. Comprender lo que son las políticas en toda su complejidad y ambigüedad, a quiénes sirven, y cómo se relacionan con otros aspectos del sistema social, son los primeros pasos a dar hacia una aproximación crítica de las ciencias sociales sobre el análisis de dicho objeto (Shore, 2010).

En materia educativa, recuperamos las ideas de Achilli (1998) que señala que cuando hablamos de políticas educativas hacemos referencia –en un sentido amplio- al conjunto de actuaciones que se generan tanto desde los ámbitos estatales –hegemónicas como desde los distintos sujetos implicados –ya sean docentes, padres, grupos étnicos, movimientos, las que, en una dialéctica con las anteriores, pueden reforzarlas, rechazarlas, confrontarlas.

En esta línea de análisis Cragolino (2015) enfatiza una perspectiva (en base a los aportes de Gramsci y Bourdieu) que se propone también reconocer diferentes niveles o escalas de construcción de políticas: locales, regionales, nacionales, internacionales donde participan agentes y grupos con intereses y proyectos, a menudo contrapuestos. Teniendo en cuenta que los marcos legales y programas del estado centralizado se aplican a regiones particulares es necesario considerar además las configuraciones socios históricas específicos y las

¹³ Shore afirma que una antropología de las políticas públicas también aborda el concepto mismo de “políticas públicas” no como un presupuesto dado que no requiere de análisis, sino como algo que debe ser investigado y problematizado. Se pregunta: ¿qué quiere decir “política pública” en este contexto? ¿Qué funciones tiene? ¿Qué intereses promueve? ¿Cuáles son sus efectos sociales? ¿Y cómo este concepto de política pública se relaciona con otros conceptos, normas o instituciones dentro de una sociedad en particular? Cuando pensamos en “políticas públicas” tendemos a pensar en “administración pública”, “gobierno” y política, que son las definiciones estándares del término que aparecen en los diccionarios. Sin embargo, la semántica de “políticas públicas” revela un número de significados escondidos o secundarios que vale la pena considerar (Shore, 2010:30).

mediaciones existentes, y también tener en cuenta las disociaciones entre marcos normativos, discursos oficiales y realidades sociales (Cragolino, 2015).

En relación a lo señalado, los aportes de Rockwell (2016, 2018) y la apelación a temporalidades múltiples y configuraciones escolares, constituyen herramientas teóricas y metodológicas que se recuperan en esta tesis. En primer lugar, como señala Rockwell “no es posible comprender las formas institucionales sin referencia a las redes que vinculan a los sujetos involucrados en el proceso educativo con otros dominios.” (2018:73).

La autora sostiene que las temporalidades yuxtapuestas no indican simples rezagos en una historia educativa que tiende hacia un progreso lineal. En cualquier corte sincrónico, se entrelazan y yuxtaponen diferentes ritmos de cambio, diferentes sentidos del tiempo. A veces se los llama sedimentaciones, aunque la analogía geológica no da idea de la activación periódica de tradiciones históricas por parte de colectivos sociales. Esta perspectiva permite comprender procesos de rechazo y de apropiación de elementos culturales “ajenos” que por diversas circunstancias se adoptan o se imponen a los sistemas escolares en determinado momento. Reconoce olvidos y tradiciones inventadas (Rockwell 2007, 2010, 2018). Ser conscientes de las diferentes temporalidades nos obliga a reconstruir entretejidos complejos entre pasados y presentes justo donde muchos discursos postulan rupturas radicales. Si algo aparece como constante en la historia educativa es la pretensión de realizar un “borrón y cuenta nueva” con cada reforma, dada la “amnesia histórica” (Viñao Frago, 2001) que caracteriza a las sucesivas administraciones.

La escuela es una construcción social, cultural e histórica que está muy lejos de parecerse a lo que la normatividad escolar de cada época indica. Elsie Rockwell, señala que “las leyes no son simples representaciones de la realidad escolar en el período de su vigencia, aunque pueden reflejar, tangencialmente, las preocupaciones y pugnas coyunturales.” (Rockwell , 2007: 122). Siguiendo a la autora Mara Petitti destaca “estudiar los cambios en la legislación educativa permite analizar de qué manera fue variando a lo largo del tiempo la concepción acerca de la obligatoriedad escolar, el lugar de la sociedad civil, el peso de la Iglesia católica, la orientación de la educación y el rol que asumió el Estado.”(2017: 6) En ese sentido a partir de Rockwell nos interesa “indagar cómo se generaron las leyes por determinados grupos, imaginar cómo se legitimaron y cómo se entendieron en coyunturas políticas precisas y observar cómo se utilizaron para normar o reformar las escuelas.” (2007: 122)

Rockwell se basa en la noción de configuración que Norbert Elías utilizó al estudiar la formación de la sociedad cortesana europea quien afirma “las configuraciones son definidas como entramados de interdependencia constituidos por individuos (1987: 45).” Por su parte, la categoría de “redes” (“redes de relaciones”, “redes de actores”) le permite dar cuenta del lugar en que están posicionados los actores que estudia dentro de esas configuraciones y cómo ese posicionamiento, que también es cambiante y contingente, influye sobre las formas de apropiarse la escuela.

Rockwell persigue el estudio de lo local inserto en configuraciones de poder que se articulan en torno a la implantación de las políticas educativas, procurando entender las distintas lógicas de acción, las formas de negociación, de apropiación y de resistencia de los sujetos “locales”. Es en virtud del estudio sistemático y complejizado de las relaciones entre distintos niveles político-administrativo ubica su trabajo “en la intersección de la historia social, la antropología histórica y la microhistoria” (Rockwell, 2007:29). Esa forma de dar cuenta del cambio histórico pertenece a un modo de argumentación formal que, en términos de Hayden White, puede calificarse como “contextualista”. A diferencia de los modos de argumentación formista, organicista y mecanicista, que explican a partir de descripciones detalladas del pasado, de principios teleológicos sobre el fin de la historia o de las leyes de las agencias extrahistóricas que gobiernan su curso respectivamente, las hipótesis contextualistas implican que “los acontecimientos [sólo] pueden ser explicados colocándolos en el ‘contexto’ de su ocurrencia” (White, 1992:28).

Lucía Lionetti nos advierte que, si bien “lo educativo tiene su propio ritmo más allá de los tiempos políticos”, su análisis permite poner “en el centro de la escena el complejo entramado social y político” (2010:35). El campo educativo resulta atravesado por un nuevo desafío dominado por ensayos innovadores y reformistas. Las políticas educativas se entienden como política pública en dos sentidos. En primer lugar, el vinculado con las decisiones que produce el Estado a través de normas y sus modificaciones. En un segundo sentido, las políticas públicas de la educación son entendidas en un contexto histórico específico en el cual “...una política es el producto de un sistema institucional existente, de un equilibrio entre los actores sociales, económicos y políticos, de las políticas anteriores y de la capacidad financiera del Estado” (Fontaine, 2015:47).

En relación a la categoría teórica “culturas políticas” es pertinente aquí realizar algunas apreciaciones en cuanto a su concepto y alcance. Estudiar las culturas políticas en este campo de renovaciones, permite acceder al análisis de prácticas educativas, reformas pedagógicas y al comportamiento de actores del campo educativo. Cierta flexibilidad conceptual puede ser constatada en los trabajos referidos.

La categoría cultura política constituye una puerta de entrada válida para indagar en las identidades políticas que son el resultado de la asunción de un marco de referencias de forma compartida por parte de un segmento social significativo (en su interior, el sentimiento de pertenencia y el valor grupal aumentan la capacidad explicativa de las acotaciones culturales). Sirinelli y Berstein (1999) remiten a un entramado más amplio que el partido político (entendido éste como la concreta forma organizada para la conquista o ejercicio del poder), puesto que incluye el tejido de asociaciones y de vehículos culturales que lo acompañan, por otra parte, y de forma complementaria, la idea de tradición, que permite rastrear en un recorrido prolongado los trasvases culturales entre distintas organizaciones políticas, puede desbrozar el camino para avanzar en la compleja cuestión de las herencias y las transferencias entre culturas políticas. Las culturas políticas constituyen escenarios dinámicos e inestables, se encuentran en permanente e incontrolable reelaboración. Son, pues, esencialmente inacabadas, encauzan y expresan el cambio tanto o más que se valen de lo aprendido y heredado; y su estudio sirve para problematizar más que para encontrar soluciones.

Sirinelli afirma que una de las nociones esenciales que se encuentran en el cruce de lo político y de lo cultural es precisamente la de cultura política. Para el investigador, si se admite que ella designa el conjunto de las representaciones que unifican a un grupo humano en el plano político, es decir una visión compartida del mundo, una lectura común del pasado, una proyección hacia el futuro vivido en conjunto, se valoran inmediatamente las virtudes heurísticas de tal concepto (2015:78). Existe una importante bibliografía acerca de la categoría de referencia, podemos citar los trabajos iniciales de ciencia política en Almond y Verba (1963); Berstein (1992, 2003), Rioux y Sirinelli, (1993, 1999). En las últimas décadas la renovación de investigaciones relacionadas con el concepto cultura política y la nueva historia política son relevantes: Baker (2006), Pérez Ledesma y Sierra Alonso, (2010).

El universo de análisis de nuestra tesis se detiene en el reformismo pedagógico como campo específico de prácticas, discursos y debates. El clima de ideas dominantes entre los años de entreguerras y la segunda posguerra prefigura un contexto en donde el movimiento reformista hegemoniza las prácticas en las dimensiones cultural, social y educativa. La presente propuesta indaga alrededor de un proceso pedagógico dominado por el campo del reformismo liberal que interpela prácticas educativas, consensos pedagógicos, actores educativos y desafíos de época. Los procesos de reformas en la educación y el sistema educativo constituyen incluso un repertorio de bibliografía que refiere a su especificidad como objeto de estudio. He aquí el interés sobre las reformas educativas y las distintas dimensiones que intervienen en el itinerario propio a cada proceso reformista, sus tensiones y resoluciones han constituido una bibliografía especializada. Como parte de la extensa bibliografía que da cuenta del interés en las reformas y el reformismo en educación retomamos las producciones de Thomas S. Popkewitz, sobre quien hicimos referencia anteriormente.

Metodología y organización del trabajo

La presente investigación se realizó desde el enfoque cualitativo a partir el cual, y con un diseño flexible, se interpretaron las fuentes .

Para identificar las continuidades y cambios en las *normativas* que organizan y orientan las políticas educativas de la provincia de Santa Fe, hemos analizado *las leyes de educación* que fueron aprobadas, estuvieron vigentes y fueron derogadas a lo largo del período de estudio, prestando atención a la demás la legislación que organizó y orientó las políticas educativas de la provincia de Santa Fe a lo largo del período de nuestro estudio. Trabajamos en profundidad con la Ley de 1934, la Ley de 1886 (vigente a partir de 1935) y la Ley de 1949 derogada en 1956. Se abordarán los proyectos y debates parlamentarios alrededor de las leyes que regularon la educación (1934 y 1949). El archivo parlamentario (Legislatura de la Provincia de Santa Fe) constituye una densa fuente de análisis e interpretación de culturas políticas en cuyas argumentaciones y fundamentaciones es posible hacer inteligibles las tradiciones, identidades y actores en pugna por la regulación del campo educativo. El abanico normativo contempla leyes de educación, leyes de escalafón, estatuto y estabilidad laboral docente, ley de sanidad escolar, ley de cooperación escolar, ley de agremiación de maestros.

Estas políticas fueron abordados a través del análisis de una serie de documentos -*Boletín de Educación de Santa Fe* (1932-1956), *Actas del Consejo General de Educación* de la provincia de Santa Fe, Cartas constitucionales, leyes y decretos- y la elaboración de planillas cronológicas con toda la información sobre la normativa hallada. Para analizar las trayectorias de altos funcionarios e intelectuales de la educación (ministros, directores generales, inspectores) que ocuparon roles en la provincia de Santa Fe, centrándonos especialmente en aquellos que tuvieron vínculos con el nivel nacional, trabajamos con el *Boletín de Educación*, revistas de educación, archivos personales, entrevistas, ensayos biográficos y la prensa durante el período.

Para comprender los principales debates político-ideológicos que atravesaron las políticas educativas y las culturas políticas analizamos los diarios de sesiones y los debates en torno a las principales normativas, la prensa educativa y la prensa comercial, así como los discursos de funcionarios políticos y de técnicos a través de publicaciones oficiales. Consultamos la prensa escrita durante el período (*El Litoral*, *La Capital*, *El Orden*, *Nueva Época*) y los debates ideológicos que dominaron en la opinión pública y el campo educativo alrededor de coyunturas críticas claramente diferenciadas a lo largo del proceso de reformas legislativas y su implementación a partir de la organización (adhesión y/o resistencia) de agencias estatales.

Para estudiar e identificar las configuraciones escolares en relación a la participación del magisterio en la definición de una agenda gremial, la escuela asistencial y la organización de la cooperación escolar nos detuvimos en los archivos de las asociaciones gremiales del magisterio santafesino en sus distintas expresiones (*Federación Provincial del Magisterio*, *Unión del Magisterio*, *Círculo de Maestros*, *Asociación del Magisterio Católico*) a través de fuentes como boletines de Congresos pedagógicos, asambleas y publicaciones periódicas (*Nuestra Idea*). Los principales acervos documentales están situados en Archivo Legislatura de la Provincia de Santa Fe -Diarios de Sesiones Cámara de Diputados (DSCD) y Senadores (DSCS) y Mensajes de los gobernadores de apertura de las sesiones legislativas ordinarias-, Archivo Consejo General de Educación disponible en Biblioteca Pedagógica Domingo Sarmiento -*Boletín de Educación*- Archivo biblioteca popular Pablo Pizzurno, Casa del Maestro de Santa Fe -Publicación *Nuestra Idea*, órgano oficial de la Federación Provincial del Magisterio de Santa Fe (1936 - 1943)- y Archivo intermedio de la Provincia de Santa Fe.

La disponibilidad de herramientas teóricas y metodológicas para el trabajo con fuentes primarias ya citadas, permite combinar perspectivas y referencias de escala como son los aportes de María del Mar Solís Carnicer (2015), Julio Arostegui (1995), Ruth Sautu (2003, 2005), Ernesto Meccia (2009, 2019), Catalina Wainnerman y Ruth Sautu (1997, 2001). Vale citar aquí la relevancia de los recientes aportes de Sandra Fernández, Claudia Salomón Tarquini, María de los Ángeles Lanzillotta y Paula Laguarda (2019); Paula Bruno (2014 y 2015), Flavia Fiorucci y José Bustamente Vismara (2019); Laura G. Rodríguez (2017), Laura Graciela Rodríguez y Germán Soprano (2018) por mencionar algunos de los trabajos consultados.

La tesis que se presenta se organizó en cinco capítulos ordenados cronológicamente en base a periodización de la historia política con el fin de profundizar en los objetivos particulares en cada uno de los períodos analizados y de esta forma poder establecer las conclusiones en base a las continuidades y rupturas que tuvieron lugar durante la vigencia de las diferentes leyes de educación que regularon la provincia de Santa Fe desde fines del siglo XIX y hasta la derogación de la última en 1956. Es decir, en cada período, profundizamos en la legislación en materia de educación pública de la provincia de Santa Fe, en la tensión centralización / descentralización a partir del análisis de creación y expansión de los organismos de conducción educativa; en las trayectorias de altos funcionarios e intelectuales de la educación, centrándonos especialmente en la figura de Juan Mantovani, en los principales debates político-ideológicos en materia de educación y niñez que tomaron como eje el “problema del analfabetismo” y la educación católica y en la participación del magisterio en la definición de la agenda educativa.

El primer capítulo se centra en el gobierno de Luciano Molinas cuando se dio la discusión, sanción y vigencia de la Ley de Educación de 1934. En el marco de la conmemoración del 50 aniversario de la sanción de la ley nacional N° 1420, la embestida reformista del PDP logró su cometido con una nueva norma educativa (ley N° 2369). El triunfo de la Alianza Civil en el distrito de Santa Fe constituyó una especie de espejo caracterizado por ambiciosas reformas de modernización estatal que el PDP activó en su experiencia de gobierno. En el campo educativo en particular, la sanción de una nueva ley en reemplazo de su antecesora de 1886 fue una conquista parlamentaria aunque la vigencia de la misma estuvo muy limitada en el tiempo y atravesada por importantes conflictos y demandas.

El segundo capítulo y el tercero, tienen su punto de partida con la intervención federal que pone fin a la administración demoprogresista en 1935 y se extienden hasta el final de los gobiernos antipersonalistas en 1943. Esta etapa es analizada como una restauración pedagógica que se dispone con la derogación de la ley sancionada en 1934 y el regreso a la ley de educación de 1886. Ambos capítulos deben ser considerados por el lector en dos perspectivas analíticas sobre el mismo período. Por un lado, el capítulo dos profundiza en la dimensión política o cultura política de la intervención nacional dispuesta por la Concordancia en la provincia de Santa Fe (1935 - 1937) con un ordenamiento normativo del sistema escolar definido como restauración pedagógica. Por otro lado, el capítulo tres se detiene en los ensayos pedagógicos y debates ideológicos en educación. Aunque estas gestiones no priorizaron ni intentaron la sanción de una nueva ley de educación para la provincia, se destaca una arquitectura escolar basada en la construcción de sostenidos consensos ideológicos, la convivencia de alternativas pedagógicas innovadoras (escuela nueva y escuela asistencial, cursos nocturnos y la Universidad Popular), un ambicioso plan de obra pública escolar (propio de la arquitectura moderna) y ensayos de conmemoraciones escolares como fuente de legitimidad.

En el capítulo cuarto la propuesta es profundizar en la política educativa y el gobierno de la educación en los años de la intervención federal y el programa educativo del plan trienal a cargo de Waldino Suárez entre 1946 y 1949 durante la vigencia de la Ley de 1886. Finalmente, en el capítulo quinto proponemos examinar la política educativa y el gobierno de la educación con sus tensiones a partir del cambio de rumbo que la administración peronista de Juan Caesar y el ministro Raúl Rapela activan con la reforma de la constitución provincial de 1949 y la sanción de una nueva ley de educación ese mismo año.

Cuadro N° 1: Autoridades y agencias del gobierno de la educación. Nación y provincia de Santa Fe (1930 – 1943). Fuente: elaboración propia en base a datos relevados.

Autoridades políticas y educativas en nación y provincia (1930 – 1943)					
Presidente / Interventor nacional	Ministro de Justicia e Instrucción Pública	Consejo Nacional de Educación	Gobernador / Interventor Provincia de Santa Fe	Ministerio de Instrucción Pública y Fomento	Consejo General de Educación (Santa Fe)
Felix Urburu (1930 - 1932)	Francisco Paoliña (1930-1931)	Juan B. Terán (1930-1932)	Diego Saravella [int.] (1930)	Adolfo Gell Oro Maini (1930-1931)	Antonio Habychain (1930) Abraham Francioni (1930) Enrique Sanfey (1930-1931)
	Guillermo Rothe (1931) Prospero Niemán (I) (1932)		Guillermo Rothe [int.] (1931) Alberto Bianchia Rodríguez [int.] (1931) Juan L. Garro Alende [int.] (1932)	Sotomayor Novillo Conzalan (1931) Reynaldo Pastor (1931-1932)	José E. Golán (1931) Justo I. Cabal (1931-1932) José A. Giménez (I) (1932)
Agustín P. Justo (1932 - 1935)	Manuel María de Iriondo (1932-1935)	Ortíz de Roca (1933 – 1938)	Ludiano Rodríguez – Julio Carreras (1932 – 1935)	Abel Furno (1932-1933) Luis De la Vega (1933-1935)	Dante Ardigo (1932-1933) José A. Giménez (I) (1933) Miguel A. Correa (1933-1934) Camilo Munaguma (1934) Miguel A. Correa (1934-1935)
	Ramón Castillo (1936)		Julio C. Costa [int.] (1935) Ramón Alvarado [int.] (1935-1936)	Ricardo Foster (1935 - 1937)	Luis E. Peluffo (1935) Rafael Figueroa (I) (1935) Luis Albornoz (I) (1935) Pío Pandolfo (1936)
	Jorge de la Torre (1936-1938)		Carlos Bruchmann [int.] (1936-1937)		José Amavet (I) (1936) Juan A. Devoto (I) (1936-1937) José Amavet (I) (1937)
Roberto Ortiz (1938 - 1941)	Jorge Eduardo Cofi (1938-1940)	Pedro M. Ledesma (1938-1943)	Manuel María de Iriondo – Rafael Araya (1937-1941)	Pío Pandolfo (1937-1938) Juan Montovese (1938-1941)	Pío Pandolfo (I) (1937) Antonio Juliá Tola (I) (1937-1939) Lorenzo de la Torre (1939-1940)
	Guillermo Rothe (1940-1943)		Joaquín Argente – Emilio Lariva (1941-1943)	Lorenzo de la Torre (1941-1943)	José Amavet (I) (1940-1941) Adolfo Gavdoni (1941-1942) Juan A. Rullemann (I) (1942) Leoncio Granillo (1942-1943)
Ramón Castillo (1941 - 1943)					

Referencias: [int.] intervenciones en el gobierno provincial / [I] internos; Presidentes del Consejo General de Educación.

Cuadro Nº 2: Autoridades y agencias del gobierno de la educación. Nación y provincia de Santa Fe (1943 – 1956). Fuente: elaboración propia en base a datos relevados.

+

Cuadro: burocracia educativa en Argentina y provincia de Santa Fe (período 1943 – 1956). Datos de elaboración propia

Presidente	Ministerio Instrucción / Educación	CNE	Gobernador	Ministerio	CGE
Pedro Pablo Ramírez (1943 – 1944)	Gustavo Martínez Zuviña (1943) Jordan Bruno Genta Honorio Silgueira (1944) Alberto Badrich (1944)	Sofanor Novillo Corvalán (1943) Contralmirante Pedro Gully (1943) Rodolfo G. Loyarte (1943)	Teniente Benito Oiz Capitán Julio Cárrega (1943) Manuel Argüelles (1943) 1944)	Juan Ramón Alvarez Prado (1943) Luciano Micheletti	José María Rosa (1943) Oscar Cantadore Van Straat (1943) Horacio Cailliet Bois (1943) En 2 episodios Roberto Rovere Leopoldo Marechal (1944)
Edelmiro Farrell (1944 – 1946)	Rómulo Etcheberry Borneo (1944 - 1945) Antonio Benítez (1945) Héctor Vermeigo Lima -1945 José Manuel Astigueta -1945	José Ignacio Olmedo (1944) Araliva Herrera (UNL) (1944 – 1945)	Coronel Arturo Saavedra Oscar Alfonso Aldrey (1945 – 1946)	Carlos Steffens Soler Leandro Meiners	Guillermo Lobo Luis Ravera (1946)
Juan Domingo Perón (1946 – 1952)	Belisario Gache Pirán (1946 – 1949) Ministerio de Educación (1949 – 1950) Oscar Ivanisevich (1949 – 1950)	Miguel Mordaglia (1946) Paulino Musacchio (1947) Subsecretario Educación Jorge Pedro Arizaga (1948 – 1949) Federico Daus (int.) Luis Giordano / Prudencio O. Tolosa	Leandro Meiners (1946) Waldino Suarez (1946 – 1949) Coronel Dalmiro Adaro (1949) Juan Hugo Caesar (1949 – 1952)	José María Funes (1946) Ministerio de Educac. - 1949) Alberto Dumont (1947)	Julián Hernández Hutter (1946) Edgardo Guilbert (1948) José Luis Lupis (1949) Luis Ravera (1949) Interventor
Juan Domingo Perón (1952 – 1955)	Armando Méndez San Martín (1952 – 1955) Francisco M. Anglada		Luis Cárcamo (1952 – 1955)	Luis Albornoz (1952) Rafael Gutierrez (1954)	
Eduardo Lonardi (1955)	Atilio Dell Oro Maini (1955 – 1956)		Capitán Ricardo Anzorena (1955)	Antonio Arroyo (1955)	
Pedro E. Aramburu (1955 – 1958)	Atilio Dell Oro Maini (1956) Carlos Adrogué	Luis Magnanini	Vicealmirante Carlos Garzoni (1955 – 1957)	Rolando Hereñú (1956) Eduardo Simonelli Adelmo Montenegro	Horacio A. Cursack Guillermo Rey Leyes

Capítulo 1. La Ley de Educación de 1934 y el Partido Demócrata Progresista

Introducción

En los dos años que transcurren entre la intervención de 1930 y la asunción de Molinas, se dio un proceso de reorganización educativa en tanto precedió el inicio de una primera coyuntura.¹⁴ Consecuente con su trayectoria como diputado provincial, al asumir en 1932 Molinas promovió medidas de corte liberal-democráticas y tomó dos decisiones fundamentales: restaurar la Constitución Provincial de 1921 que separaba el Estado de la Iglesia, y promover la sanción de la Ley N°2369. Dicha ley implicó dos transformaciones centrales en el sistema educativo: la laicidad de la educación que rompía con la educación católica presente desde la Ley de Educación de 1886 y un fuerte impulso a la descentralización al delegar la administración de la educación común en los Consejos Escolares de distrito, constituyendo una red de 350 consejos que integran las 13 zonas de inspección escolar.

Este capítulo analiza el período que transcurre entre la puesta en vigencia de la Constitución de 1921 que tuvo lugar en 1932 durante el gobierno de Luciano Molinas (1932 – 1935) y el debate e implementación respecto a la Ley de educación de 1934 (N° 2369) que reemplazó a su antecesora, la ley de educación de 1886. La norma que logró sancionar el gobernador del Partido Demócrata Progresista (PDP) refleja una larga aspiración que la tradición reformista y laica liderada por Lisandro de la Torre levantó como bandera desde los orígenes de la Liga del Sur.

A lo largo del capítulo, el lector encontrará un análisis de las culturas políticas que protagonizaron debates sustantivos a través de las voces parlamentarias y de la prensa escrita. Voces que se reconocen en una sólida tradición reformista, regeneracionista con un ensayo previo que consagró la reforma constitucional de la provincia en 1921 (aunque vetada inmediatamente por el gobernador radical Enrique Mosca). En esta coyuntura, la ley de Educación puede interpretarse como una ambición mayúscula del PDP como oficialismo luego del triunfo electoral sobre el candidato de la Concordancia que resultó vencido en noviembre de 1931 (Manuel María de Iriondo). El programa reformista excede al campo

¹⁴ Un excelente trabajo para poder comprender los orígenes, desequilibrios y derroteros como fuerza política de la Liga del Sur primero y del Partido Demócrata Progresista puede encontrarse en Malamud (1997 y 2000).

educativo y se configura en distintas áreas del estado provincial (laboral, sanitaria, estatal, de gobierno), por lo cual la Ley de educación debe comprenderse en un contexto más amplio y desde distintas perspectivas. El análisis del debate parlamentario también nos permite identificar los discursos de la oposición liderada por algunos expertos educadores que integraron las bancas de una tradición conservadora y católica propia del programa antipersonalista.

La alianza que gobernó a partir de 1932 cuenta con una legitimidad electoral de origen que la fortalece en una coyuntura de fraude y crisis de representación liberal acompañada por los impactos y limitaciones económicas y presupuestarias vinculadas con la crisis de 1929. El año 1934 durante el cual tuvo lugar el debate, cuenta con particular carga simbólica pues la aprobación de la nueva norma se logró en un año atravesado por la conmemoración del cincuenta aniversario de la ley de educación N° 1420 (1884), el Congreso Eucarístico Internacional y la Conferencia Nacional de Analfabetismo. Sobre algunos de sus actores sobresalientes y voces dominantes nos vamos a detener.¹⁵

La coyuntura determinada por el debate parlamentario en torno a la letra de la norma da cuenta que la nueva ley de Educación se orientaba a objetivos más ambiciosos. En el capítulo analizamos tanto el debate parlamentario como las impugnaciones y argumentos que la misma promovió constituyen uno de nuestros objetivos de esta investigación. La tradición reformista del estado santafesino fue largamente discutida en el programa de la Liga del Sur como del Partido Demócrata Progresista y debe ser analizada la ecología de la reforma educativa de 1934 como continuidad de la obturada reforma constitucional de 1921 (vetada por el gobernador radical Enrique Mosca) sin la cual es imposible comprender la continuidad del programa de aspiraciones. Por otro lado, indagamos en qué medida los principios del programa reformista tuvieron impacto y recepción en las agencias estatales durante este

¹⁵ El 27 de agosto de 1921 el gobernador de la provincia, Enrique Mosca, dictó un decreto que anula lo dispuesto por la Constituyente con posterioridad al 15 de junio, lo que de hecho significaba desconocer la nueva Carta Magna. Las protestas del PDP fueron intensas y tuvieron su máxima expresión en el discurso pronunciado en la legislatura por Lisandro de la Torre en 1922 donde, entre otras duras acusaciones, responsabilizó a Hipólito Yrigoyen de ser el instigador de semejante atropello. Tras el veto del Gobernador hubo que esperar a 1932 para que bajo una administración demoprogresista encabezada por Luciano Molinas se restablece el texto constitucional. El 30 de abril de 1932 la Legislatura santafesina sancionó la ley 2160 que otorgó plena validez a la Constitución de 1921. Tres años más tarde, el Gobierno nacional encabezado por el presidente Justo intervino la provincia de Santa Fe, lo que sirvió para derogar definitivamente la Constitución de 1921 y, también, para cerrar las puertas de la gobernación a Lisandro de la Torre (Malamud, 2000:217).

período de gobierno del PDP. La prensa escrita y los debates parlamentarios en este período constituyen fuentes fundamentales para la investigación.

El capítulo se divide en cuatro partes. En la primera nos detenemos en el gobierno de la educación durante el gobierno de Molinas. En el segundo reconstruimos los discursos en torno al analfabetismo como un problema que “seguía en pie” (Petitti, 2012) y como oportunidad para defender la reforma educativa. En tercer lugar, nos centramos en los cambios que implicaron la implementación de la Constitución de 1921 y la reforma de la Ley de Educación de 1934, así como también en los debates que se dieron en relación a esas transformaciones. Finalmente, profundizamos en el vínculo entre la tradición católica y el magisterio santafesino, teniendo en cuenta las tensiones que tuvieron lugar a partir de la reforma de la Ley de Educación.

1.1 La Instrucción Pública y el Consejo General de Educación 1932-1935

Vamos a detener nuestro análisis en las dos instituciones o agencias estatales que definieron las políticas educativas en la provincia de Santa Fe durante el período de estudio. Algunos trabajos académicos han indagado en la diversa composición de la burocracia estatal en el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública nacional. Aportes como los de Giorgi (2014), Rodríguez (2017a), Rodríguez y Petitti (2017), Fiorucci y Rodríguez (2018), nos aproximan a las trayectorias de intelectuales, médicos, abogados, arquitectos y demás profesiones en la conducción de la cartera educativa.¹⁶ Rodríguez (2017a:) afirma que una tendencia en los perfiles ministeriales del período se encuentra en funcionarios provenientes de la maquinaria partidaria que vivieron de la política como profesionales ocupando distintos y diversos cargos electivos en la función pública, como constituyen las participaciones de Enrique Mosca en el CNE durante los años veinte; y Manuel María de Iriondo junto a Joaquín Argonz en el ministerio en la primera mitad de 1930.

¹⁶ Giorgi (2014:106) sostiene que el método sociográfico es una de las estrategias más comunes en la investigación del personal político. Este consiste en la clasificación de los agentes según sus propiedades sociales formalizadas en ciertas variables: profesión, lugar de nacimiento y nivel de estudios, entre otras. Por su parte, la prosopografía es el método de elaboración de biografías colectivas de un conjunto social coherente –es decir, cuyos integrantes comparten rasgos exteriores comunes–, con el objetivo de describir los perfiles emergentes y analizar los entramados sociales en los que están inscriptos. Asimismo, realiza dos operaciones simultáneas: aborda sociográficamente las características y atributos de los miembros del conjunto social estudiado y sigue sus trayectorias recuperando su multiposicionalidad. Los trabajos consultados han sido de gran ayuda para el análisis del presente capítulo.

El Ministerio de Instrucción Pública y Fomento (MIPyF) como estructura del Poder Ejecutivo provincial y el Consejo General de Educación (en adelante CGE) como órgano de aplicación y control, configuran dos escenarios del entramado institucional y político. La Ley de Educación en vigencia en el territorio provincial entre 1886 y 1934 confirma que la administración de la educación en la práctica fue conducida por el CGE, cuyos miembros eran elegidos por el Poder Ejecutivo (sin la necesaria aprobación de las cámaras legislativas). Asimismo, el CGE tenía una relación de dependencia con el Ministerio de Instrucción Pública y Fomento¹⁷ que desde 1924 pasó a tener una mayor injerencia sobre el mismo. Los Consejos Escolares tenían funciones de inspección y fomento de las actividades escolares. Como señala Ossanna (1997), eran designados por el Poder Ejecutivo y quedaban en manos de la élite local.

Analicemos ahora la primera etapa inaugurada por el golpe de estado de 1930 y los años de transición hasta la asunción de las nuevas autoridades electas en 1932. El Ministerio de Instrucción Pública y Fomento a partir del golpe atravesó dos años de presencias externas a la tradición pedagógica e intelectual santafesina. En primer lugar, durante el gobierno provisional del general Uriburu la provincia estuvo intervenida durante unos meses por Diego Saavedra quien designó en el ministerio a Atilio Dell' Oro Maini. En el acto de asunción, Dell' Oro Maini expresaba:

No nos ata vinculación con ningún círculo ni fracción y defendemos la libertad de proceder con arreglo a los méritos de cada uno y las exigencias de la enseñanza. El gobierno depuesto nos ha dejado las arcas vacías y exhaustas, un déficit insalvable y para la educación un presupuesto ficticio y recargado, pero haremos lo posible por asegurar la retribución del maestro y la conservación de la escuela primaria que cumple su fin.¹⁸

¹⁷ A partir de 1921, durante el gobierno de Mosca, el Ministerio de Instrucción Pública y Agricultura pasa a denominarse de Instrucción Pública y Fomento, acorde a una amplia reorganización del entramado institucional del Estado santafesino (Carrizo, 2019). Para un estudio detenido sobre el rol e integración del Consejo General de Educación en la provincia Santa Fe ver Giménez (2021).

¹⁸ Como señala Zanca (2012), la participación de jóvenes intelectuales católicos no se redujo a ámbitos religiosos, sino a espacios institucionales de secularización. En esta perspectiva, el ensayo uriburista en distintos territorios provinciales tensionó tradiciones políticas locales con equipos de conducción en un proyecto de nación católica. En abril de 1931 el interventor Diego Saavedra es reemplazado por el cordobés Guillermo Rothe y con este desplazamiento se designa como nuevo ministro en reemplazo de Dell' Oro Maini a Sofanor Novillo Corvalán, también cordobés. Con el proceso de transición electoral abierto -al que ya nos hemos

Estos cambios en las intervenciones –muy relacionadas con los movimientos al interior de los grupos conservadores que acompañaron la experiencia uriburista y tuvieron también su oportunidad al momento de conformarse la Concordancia–, repercutieron en las instituciones encargadas del gobierno y la administración de la educación. No solamente en las designaciones políticas sino también en la figura del Inspector General como responsable del cuerpo de inspección escolar. De este modo, Sofanor Novillo Corvalán fue reemplazado en el Ministerio de Instrucción Pública y Fomento por Reynaldo Pastor, también de procedencia cordobesa. Esta situación contrasta con el ámbito nacional, donde el Consejo Nacional de Educación (en adelante CNE) se caracterizó por la continuidad en estos dos años de transición de Juan B. Terán como presidente, cuyo programa de reformas y adscripciones pedagógicas ha sido analizado por Ascolani (2015).

Entre 1930 y 1932, el CGE tuvo seis presidentes lo que da cuenta de una inestabilidad aún mayor. Las presidencias estuvieron desempeñadas por intelectuales en su mayoría con un destacado recorrido en el ámbito universitario capitalino como Antonio Habychain, Abraham Francioni, Enrique Sandoz, Josué Gollán (h), Justo I. Cabal y José Giménez (como interino). En el CGE, la asunción de Sandoz se realizó con un acto formal en octubre de 1930 junto al ministro Dell' Oro Maini. Ambos discursos encuentran una oportunidad histórica para regenerar las aspiraciones de un proyecto político que elimine los vicios heredados del personalismo yrigoyenista y sus variantes provinciales. El flamante presidente del CGE señalaba:

Cuando un árbol se debilita por una viciosa frondosidad o por un empobrecimiento de la sabia, hay dos recuerdos salvadores: la poda y el abono, es decir, o se evitan pérdidas inútiles cuando no atentatorias contra la vida de la planta entera o se le suministran medios para una mayor elaboración cuando no se echa mano de ambos recursos (...) una de mis dedicaciones, la más empeñosa tal vez será para encarar un estudio serio y bien sedimentado de esta situación de vital importancia para nuestra escuela: la deuda, la falta de recursos y su etiología.¹⁹

referido en el primer capítulo del trabajo- las intervenciones quedarán a cargo de Alberto Arancibia Rodríguez y Juan L. Garro Allende hasta febrero de 1932.

¹⁹ Discurso de asunción de Enrique Sandoz como presidente del CGE, octubre de 1930, Boletín de Educación. Su renuncia fue cubierta por *El Litoral*, 14/02/1931 dando cuenta de su tarea y logros alcanzados en la transición.

En estos años, el Boletín de Educación manifestó una interesante red de actividades de formación pedagógica y organización escolar como las conferencias de Rómulo Carbia sobre el contenido en la enseñanza primaria; la difusión del programa de pedagogía de Lombardo Radice y orientaciones para un programa educativo; análisis sobre la educación manual y los talleres formativos escolares por Luis Morzone; aportes a cuestiones prácticas de la gramática por Jorge Leguizamón; artículos de Herminia Brumana de Solari sobre la organización escolar; orientaciones pedagógicas por Celina Zappa; así como los informes del CNE sobre la inasistencia escolar y la criminalidad en los niños por Ladislao Thoot.

Frecuentes resultaron los artículos relacionados con la organización pedagógica del Plan Dalton y su práctica, o los lineamientos educativos en la perspectiva de Decroly a través de la reproducción de sus conferencias, y las del pedagogo Adolph Ferriere.²⁰ Ocuparon lugar en los boletines de educación los informes y actas de Congresos de la Federación del Magisterio, la Unión del Magisterio, y la Asociación de Maestros de Rosario. Se destacaron los ensayos del plan encomendado al inspector seccional Alfredo Dall Aglio quien tuvo a su cargo el estudio de un programa de reformas y anteproyecto que reguló el escalafón del magisterio presentado para su aprobación durante 1930.²¹

La intervención reorganizó la jefatura de la inspección general y la dirección de escuelas a partir de la implementación del plan de saneamiento administrativo y conducción del sistema escolar en la designación del inspector seccional Alfredo Dall Aglio como inspector general de escuelas. Habiendo renunciado Sandoz, para asumir tareas de intervención en la ciudad de Paraná, la presidencia del CGE quedó en la figura interina de Josué Gollán (h) durante los

²⁰ Se destacan por los contenidos de la sección “pedagogía doctrinaria”, conferencias de Juan Ángel Cabanillas, Andrés Andino y del cuerpo de inspectores seccionales. Las visitas de reconocidos pedagogos a Santa Fe son recurrentes, como las disertaciones del pedagogo socialista español Rodolfo Llopis con presentación de Juan Mantovani en la escuela Sarmiento, los desarrollos acerca del plan de clase de Antonio Ardissoni y su programa pedagógico. Son periódicas las descripciones de experiencias pedagógicas de impronta y ensayos americanistas e hispanistas; análisis de nociones sobre eugenesia y clínica pediátrica y cuestiones de nutrición infantil y maternidad por Gregorio Aráoz Alfaro (integrante del Departamento Nacional de Higiene).

²¹ Ya desde la década de 1920 las demandas del magisterio sobre la estabilidad y el escalafón aparecen entre los reclamos. Un tema de particular insistencia en los orígenes de la Asociación del Magisterio de Santa Fe en 1928. Por otra parte, las secciones de los boletines informan sobre temas como las reformas educativas en México y Ecuador, nociones para la preparación y conservación de aves por Pedro Serié mediante ilustraciones para docentes; la importancia del juego en la didáctica y el aula por América Rodríguez Frías, o el cinematógrafo escolar y los programas de lectura en la Biblioteca Popular Pedagógica.

meses de febrero y marzo de 1931 hasta su reemplazo. El ministro Novillo Corvalán designó a un integrante de la familia patricia Cabal, Justo I. Cabal, quien afirmaba:

No me siento afiliado a ninguna tendencia pedagógica, acaso agitándome en distintos campos de actividad, no han podido envolverme las pasiones, nobles pasiones desde luego, que esa materia compleja y trascendental suscita. Siguiendo puntualmente las directivas de la Intervención Nacional referentes al magisterio, cuidaré con el mayor celo que las garantías del escalafón constituyan una realidad para el personal docente . (*El Litoral*, 07/03/1931, “Asunción de Justo I. Cabal como presidente del CGE”).

Novillo Corvalán y Cabal tomaron como propios los objetivos que la intervención determinaba en el campo educativo: ordenar financieramente el organismo, cancelar deudas salariales y de alquileres, aprobar un nuevo régimen escalafonario y asegurar la estabilidad laboral docente. La memoria del ejercicio anual de 1931 elaborada por Cabal tuvo como superior al nuevo ministro Reynaldo Pastor (grupo N. Corvalán, G. Rothe, A. Arancibia Rodríguez). Justo Cabal y José Boni, publicaron un extenso y detenido análisis a modo de memoria institucional, pedagógica y contable de los objetivos planeados durante 1931. Tal vez el más ambicioso de ellos, fue lograr la aprobación de un reglamento docente que había sido una demanda por largo tiempo. Además, cabe señalar la preocupación por el incumplimiento de fondos que determina la ley de Fomento (que establece un aporte equivalente al 10 % de la recaudación tributaria municipal para la atención de demandas propias del sistema educativo) en particular ciudades de Santa Fe y Rosario.

En 1932 asumió el gobierno nacional de Agustín P. Justo y designó al frente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la nación a Manuel María de Iriondo y como su secretario de educación a Joaquín Argonz. En la provincia, triunfó la fórmula electoral Luciano Molinas - Isidro Carreras (PDP). Desde febrero de 1932 se puso en práctica un ambicioso programa reformista liberal en el campo educativo. La nueva Carta constitucional reemplazó a la de 1900 introduciendo importantes innovaciones. Entre sus disposiciones más sobresalientes establecía la neutralidad religiosa del Estado, afirmaba una serie de derechos y garantías que limitan el poder policial y consagró la inamovilidad de los jueces.

A su vez, fortaleció la autonomía del poder Legislativo con respecto al Poder Ejecutivo, y avanzó en el proceso de descentralización de las instituciones municipales, otorgando a las ciudades más importantes de la provincia (Santa Fe y Rosario) la capacidad para dictar sus

propias Cartas Orgánicas. Por último, adoptó el sistema de enmiendas parciales para sus reformas, las que deberán ser votadas por la Legislatura y sometidas a referéndum popular. Molinas designó en el Ministerio de Instrucción Pública y Fomento a Abel Furno (autor del proyecto de ley de Educación sancionado en 1934), acompañado en el CGE por Dante Ardigo.²² En su asunción, Furno hizo explícitos los propósitos de la reforma en el campo educativo:

El gobierno recientemente constituido tiene propósitos definidos y proclamados con respecto a la organización y orientaciones de la educación primaria. Ellos están consignados en la plataforma que se ha comprometido ante la opinión pública cumplir, están en los conceptos sumarios del Excmo. Gobernador al asumir el mando de la provincia y están en las cláusulas del régimen educacional de la Constitución de 1921. Son un conjunto de reformas y garantías liberales y progresistas. Liberales en el recto sentido de respeto para todas las convicciones filosóficas compatibles con la vida civilizada y progresista en el de un constante impulso de perfeccionamiento de la obra que se realiza.²³

Los nuevos funcionarios ratificaron que el programa que orientaba al sistema educativo no debía reducirse a la institución escolar, sino a la red de actores que la complementaban (los consejos escolares). La situación salarial en mora y la falta de recursos para la instrucción pública como consecuencia de la crisis de 1930 y la limitada capacidad de acceso a financiamiento inmediato para cancelar deudas con el magisterio fueron algunos de los temas a resolver en forma inmediata.

Furno se detuvo en el problema del analfabetismo y su impacto en distintos lugares del territorio provincial. A continuación, el ingeniero Dante Ardigo como presidente del CGE (acompañado como vocal por el médico Luis M. Niklison) agradeció a la gestión de Molinas

²² Como ha señalado Macor (2007, 2009), las contiendas electorales de 1932 y en particular las realizadas en 1934 dejaron al descubierto las compulsas internas de la coalición gobernante -activadas entre otros aspectos por la vigencia de la reforma constitucional de 1921 y la corriente liderada por Antelo desde la legislatura- promovieron una inmediata crisis y como consecuencia el primer recambio de funcionarios. El reemplazo de Furno en 1932 no modificó en absoluto el plan de reformas anunciado por el oficialismo.

²³ En este sentido Furno sostiene: “La autonomía financiera de los organismos de la enseñanza pública, la institución de los consejos escolares electivos, la implantación del escalafón y la estabilidad resguardadas por una ley fundamental son innovaciones importantísimas, que se persiguen y tienden a vigorizar la acción educativa de las autoridades y a dar al gremio del magisterio las garantías a que lo hace merecedor la elevada dignidad de la función social que desempeña.”

como de Furno y adhirió a un programa sostenido en el crecimiento material, moral y espiritual del magisterio santafesino. La agenda educativa además contempló la revisión de propuestas orientadas a las escuelas nocturnas (promoviendo el fortalecimiento de los oficios y el mundo del trabajo, y la creación de nuevas escuelas).

En el ámbito de la inspección escolar, las vacantes generadas y la estrategia del Poder Ejecutivo en el modo de cubrir inmediatamente la jefatura de los cuerpos de inspección, abrieron un primer conflicto. En función de lecturas contrapuestas sobre la reglamentación, Furno y Ardigó elevaron una propuesta de reemplazo para cubrir la vacante de Inspector General. El organismo educativo pidió al Poder Ejecutivo la aprobación de solicitud para que el docente Hugo Calzetti se incorpore como jefe de inspectores ante la vacancia generada por la reubicación de Alfredo Dall Aglio como jefe de inspección de escuelas privadas y la jubilación del inspector José Gerlero.²⁴

De forma inmediata, Calzetti se convirtió en nuevo jefe de inspectores del CGE completando el equipo de reformas que Furno y Ardigó definieron como inmediato. El Boletín de Educación reprodujo las conferencias magistrales tanto de Ardigó como de Calzetti (es el caso de la escuela normal de Cañada de Gómez; sexta sección) y las conferencias pedagógicas de Dina Mischoulón. Finalmente, Ardigó renunció al CGE y la presidencia del organismo quedó interinamente a cargo de José A. Giménez, un histórico referente del campo educativo.

A finales de 1933 y a menos de un año la designación de Furno, la crisis interna y los desencuentros de la coalición gobernante llevaron a renunciaciones y cambios en el gabinete. Las disidencias intrapartidarias que refleja la prensa local tuvieron su repercusión en el gobierno provocando una crisis ministerial. Un enfrentamiento entre el Ministro de Gobierno, José Antelo, y el Ministro de Hacienda, Casella, terminó con el alejamiento del primero del staff gubernamental. Así es como se produjo el reemplazo de José Antelo por Abel Furno en el ministerio de gobierno, y de Abel Furno por el entonces senador (por el departamento Belgrano) Luis María de la Vega en el Ministerio de Instrucción Pública y Fomento.

²⁴ El avance y la designación de Calzetti tensiona al Ministerio de Instrucción Pública y Fomento como al CGE con la conducción gremial del magisterio, entendiendo que el proceso es nulo en cuanto a la reglamentación vigente. Además, se solicita al CGE y al candidato un compás de espera para tratar el fondo de la cuestión en un congreso próximo.

En el otro ámbito, la legislatura provincial, la estrategia de los legisladores que buscaron diferenciarse del Poder Ejecutivo, no pasó por el debate de los proyectos sino por el manejo del quórum en las sesiones como forma de ejercer presión sobre la gobernación. La capacidad para obstaculizar el funcionamiento de las Cámaras, llevó por momentos a paralizar la actividad legislativa, con lo cual el Ejecutivo se ve obligado a imponer por decreto los demorados proyectos de ley.

Resulta relevante comprender las implicancias que tuvieron las disidencias internas en el oficialismo para contextualizar los cambios y designaciones en función de los nuevos acuerdos políticos definidos. De todos modos, el poder legislativo aprobó iniciativas con algunas dificultades para lograr el quórum necesario. Durante 1934 Molinas y De la Vega obtuvieron la autorización para la emisión de títulos y empréstitos para asumir la cancelación de deudas con el magisterio y el tratamiento sobre la continuidad de los cursos escolares nocturnos, cuestión que generó tensiones permanentes entre incertidumbres y cesantías.²⁵

En este conjunto de aspiraciones, Molinas envió un nuevo proyecto para llevar a cabo un Plan de Construcción Escolar (julio de 1934) por un monto de 5 millones de pesos con ejecución a través de los Consejos Escolares y la administración del Fondo de Edificación Escolar, ambos proyectos fueron aprobados en el parlamento.²⁶ El ministro de Instrucción Pública y Fomento De la Vega se convirtió en una especie de “piloto de tormenta” en un período atravesado por conflictos y demandas, la deuda con el magisterio acumuló ocho meses de atraso (incluyendo a los jubilados docentes y una deuda considerable con la Caja de Jubilaciones).²⁷

²⁵ La composición de ambas cámaras legislativas es un tema a tener en cuenta, ya que la inmediata vigencia de la reforma de la constitución provincial de 1921 a partir del gobierno de Luciano Molinas abre una etapa de renovación de mandatos, reforma de ley de municipios y comunas. En el caso de la Cámara de Senadores asumieron su mandato en 1932 los legisladores Justo Ball (9 de Julio), José Brambilla (Constitución) Carlen Simón (Garay), Juan Diez de Andino (Rosario), Ernesto Fiant (General Obligado), José Maciel (San Jerónimo), Luis Oliva (Castellanos), Dardo Parera (San Javier), Francisco Ré (Belgrano), Manuel Rodríguez (San Lorenzo), Luis Torres (Caseros) y Juan Wernly (Las Colonias). Todos los mencionados con mandato por cuatro años hasta 1936. Mientras que los senadores que se incorporaron durante el mes de mayo de 1934 (con mandato sólo hasta 1936) fueron Eduardo Alemán (San Cristóbal), José Amavet (La Capital), Ignacio Arteaga (General López), Oscar Casas (Rosario), Carlos Casanello (La Capital), Emilio Clementz (San Martín), Esteban Morcillo (Rosario), Aquiles Traverso (Vera).

²⁶ En la composición de la Cámara de Diputados no hubo alteraciones en los mandatos, la totalidad de las bancas (57) asume por un mandato de cuatro años (1932 - 1936). La comisión de Instrucción Pública de la cámara baja está integrada por Manuel Torrente (h) como presidente, Clemente Zamora, José Varela Silveira, Nicasio Zabalo, José V. de la Vega, Juan Filippini y Natalio Mattei.

²⁷ El problema de la falta de edificios escolares propios fue un motivo más para solicitar recursos: En 1933, existían 739 escuelas comunes a las que concurrían más de 120.000 alumnos, funcionaban estas escuelas en

Al frente del Ministerio, el funcionario debió afrontar un escenario de conflictos en varios frentes. Uno de ellos tuvo como protagonista a la conducción gremial de la Federación del Magisterio (FM) que a través de sus congresos reaccionaron con temas como deudas salariales, descuentos en salarios, crisis en la caja de jubilaciones y necesidad de un reglamento de escalafón del magisterio. El segundo escenario de tensión que sostuvo De la Vega estuvo caracterizado por su permanente asistencia a las cámaras legislativas para agilizar la aprobación de la nueva ley de educación.

A mediados de 1933 un nuevo conflicto se abrió –a propósito del debate sobre la agremiación docente obligatoria– entre el gobierno de Molinas y las asociaciones gremiales del magisterio. Como ha señalado Ascolani:

El gobierno, por progresista, no necesariamente fue popular. Desde su comienzo mantuvo una posición ambivalente con respecto a los sindicatos obreros, y en 1934 consiguió la sanción de la ley sobre Régimen Legal del Trabajo a fin de lograr una mayor regulación de las relaciones laborales. Con respecto a los empleados del estado, la intención reguladora fue intensa y, en el caso de los docentes, se aplicó la agremiación obligatoria y única. Esto implicaba crear una nueva federación provincial del magisterio a la que debía adherirse la totalidad de los docentes, que contaría con recursos provenientes de descuentos obligatorios en los salarios y cuyas autoridades serían elegidas mediante el voto obligatorio (2011: 307).

El proyecto promovió la constitución de una nueva federación gremial y se convocaron elecciones en cada distrito. Las objeciones y crispaciones de las distintas representaciones gremiales existentes no demoran en llegar (Martínez Trucco, 1996). *El Litoral* avaló la iniciativa oficial:

Por de pronto la tendencia de agremiación total de un gremio propiciada por el Estado a los fines de reconocerla como entidad colaboradora del mismo, pertenece a las más modernas teorías sociológicas. El Estado fomenta el espíritu corporativo, allá donde existe de una manera rudimentaria e inclusive lo crea allí donde no existe en absoluto. Es preciso reconocer que la agremiación voluntaria, espontánea del magisterio, ha sido un fracaso en Santa Fe. Prácticamente la masa gremial permanece alejada de las

667 locales diseminados en toda la provincia. Del total de 667 locales sólo 277 son propiedad de la provincia (...) de los 277 locales propios, 147 fueron construidos con 7 millones de pesos.

asociaciones magisteriales, indiferente al esfuerzo, a veces heroico, de los pequeños núcleos gremialistas que asumían la responsabilidad de representar dinámicamente la totalidad inerte de los maestros abúlicos. En verdad quienes defienden la agremiación voluntaria del magisterio, no defienden una realidad, sino una utopía; no defienden gremios, sino proyectos de gremios, simulacros de asociaciones.²⁸

El ministro en el centro de las acusaciones polemizó con la Federación Provincial del Magisterio (Rosario) y con la Federación del Magisterio de Santa Fe. Las interpelaciones públicas y contestaciones a través de la prensa aumentaron en intensidad. Luis María De la Vega acusó a dirigentes gremiales del magisterio en profundizar una campaña de desprestigio de la administración demoprogresista (alentada por sectores del radicalismo antipersonalista).

1.2 El analfabetismo como problema y oportunidad de reforma

En este apartado nos detenemos en el modo en el que las culturas políticas y las elites estatales asumieron su debate, diagnosticaron su emergencia y permanencia y definieron políticas públicas orientadas a su superación. En los años treinta, el “analfabetismo” en tanto concepto teórico, fenómeno de interpelación y desafío pendiente, recuperaron una y otra vez un lugar determinante en la agenda pública sobre políticas educativas y reformas pedagógicas en las tres coyunturas claramente identificables. Por lo tanto, analizamos las diversas lecturas y los intentos de fundamentar la relación estadística que persiste ante la cruzada educadora. El analfabetismo resultó ser una fuente permanente de debates acerca de la efectiva aplicación de políticas educativas en la nación y los estados provinciales desde finales del siglo XIX, categoría polisémica, fue parte de múltiples y hasta contradictorios diagnósticos en versiones heterogéneas de especialistas, funcionarios y expertos de distintas tradiciones políticas.²⁹

²⁸ El Litoral, 20/08/1933, “La agremiación obligatoria de los maestros”.

²⁹ El analfabetismo como categoría analítica en esta investigación recupera la dimensión heurística y metodológica de una definición teórica operativa como resultado de una construcción propia de funcionarios e intelectuales del campo educativo. En este trabajo, el problema del analfabetismo como modo de evaluar los principales indicadores y problemas del sistema escolar (por parte del Poder Ejecutivo como del legislativo y académico) es abordado como una variable fundamental.

Un ejercicio descriptivo en perspectiva etnográfica nos permite identificar voces, actores, discursos, estadísticas y fundamentos acerca de la categoría “analfabetismo”; incluso es posible detenernos en sus usos y abusos en las coyunturas electorales en los que la cuestión educativa es impugnada o ratificada. El itinerario propuesto nos acerca a las voces y diagnósticos reproducidos en la prensa escrita en los años treinta, a otras voces del debate parlamentario alrededor de la discusión del proyecto de ley en mayo y junio de 1934. También recuperamos algunos de los informes especializados que fueron publicados en esta coyuntura (como el informe Dabat promovido por el Instituto Social de la UNL) y la participación del equipo de funcionarios políticos y educativos de la provincia de Santa Fe en las comisiones de la Conferencia Nacional de Analfabetismo (1934) con motivo de conmemorarse el 50 aniversario de la sanción de la ley de educación 1420 en 1884.

El complejo fenómeno del analfabetismo no es privativo de los debates de la década del treinta. En clave de clima de época entre el Centenario de mayo y la primera guerra mundial, los titulares del tipo “Combatiendo el analfabetismo” o “Lucha contra el analfabetismo” son reiterados. El diario *Santa Fe* observó en sus editoriales la prioridad en la agenda pública en nación y provincia.³⁰ En la coyuntura de entreguerras, la cuestión del analfabetismo se presentó en la prensa en distintas dimensiones: como eje de políticas educativas por parte del CNE y, como argumento central en la figura de los ministros de la cartera educativa nacional, como problema evidente ante la inscripción anual de conscriptos y las limitaciones que los analfabetos constituyen para el ingreso y desempeño en el ejército y la conscripción. Resultó reiterada la apelación en ediciones de la prensa sobre la dimensión y problema de conscriptos analfabetos en distintas jurisdicciones, incluso en la policía provincial. En este sentido militarización de masas y educación son aspiraciones complementarias en un proceso de construcción de identidad nacional, educación normalista y aparato represivo en la búsqueda de una república posible.³¹ Las páginas de la

³⁰ *Santa Fe* con el titular “Combatiendo el analfabetismo” publica artículos sobre acciones que el Estado nacional como provincial asumen y definen en esta cruzada. Ver *Santa Fe*, 30/04, 05/05 y 20/05/1917. En la edición del 10/03/1919 con el título “Lucha contra el analfabetismo”, el diario permite cotejar datos estadísticos con el censo escolar de 1918.

³¹ *Santa Fe* aborda sistemáticamente este tema: “El analfabetismo y los conscriptos” (09/08/ 1919), “El analfabetismo y el crimen” (24/12/1919), “El analfabetismo como elemento carcelario” (22/01/1921), “El analfabetismo en la provincia” (16/04/1921), “El analfabetismo: sobran alumnos y faltan escuelas” (11/03/1922). La clausura de los años veinte en la provincia de Santa Fe encuentra al gobierno radical (UCR Santa Fe) de Pedro Gómez Cello durante dos años interrumpidos por el golpe de septiembre de 1930. Período

prensa reflejan que los organismos educativos nacionales como provinciales (a través del Consejo Escolar de cada jurisdicción) asumen compartir acciones para erradicar el mal del analfabetismo.³²

Como observamos en estas líneas, los documentos disponibles para dar cuenta de un complejo proceso con relaciones multicausales como el semianalfabetismo y analfabetismo, o ausentismo en las escuelas elementales, tienen un denominador común: la construcción de una imagen de infancias, cuerpos y la cuestión social como política de Estado en la modernidad que ha sido objeto de estudio por varios autores (Terán, 1987; Lobato, 1996; González Leandri, 1999; Suriano, 2000; Bertoni, 2001; Di Liscia, 2004; Armus y Belmartino, 2007). A finales de la década de 1920, el reformismo ya se ha materializado en instituciones educativas, este es el caso de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) que a partir de 1928 autoriza el funcionamiento de su Instituto Social.³³ Entre las primeras publicaciones pedagógicas que integran la biblioteca del Instituto se encargó a Dolores Dabat (directora de la escuela elemental Normal N° 2 de Rosario) un estudio sobre el sistema educativo en las provincias de Santa Fe, Entre Ríos y Corrientes (Castells, 2011). En el prólogo al estudio de Dabat, el historiador Juan Álvarez destacó:

El Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral inicia con este volumen la publicación de una *Biblioteca Pedagógica* destinada a informar a los maestros (...) acerca del alcance y contenido de ciertos métodos pedagógicos que algunos autores recomiendan hoy a título de reforma de la instrucción pública y que no son de fácil estudio porque el material respectivo suele hallarse disperso en revistas y libros extranjeros (1930:6).

breve pero con un programa centrado en la creación de establecimientos educativos desde los organismos estatales que fijan las políticas educativas (a cargo de Alfredo Bello) y las articulaciones con su par nacional.

³² *El Orden*, 07/05/1929. El consejo provincial y el gobierno de la nación procederán de acuerdo. “Se ha trazado, en esbozo, un plan de acción que comprende la creación de numerosas escuelas. El problema del analfabetismo, el problema debía ser acometido con decisión y por medios sencillos. Lo más práctico era la fundación de nuevas escuelas. Llevar escuelas a todos los rincones de la provincia. Así lo expresa Alfredo Bello”.

³³ Fundado en 1928, fue la primera experiencia extensionista de la UNL que articuló la Universidad Popular, el Instituto de Extensión y el Museo Social. Su propósito aspiraba a la promoción de saberes académicos, la reforma social y la acción política. Nacido por ordenanza del Consejo Superior (30/10/1928) procura “ampliar la función cultural, vinculando la universidad con todas las manifestaciones de la vida individual y colectiva; imponiendo un más íntimo contacto con la masa social...” (Araya, 1929). Sobre el Instituto Social de la UNL se retoman los aportes de Mariela Rubinza (2022).

Álvarez, en un diagnóstico poco alentador, observa una sensación de incomodidad de los pedagogos ante reformas proyectadas pero muy poco fundamentadas.³⁴ La radiografía de Dabat sobre el sistema educativo en la provincia de Santa Fe permite sistematizar un cruce de datos estadísticos para tener una aproximación al universo de escuelas. Las cifras publicadas en su trabajo arrojan precisiones tomando como base el año 1929 sobre la cantidad de alumnos con asistencia regular clasificados según edad, curso y tipo de escuela. El trabajo de Dabat es una importante fuente para analizar el sistema educativo en la provincia de Santa Fe como la conjunción de subsistemas educativos que conviven y se complementan en la educación primaria común (Dabat, 1930:38).³⁵

Según su informe, sobre un total de 784 escuelas primarias fiscales o provinciales clasificadas en categorías (1° a 6°) y modalidades (carcelarias, talleres de trabajos manuales, talleres nocturnos y nocturnas elementales) asistía el 67 % del total del alumnado registrado para el año 1929.³⁶ Para Dabat no era condición suficiente para explicar el analfabetismo en las provincias la dispersión de la población, ni la explotación laboral familiar a temprana edad, o la migración permanente de la población en barrios y distritos de las ciudades como Rosario. Para ella se trataba de comprender un proceso más complejo:

Cuando no hablamos sólo de analfabetismo escolar sino analfabetismo intelectual, nos referimos a la condición de nula o escasa preparación para orientarse en la vida. Analfabetos intelectuales son los semianalfabetos que no completan la educación primaria, que se convierten en una prolongación del salario del padre tan pronto como

³⁴ Dolores Dabat (1930:6). En el prólogo al estudio de Dabat, Álvarez señala la propuesta de la publicación como parte del Instituto Social de la UNL, un primer estudio sobre la situación escolar actual en tres provincias; un segundo análisis sobre diversos planes de reformas educativas (sustentados en aportes innovadores y del extranjero), y un último volumen relativo a propuestas nacionales para la mejora de la instrucción primaria. Entendiendo además que el estudio fue encargado a educadoras en pleno conocimiento del ejercicio de su profesión”. Sobre la trayectoria intelectual de Álvarez ver el trabajo de Glück (2009 y 2015).

³⁵ El universo y la variedad de escuelas resulta definido por Dabat con precisión, en el caso de las escuelas originadas en el marco de la Ley Láinez, para 1929 en la provincia funcionan 420 escuelas (106 urbanas y 314 rurales). En relación a las escuelas anexas a Escuelas Normales existen para el mismo año un total de 13 establecimientos distribuidos en Rosario (3), Santa Fe (1), Esperanza (1) San Justo (1) y 7 provinciales. La concurrencia de matrícula a escuelas particulares (sostenidas por instituciones religiosas) es del 11 %. Recordemos que Dabat toma como base de referencia para su investigación el Censo provincial de 1925 y esos datos constituyen su punto de partida.

³⁶ Dabat (1930:39) observa la siguiente composición de establecimientos educativos por modalidad para el año 1929: 1° categoría (32), 2° (19), 3° (51), 4° (60), 5° (112), 6° (361), carcelarias (2), talleres de trabajos manuales (68), talleres nocturnos (11) y nocturnas elementales (68). Con un crecimiento sostenido de escuelas fiscales de 573 establecimientos en 1925 a 784 escuelas en 1929. Las escuelas de 1° categoría integran hasta 6° grado y tienen 500 alumnos. En el caso de las escuelas de sexta categoría sólo cuentan con 1° y 2° grados; es decir el 50 % de las escuelas provinciales son de 6° categoría.

sus fuerzas o su vivacidad natural se lo permiten o que liberados del dominio natural de la familia empiezan la vida de la vagancia ante la indiferencia de los que nos llamamos cultos (Dabat, 1930:88).

Los censos son fuente de consulta permanente y construcción de datos. Como afirman González Bollo (2007) y Macor y Bacolla (2009), Otero (2007) los años treinta se caracterizan por un fortalecimiento de las oficinas y el personal abocado al diseño y relevamiento censal. Una etapa de “oficinas fuertes” con una fuerte impronta de equipos de expertos liderados por las figuras de Raúl Prebisch y Alejandro Bunge.³⁷ A partir de la Gran Depresión (1929-1932) y el gobierno militar surgido del golpe de Estado de septiembre de 1930 convirtieron a los más reconocidos funcionarios estadísticos en tecnócratas dedicados a poner en práctica severas medidas racionalizadoras y de ajuste en las cuentas públicas (González Bollo, 2007:205).³⁸ La necesidad de cifras escolares oficiales se presenta como la principal demanda que refleja la prensa en la medida que los datos difundidos se prestan a interpretaciones confusas y desactualizadas. De hecho, en 1929 se publicó una resolución del CNE que determina la realización de un nuevo Censo General Escolar (como las estadísticas del censo escolar de 1918).³⁹ Bajo la presidencia del Dr. Juan B. Terán en el CNE, se priorizan acciones que el gobierno provincial en marcha considera como inmediatas en materia educativa. La tarea es delegada a Segundo L. Moreno como

³⁷ Para el caso santafesino, Macor y Bacolla (2009:120) señalan que, en su meteórico paso por la cartera de Hacienda del gobierno provincial provisional, Alejandro Bunge, junto a algunos colaboradores, delinea una serie de medidas que, en concordancia con su producción teórica, ponían el acento en las necesidades de un desarrollo industrial mediante una política proteccionista e incluso autárquica. En los pocos meses de gestión, a través de una serie de medidas, apunta a tres ejes de acción: propiciar la baja de la desocupación, el “mejoramiento de la moneda nacional” y el estímulo a la “producción nacional “mediante el crecimiento del mercado interno ante la depresión de los mercados internacionales”.

³⁸ González Bollo (2007:45) sostiene que en la consolidación del Estado interventor, las oficinas fueron responsables del levantamiento de cuatro grandes censos nacionales: desocupados (1932), industrial (1935), agropecuario (1937) y escolar (1931 y 1943). La estadística pública alcanzó así un papel protagónico dentro del Estado interventor construido por los conservadores. Ampliaron su organización técnico-burocrática, diseñaron y perfeccionaron esquemas cognitivos y, a partir de una comunidad de intereses circunstanciales, estrecharon relaciones políticas. Los censos nacionales como provinciales y los relevamientos censales escolares constituyen una fuente importante para el registro de representaciones y análisis sobre la evolución del sistema educativo según los índices de medición (Otero, 2007). En particular, nos detenemos en fuentes censales y análisis sobre el analfabetismo en una dimensión regional (Dabat y Nelson) como se observará en la presente investigación.

³⁹ Durante los años del uriburismo, en los meses de abril y marzo de 1931, el CNE decide la implementación de un nuevo censo escolar en todo el territorio. Se trata del tercer censo de estas características, el primero se había realizado por ley del 4 de junio de 1883 y el segundo por decreto del Poder Ejecutivo del 23 de julio de 1908. El contexto que sustenta la iniciativa evidencia la apelación al pasado del sistema educativo por parte del CNE. Durante 1931 se conmemora el 25 aniversario de la ley Láinez N° 4874 (1906).

subinspector general de Provincias, luego nombrado comisario general del censo. En el decreto reglamentario se fundamentan las razones de un nuevo relevamiento nacional:

Que no existen antecedentes fidedignos que permitan establecer las cifras de la población escolar que no concurre a las escuelas; que tal dato es indispensable para orientar la acción de gobierno que impone el problema del analfabetismo de acuerdo con lo que este Gobierno Provisional tiene expresado; que la operación propuesta por el Consejo Nacional de Educación no irrogará gastos por cuanto será realizada por los funcionarios ordinarios de esa repartición y la cooperación de otros funcionarios de la nación.⁴⁰

La ejecución del relevamiento trató de resolver dificultades iniciales como la insuficiencia de personal y una numerosa y dispersa población con escasez de medios de comunicación. En este sentido el CNE articuló acciones y esfuerzos con los ministerios de Marina, Guerra, Interior y Justicia e Instrucción Pública.⁴¹ Ahora bien, los resultados del Tercer Censo Nacional de Educación de 1931, dieron lugar a una lectura pesimista respecto a los índices de analfabetismo (Petitti, 2012).⁴² Las cifras toman estado público inmediatamente, incluso antes de la publicación oficial del censo la prensa escrita analiza algunas tendencias. *El Litoral* en una columna de opinión de julio de 1931 realiza una valoración de los primeros datos difundidos, con el título “El analfabetismo en el país” señala:

El censo escolar último... demuestra que no obstante los millones de pesos destinados a la instrucción primaria, el 40% de la población escolar desconoce el alfabeto. Desde

⁴⁰ CNE, pág. 131. “El censo escolar de 1931”. La ley de educación común 1420 determina en su artículo 23 y correlativos del decreto reglamentario (18, 19 y 20) la autorización al CNE a practicar el censo de los diversos distritos escolares de la Capital Federal y Territorios Nacionales. En cuanto a los territorios provinciales se argumenta que las leyes 2732 y 4874 no determinan con precisión facultades para el CNE, por lo que el presidente del gobierno provisional ordenó su levantamiento en fecha 31 de enero de 1931.

⁴¹ Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por parte del *Consejo Nacional de Educación*, 1932, “Educación común en La Capital, Provincias y Territorios Nacionales”, publicado en 1934, con presentación en diciembre de 1933, Capítulo XII, El Censo Escolar de 1931-1932, Buenos Aires, imprenta oficial.

⁴² Ver también “Crítica a los resultados generales publicados del Censo Escolar Nacional de 1931. El relativo fracaso del cumplimiento de la obligación escolar en el país”, Rojo Bernabé, Buenos Aires, 1932. En 1933 se publica el texto “El Problema del Analfabetismo y sus Remedios”; en base a la conferencia pronunciada por Segundo M. Linares, ex secretario general y ex director administrativo del Consejo Nacional de Educación, profesor del colegio Nacional Bernardino Rivadavia, miembro de la Junta Directiva de la Asociación Nacional del Profesorado y de la Junta Central de la federación Nacional de Sociedades de Populares de Educación. La actividad se realizó en el salón de la Escuela Carlos Pellegrini, el 22 de abril de 1933, inaugurando el segundo Ciclo Cultural de Conferencias de la Federación Nacional de Sociedades Populares de Educación. Ver Linares, Segundo “El Problema del Analfabetismo y sus Remedios”. Talleres Gráficos Porter Hnos., 1933.

luego, el desierto influye negativamente sobre el costo y el rendimiento de la escuela, más no por eso es menos cierto que una buena atención de las autoridades habría reducido apreciablemente el analfabetismo.⁴³

La prensa da cuenta a través de sus ediciones periódicas que las carteras educativas nacional y provincial no se encuentran en sintonía. En agosto de 1931 *El Orden* da lugar a la observación con el encabezado: “El presidente del Consejo General de Educación no ha hecho ningún descubrimiento sobre las causas del analfabetismo en la provincia.” Allí se da publicidad al informe elevado por el presidente del CNE al Ministro de Instrucción Pública destacando:

El descubrimiento que de esas causas ha hecho el señor presidente, no constituye una novedad para nosotros, que desde hace mucho tiempo atrás, hemos dicho que la escasa visión de los directores de la instrucción primaria en la ubicación de las escuelas, la acumulación de las mismas y el desconocimiento de las verdaderas necesidades de las zonas, había malogrado en forma sensible, las excelencias que supone la distribución de la enseñanza primaria en la provincia.⁴⁴

El análisis periodístico sobre las causas que impactaron en el sostenimiento de las altas tasas de analfabetismo en la provincia radica en una multiplicidad de factores como la falta de acceso a establecimientos educativos rurales, la reticencia de padres a enviar a sus hijos a la escuela pública por estar abocados éstos a tareas laborales y domésticas infantiles.⁴⁵ Estos datos estadísticos, aunque incompletos, dejan al descubierto una situación no menos alarmante como problema social en función del gasto provincial destinado a la educación elemental. A los modos educativos tradicionales, el artículo sugiere que ante la imposibilidad económica de mantener en las zonas rurales las numerosas escuelas que harían falta ante la dispersión de la población, se creen escuelas ambulantes y de

⁴³ *El Litoral*, 19/07/1931, pág. 3. También ver edición del día 24/07/1931. Los datos publicados en 1931 para la provincia indican que de los niños entre 6 y 13 años que no concurren a escuela alguna se deducen “5.944 niños que saben leer y escribir, siendo el total de analfabetos de esas edades 58.851, que unidos a los 22.294 de 5 años suman 81.145 niños analfabetos censados de 5 a 13 años.” Informando además que “no pueden considerarse alfabetos, sino semianalfabetos los niños que cursan las secciones de 1º y 2º grados clasificando en las siguientes categorías.

⁴⁴ *El Orden*, 02/08/1931, pág. 3.

⁴⁵ Ídem. La propuesta del redactor del artículo señala que resulta prioritario el objetivo de alcanzar la concurrencia máxima a establecimientos educativos por parte de niños en edad escolar, pero desechando toda medida coercitiva para con los padres o adultos responsables. Apelando en este sentido a la intervención federal que está a cargo del gobierno provincial.

concentración. La construcción del dato (70 mil analfabetos) es una interpelación permanente para los hombres del gobierno provincial en transición en un proceso político carente de legitimidad como ya hemos analizado en las características dominantes de la cultura política.

La condición presupuestaria es imperativa para que la agenda legislativa asuma y defina a la brevedad. En septiembre de 1931 *El Litoral* dio a conocer una nueva actividad para analizar las causas del analfabetismo en la provincia. En este caso en la sede del Rotary Club con la presencia de Francisco Caminos y Severo Gómez como representante de la Sociedad Rural local, Carlos Berra y el presidente del CGE Julio Cabal. En dicho encuentro y ante un auditorio importante Pío Pandolfo se refirió al problema del analfabetismo como parte del tema convocante y en primer término afirma que los datos relacionados con el último censo escolar no se corresponden con la realidad provincial. En esta misma línea, Julio Cabal manifestó que le había producido extrañeza la información del presidente del Consejo Nacional Dr. Terán, no sólo en cuanto al por ciento de las rentas que la provincia invierte en instrucción primaria sino también en la cantidad de niños analfabetos. Santa Fe destinó el 36 % del presupuesto a la enseñanza primaria “(...) es el Estado que con más largueza contribuye a la instrucción primaria. Tiene la provincia 883 escuelas, por la ley Láinez funcionan 445 y particulares 174, en total 1.402, número que no parece corto con relación a la población escolar.”⁴⁶

A 50 años de la Ley 1420, el problema del analfabetismo fue el eje de la Conferencia Nacional de Analfabetismo. La convocatoria promovida por el presidente Agustín P. Justo fue delegada en el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (a cargo de Manuel María de Iriondo y Joaquín Argonz) y en el CNE presidido por Octavio Pico.

El año anterior, en agosto de 1933, el problema del analfabetismo había tratado en la Cámara de Diputados de la nación, planteándose la necesidad de concertar más eficazmente la acción y los recursos de la Nación y de las provincias, dado que se estaban cerrando escuelas primarias provinciales, al mismo tiempo que se abrían escuelas Láinez y no

⁴⁶ *El Litoral*, 14/09/1931, pág. 4. En la misma edición Cabal afirma: “Hago notar...que, no obstante la cantidad de 72.000 niños analfabetos que denuncia el censo, las comunicaciones posteriores del Consejo Nacional referentes a los lugares donde se necesitan escuelas y el número aproximado de niños que cada una de ellas atenderían, no beneficiarían a más de 10.000 alumnos. No veo, pues, donde podrán estar los 62.000 restantes, pues admitiendo con buena voluntad que la extensión territorial oculte la gravedad del problema, aparece exagerada la existencia de 62 mil chicos distribuidos en forma tal que escapan a la fiscalización del Consejo”.

únicamente en zonas rurales como la ley preveía (Petitti y Giménez, 2024). A la vez, aunque había mayor número de docentes y de escuelas, había decrecido la matrícula escolar. A partir de estos desajustes, el ministro de Justicia e Instrucción Pública, Manuel María de Iriondo afirmó que la escuela primaria tenía una organización dispendiosa, desvirtuando la aplicación de la Ley 4874. En el balance del gobierno nacional, era evidente que las provincias no cumplían su obligación de garantizar la educación primaria y esta situación reforzaba la necesidad de su intervención, como lo afirmara el ministro al expresar:

...sin anticiparme a la cuestión, con un juicio que pudiera ser inoportuno, creo que si las provincias se despreocuparan de sus deberes relativos a la educación, la opinión pública miraría como única y eficaz solución de ese abandono la necesidad de que todas las escuelas primarias de la República pasasen a dependencia de la Nación.⁴⁷

El CNE proporcionaría instalaciones y útiles escolares, como hacía con las escuelas de adultos que gestionaban las provincias, municipalidades o asociaciones populares. También cubriría la necesidad de maestros hasta que concretara una eventual refundición de escuelas pasando a depender totalmente de la provincia.⁴⁸ Una lectura detenida sobre las expectativas y limitaciones de la Conferencia Nacional sobre el Analfabetismo como política de Estado para el proyecto educativo de la Concordancia, resulta un interesante ejercicio para continuar con el abordaje de nuestro objeto.

El ministro de Justicia e Instrucción Pública de la nación Manuel M. de Iriondo expuso en la Cámara de Diputados su preocupación por la persistencia del analfabetismo en el país.⁴⁹

⁴⁷ CNE, 1934, p. 15. Ascolani (2015:858) sostiene que “el CNE hizo algunas aclaraciones con respecto a las instrucciones dadas a los inspectores seccionales en la sesión del 13 de octubre de 1933, sobre armonización entre nación y provincias, relativos acuerdos a que debían arribar sus inspectores seccionales con las autoridades gubernativas provinciales, y que el CNE aprobaría ad referendum. Dando marcha atrás, éste resolvía que mientras el estado de las finanzas de las provincias siguiera deprimido, no se podría entregar escuelas o aulas, y que tampoco era conveniente la alternativa de que coexistieran en la misma escuela autoridades y regímenes diferentes, de modo que si se creasen divisiones de 5º y 6º grados o grados elementales o infantiles a cargo de las provincias en las escuelas nacionales, deberían funcionar en turnos diferentes al de éstas.”

⁴⁸ La resolución de implantar escuelas auxiliares anexas a las escuelas Láinez, propuestas por la inspección general de provincias, en los lugares donde hubiere un mínimo de 20 niños en edad escolar y preferentemente donde se cuente con locales cedidos es un indicio de que el plan de armonización que sugería un inicio de transferencia de la gestión nacional a la provincial no se estaba concretando realmente. El peso cuantitativo de las escuelas, personal y alumnos de jurisdicción nacional en provincias, resultante de la aplicación de la Ley Láinez era contundente. La comparación de los datos estadísticos permite ver que la estrategia del CNE en las provincias fue crear gran cantidad de escuelas, con mínima dotación de personal docente, que permitiera cubrir una demanda dispersa (Ascolani, 2015:112).

⁴⁹ Coincidiendo con el cincuentenario de la ley 1420, durante noviembre de 1934 se llevó a cabo en Buenos Aires la primera Conferencia Nacional de Analfabetismo que se realiza. La considerable inversión estatal

En este marco, por medio de un decreto del Poder Ejecutivo del 19 de junio de 1934, fue convocada la Conferencia Nacional sobre el Analfabetismo, realizada en la ciudad de Buenos Aires, desde el 29 de octubre al 7 de noviembre de 1934. Su objetivo era establecer las causas y medios para “combatir el analfabetismo”, sin detenerse en cuestiones doctrinarias de la pedagogía o didácticas que desviarán el debate y obstaculizarán los acuerdos. De esta forma se reconocía que el problema del analfabetismo tenía causas geográficas, económicas y pedagógicas, que daban particularidades regionales al problema. En su mensaje inaugural, el presidente Justo apeló a la construcción de un plan orgánico y practicable de lucha contra el analfabetismo, delegando esta tarea en su ministro de Justicia e Instrucción Pública Manuel de Iriondo. La Conferencia se organizó con un reglamento interno en siete comisiones con fluida participación de notables y expertos de la administración estatal en materia educativa y pedagógica.⁵⁰ Una propuesta de trabajo establecida en siete ejes de discusión entre los que se abordan temas vinculados con causas que promueven el ausentismo escolar, recursos y presupuesto para un programa integral, rol y responsabilidad del Estado como garante del derecho a la educación, deserción escolar, uniformidad de la edad escolar, articulaciones posibles entre los estados provinciales, territorios nacionales, Capital Federal y estado nacional, y la necesidad de consolidar un sistema de estadísticas y censos que atienda las particularidades del sistema educativo en su conjunto.

Los libros de actas y los registros de la Conferencia dan cuenta que fueron designados delegados de los gobiernos de provincias y de territorios nacionales, y también intervinieron miembros de las dos comisiones de instrucción pública de la Cámara de Diputados y de la Cámara de Senadores, autoridades del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y del CNE. Los representantes por la provincia de Santa Fe fueron Luis María de la Vega, Miguel

permitió sostener una oferta pública de enseñanza universal y gratuita en expansión. No obstante, los altos niveles de analfabetismo y de deserción escolar en las zonas agrarias representaron un problema de difícil resolución. También existieron tensiones entre las concepciones de educación integral y de educación utilitaria, y no se logró una real convergencia de acciones entre los gobiernos de la Nación y de las provincias (Ascolani, 2007:114).

⁵⁰ La cartera nacional convocó a especialistas como parte de un nutrido cuerpo de inspectores del sistema educativo. Entre ellos participaron los profesores Pablo Pizzurno, Juan Mantovani, Juan B. Terán, Próspero Alemandri, Manuel Alier, Juan E. Cassani, Luis Ricci y Ernesto Nelson. Joaquín Argonz como subsecretario del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la nación. Por el CNE los pedagogos Antonio Barberis, Juan Deluiggi, Bernabé Rojo y Segundo L. Moreno (quien fuera responsable del censo escolar de 1932).

Ángel Correa, Rafael Figueroa y Eduardo Carasa (ministro y autoridades de las cámaras legislativas).

Las comisiones iniciaron su funcionamiento luego de una apertura a modo de ensayo retrospectivo sobre analfabetismo y educación a cargo del ministro Iriondo. El grupo de referentes de la provincia de Santa Fe liderados por el presidente de la cámara de diputados Eduardo Carasa y el ministro de Instrucción Pública y Fomento De la Vega objetaron no ser lo suficientemente escuchados en sus participaciones como en sus proyectos. Los debates se limitaron a la figura de Juan B. Pirán con las mediaciones de Juan Mantovani. Carasa impugna el desconocimiento del proceso de descentralización que la experiencia demoprogresista viene impulsando en relación a los consejos escolares de distritos y que no se trata solamente de un análisis presupuestario.⁵¹ La comitiva de legisladores había logrado sancionar en 1934 una nueva ley provincial de Educación Común, un hecho anhelado que demoró la aplicación integral y condicionó el funcionamiento de los distritos.⁵²

La primera y segunda sesiones plenarias no resultaron alentadoras para los representantes provinciales. De la Vega argumentó su posición basada en el proceso de descentralización, tomando la experiencia santafesina que estaba promoviendo desde la tradición liberal reformista (desde Lisandro de la Torre hasta Luciano Molinas). Como veremos más adelante, dicha ley otorgaba a los consejos escolares autonomía plena y autarquía (incluyendo capacidad tributaria). Las respuestas de Juan Pirán, Antonio Barberis y Segundo Moreno como expertos pedagogos en el CNE no demoraron en exponerse a los presentes. Los funcionarios señalaron que más allá de celebrar los intentos de descentralización que el gobierno provincial llevaba adelante “se ha demostrado que los Consejos Escolares de distrito han fracasado.”⁵³ A lo que agregaron que tampoco se resolvía el problema racionalizando una escuela cada grupo de 30 niños ya que las actas de inspectores y subinspectores narran periódicamente la existencia de escuelas sin asistencia regular.

⁵¹ Conferencia Nacional de Analfabetismo, Antecedentes, actas y conclusiones, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la nación, CNA, 1935, p. 60.

⁵² Durante 1934 se realizó el Censo infantil de Rosario, un relevamiento minucioso de la ciudad del sur provincial. Los datos de este censo sobre analfabetismo fueron analizados por el estudio de Ernesto Nelson que fue publicado por el Instituto Social de la UNL en 1939.

⁵³ Conferencia Nacional de Analfabetismo, Antecedentes, actas y conclusiones, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la nación, CNA, 1935, p. 65.

La comitiva fue señalada y objetada por una estrategia inconducente que pone al CNE y sus equipos pedagógicos en el banquillo de los acusados para dar explicaciones, lo técnico y lo político parecen no compartir argumentos en el seno de la Conferencia. Para Barberis las afirmaciones acusatorias de Eduardo Carasa sobre el CNE no tienen fundamentos, como es la ausencia de inspecciones periódicas al territorio santafesino o la excesiva organización centralista del Concejo. Luego de un cuarto intermedio, la estrategia asumida por Carasa y De la Vega durante la segunda sesión plenaria se configuró en un discurso en búsqueda de consenso. El ministro de Instrucción y el presidente de la cámara alta piden disculpas a los presentes por las afirmaciones categóricas contra el CNE y explican la importancia que tiene la Conferencia para dar a conocer la experiencia de Santa Fe. Para Carasa el plenario debía conocer el logro de la sanción de una nueva ley de educación cuyo recorrido se iniciaba en 1900 como parte de un plan de descentralización con sólidos fundamentos y un extenso recorrido parlamentario:

(...) esta nueva enseñanza santafesina, que está dando resultados prácticos alentadores, se viene ejecutando en aquella provincia desde 1901. En 1916 se replanteó la cuestión y según los resultados recientes del censo escolar (...) fue entonces cuando un educacionista de larga y meritoria actuación, el señor Luis Calderón, trató públicamente los resultados (...) Se planteó entonces la necesidad de descentralizar la enseñanza (...) en nuestro país se desconfía de la iniciativa privada y se espera todo del Estado. La reforma de la provincia de Santa Fe, aprovechó la iniciativa y el esfuerzo de los ciudadanos que están colocados fuera de la administración (CNA, 1935:72).

Carasa continuó afirmando que la ley llegó para dejar atrás la figura del “estado providencia” bajo el supuesto que todo lo resuelve, en consecuencia, la descentralización optimiza recursos y energías tanto del CGE como del Ministerio de Instrucción Pública y Fomento, evita la pesada y lenta carga burocrática de los expedientes sin resolución. El presidente del Senado expone algunas críticas que el proceso de debate y sanción de la ley ha generado como no contemplar las demandas de una agenda político gremial de la Federación del Magisterio en lo relacionado con el mundo laboral docente; o encontrar en la figura de los consejos escolares un lugar para la militancia política y la construcción de candidatos electorales del partido gobernante. Dichas críticas no encuentran recepción en

la norma que tiene como única razón el niño en la escuela y la definición de carga pública honoraria para los integrantes consejeros (artículos 43 y 46 de la ley):

El aspecto que más ha alarmado a algunos distinguidos miembros de esta Conferencia es, señor presidente, el de las facultades impositivas que tienen los Consejos. Es una condición fundamental que ha permitido modificar el régimen centralista, ya que permite obtener recursos que no provengan de un gobierno central (CNA, 1935:74).

Las actas registradas durante la Conferencia evidencian un nuevo capítulo en el debate y la exposición de la experiencia reformista, en palabras de Pirán:

Señor presidente, las sugerencias de los señores delegados, no quedaron concretadas en el seno de la comisión, porque creemos que están fuera de los propósitos de esta Conferencia las reformas que propician los delegados de la provincia de Santa Fe; puesto que la Conferencia tiene que estar limitada a señalar o indicar medios que mejoren los que existen dentro de las instituciones actuales (...) Por lo que quiero decir, que todavía no se debe buscar una reforma educacional en el régimen de los recursos, que ya también lo admite la ley 1420... (CNA, 1935:78).

Pirán concluyó el debate en forma categórica “no basta la idea del buen vecino” para en nombramiento docente sin carta de recomendación; sin embargo la intervención del pedagogo Moreno destacó el particular interés que tiene conocer la experiencia reformista en Santa Fe en el seno de la Conferencia, proponiendo que la comisión se expida con voto favorable la iniciativa. Finalmente, el profesor Juan Mantovani solicitó la palabra con propósito conciliador entre las dos posturas antagónicas de Pirán y Carasa sugiriendo que la Conferencia se expida con una declaración sobre el particular:

La CNA recibe con el mayor interés las informaciones suministradas por la delegación de la provincia de Santa Fe sobre la ley de educación actualmente en vigor en esa provincia y la descentralización del gobierno escolar, mediante la implantación de consejos electivos, con autonomía financiera, que por ella se aplica; y recomienda observar el desarrollo de esta experiencia recientemente iniciada, para apreciar, una

vez que el tiempo haya acumulado elementos y resultados prácticos, sus ventajas y mérito (CNA, 1935:81).⁵⁴

El orden de temas de Conferencia incorporó con particular atención temas como la reafirmación de que la obligatoriedad escolar debía regir desde los 6 a los 14 años de edad dejaba de manifiesto el incumplimiento de la norma, pero también se propuso que se prolongara un año la escolaridad en el caso de quienes no hayan aprendido el mínimo de instrucción obligatoria que fijaba dicha ley –el CNE entendía en ese momento que el mínimo de instrucción obligatoria correspondía al tercer grado aprobado–, todo lo cual requeriría la creación de un padrón nacional escolar permanente. Del mismo modo, la cuestión financiera y presupuestaria era otro problema irresuelto, porque las subvenciones nacionales a las provincias eran insuficientes, lo mismo que el presupuesto para escuelas primarias nacionales.

Gran parte de la primera mitad del siglo XX la cuestión del analfabetismo se constituyó en el tema a resolver, frecuentemente antes y después de cada proceso electoral. El sistema educativo en su conjunto fue puesto a prueba como medición de impacto de las políticas públicas y el gobierno de la educación. Esta ponderación y medición no se sustentó en criterios o parámetros compatibles entre las jurisdicciones, incluso entre regiones de la propia provincia, entre referentes de tradiciones y culturas políticas heterogéneas. El problema del analfabetismo es una variable permanente como puerta de entrada al análisis del campo educativo y sus actores, sus discursos y escritos, voces, usos y abusos nos permite indagar en el mundo de las ideas y las prácticas acerca de los logros, expectativas y limitaciones en la cultura escolar. Hemos compartido algunas de las coyunturas cuyas particularidades evidencian la complejidad de la categoría en sus múltiples usos en la primera mitad de la década de 1930. Expertos, informes especializados, debates en la prensa escrita y posiciones en el marco de la Conferencia Nacional de Analfabetismo son fuentes

⁵⁴ El despacho y la declaración propuesta por Mantovani y Moreno para el caso Santa Fe termina siendo aprobado por la comisión en el punto V y publicada en las conclusiones del encuentro como parte de las recomendaciones de descentralización del gobierno escolar (CNA:388). Los cruces y debates entre los delegados provinciales y los expertos del CNE fueron recurrentes, entre los temas polémicos encontramos la ausencia de criterio para la aprobación territorial de escuelas fiscales y Láinez en pequeños pueblos y ciudades; escuelas ambulantes y modalidad domiciliaria, pensión para analfabetos, inspección y control del trabajo de menores, escuelas diferenciadas para niños deficientes, cursos para analfabetos, uniformidad de los planes de estudios, equiparación salarial entre otros temas.

para el estudio en diversas escalas de una compleja trama sobre la que nos volveremos a detener en los siguientes capítulos.

1.3 El proyecto de Ley de 1934 y el debate parlamentario

La primera semana de agosto de 1934 fue sancionada y promulgada por el Poder Ejecutivo la nueva ley de Educación común para la provincia de Santa Fe con el número 2369. La nueva ley se proyectó sobre un núcleo de principios que la plataforma del PDP había asumido inicialmente en 1915, fue sancionada en la coyuntura del cincuentenario de la ley 1420 y fue presentada como una norma de avanzada en el Congreso Nacional de Analfabetismo en 1934 como observamos. Su tratamiento parlamentario logró mayoría parlamentaria en forma inmediata.

Podemos afirmar, que el texto de la ley de educación activó una secuencia de conflictos, reacciones y resistencias que analizaremos. En especial el capítulo 7 despertó una batalla ideológica en tanto que sostenía: «la educación común será obligatoria, gratuita, integral y laica, en las condiciones y bajo las penas que esta ley establece.»⁵⁵ La tensión dominante entre reformistas laicos y católicos alcanzó una dimensión mayor durante los años treinta y en la provincia de Santa Fe la reacción confesional fue inmediata. Así fue como las asociaciones católicas, de fieles, la jerarquía eclesiástica, la Asociación Católica Argentina y en particular la Asociación del Magisterio Católico (AMC) –organización gremial creada en la coyuntura de 1934- activaron una densa red de resistencia ante la ley aprobada.

Movilizaciones antiliberales, congresos eucarísticos, procesiones y peregrinaciones fueron expresiones constantes en las calles de los centros urbanos de la provincia con las figuras del designado arzobispo Nicolás Fasolino, el sacerdote Alfonso Durán y el obispo de Rosario Antonio Caggiano entre otros. La neutralidad religiosa debe llevar aparejada la neutralidad en materia política», la ley de educación provincial de 1934 ya estaba herida de muerte. El cuerpo de la norma aprobada quedó organizado en siete títulos cuyos artículos y contenido central podemos observar en el siguiente cuadro:

⁵⁵ La dimensión de la laicidad ha sido analizada en profundidad: un principio constitutivo de la tradición reformista liberal de la Liga del Sur y del PDP que ya había sido objetado en el escenario de la reforma constitucional de 1921 vetada por el entonces gobernador radical Enrique Mosca.

Tesis final correspondiente al Doctorado en Estudios Sociales
Facultad de Humanidades y Ciencias – Universidad Nacional del Litoral
Cuadro N° 3: Estructura y organización de la ley de educación N° 2369 / 1934⁵⁶

Título I Capítulo Único	Bases Generales y disposiciones
Artículos 1° a 6°	La educación será común, normal y especial (art. 1°) La provincia atenderá la educación preescolar en jardines de infantes (art. 2°) El gobierno de la educación se concentra en la Dirección General de Escuelas y una Dirección General de Enseñanza Normal y Especial
Título II	Educación Común
Capítulo I: Organización y carácter Artículos 7° a 19°	La educación será obligatoria, gratuita, integral y laica (art. 7°) La educación será laica, se define la neutralidad religiosa (art. 12°) El sistema educativo sostiene escuelas fiscales, particulares o en el hogar (art. 14°) Se promueve la educación en base a los métodos activos de la enseñanza (art. 15°) La educación debe ser mixta (art. 17°) La educación se extenderá a los débiles, retardados, anormales y delincuentes (18) La vacunación y revacunación antivariólica será obligatoria para la población escolar (art. 19)
Capítulo II: Artículos 20° a 26°	De la obligación escolar Funciones del Consejo Escolar de Distrito
Capítulo III: Artículos 27° a 37°	Atribuciones de la Dirección General de Escuelas Director General de escuelas por elección popular (como el gobernador) Art. 28 Atribuciones del presidente del Consejo Escolar de Distrito (art. 32°) Atribuciones del Director General de Escuelas (art. 33°)
Capítulo IV: Artículos 38° a 51°	Consejos de Escolares de Distrito. Atribuciones, funciones y organización
Capítulo V: Artículos 52° a 57°	Inspección de Escuelas
Capítulo VI: Artículos 58° a 62°	Escuelas y personal docente
Capítulo VII: Artículos 63° a 67°	Enseñanza particular
Capítulo VIII: Artículos 68° a 81°	Recursos escolares
Capítulo IX (artículo 82°)	Comisiones de Contralor de Cuentas
Título III	Educación Normal y Especial

⁵⁶ El contenido del cuadro N° 3 sobre el análisis de la estructura de la Ley de Educación de 1934 se realizó en base a datos relevados y elaboración propia.

Tesis final correspondiente al Doctorado en Estudios Sociales
Facultad de Humanidades y Ciencias – Universidad Nacional del Litoral

Capítulo I Artículos 83° a 85°	Dirección General de Enseñanza Normal y Especial
Capítulo II Artículos 86° y 87°	Inspección Técnica
Capítulo III Artículos 88° y 90°	Educación Normal
Capítulo IV Artículos 91° a 92°	Educación Especial
Título IV	Agremiación obligatoria de los maestros (artículos 93° a 99°)
Título V	Hogar propio del maestro
Título VI	Bibliotecas Populares y Escolares
Título VII	Disposiciones generales y transitorias

En relación a la organización del sistema educativo la ley 2369, por una parte, centralizaba en la figura del Director General de Escuelas el gobierno y administración de la educación —director ahora elegido por sufragio popular—. Pero, por otra parte, la normativa consolidaba el rol de los Consejos Escolares de Distrito como piedra angular del sistema. El capítulo 7 de la ley determinaba la plena autarquía de dichos consejos, su constitución, organización, funcionamiento, el procedimiento electivo e incompatibilidades. El ojo de la tormenta del debate parlamentario, como en el campo de las prácticas distritales, se generó alrededor del texto del artículo 49 que facultaba a los Consejos a dictar su reglamento; proveer y designar vacantes de maestros de grado; proponer traslados de maestros; proveer cargos directivos vacantes, crear y sostener nuevos establecimientos educativos.

Como se afirmó, la sanción de la ley 2369 en 1934, que introducía la laicidad de la educación y la descentralización del gobierno modificó aquella que estaba vigente desde 1886. Aquella delegaba el gobierno de la misma en el CGE y establecía la educación religiosa en horario escolar. Sin embargo, el tratamiento legislativo estuvo fundamentalmente centrado en la figura, misión y facultades de los Consejos Escolares de distrito.⁵⁷

La nueva ley les otorgaba a los Consejos Escolares autonomía y amplias atribuciones en la administración y el gobierno de la educación. Por su parte la dirección técnica y el control

⁵⁷ Sobre los Consejos Escolares de Distrito desde sus orígenes y en distintas etapas políticas y espacios subnacionales, ver De Luca (1991) y Andretich (2016).

administrativo quedaba a cargo de un Director General de Escuelas designado por elección popular. Los Consejos Escolares podían establecer y cobrar directamente impuestos (aunque con ciertas especificaciones al respecto), suspender a directores, vicedirectores o maestros de distrito, aplicar medidas disciplinarias elevando actuaciones a la Dirección General de Escuelas, promover el traslado de maestras de distritos, originar la formación de bibliotecas y de asociaciones cooperadoras de la educación y administrar los fondos escolares propios y el subsidio que recibiera de la Dirección General de Escuelas y pagar sus haberes al personal docente y administrativo del distrito.⁵⁸

En materia impositiva los Consejos Escolares fueron decisivos en cuanto a sus facultades para establecer impuestos y cobrar directamente los mismos —sobre espectáculos públicos, consumos, sobre la propiedad urbana y rural, sobre las profesiones liberales—. La descentralización plena en el campo educativo se transformó en una especie de quimera y “caballo de Troya” para obturar la norma en forma inmediata con la intervención federal de 1935. Como veremos los informes del cuerpo de inspectores, las voces parlamentarias, gremiales y de los gobiernos locales fueron claves para la derogación de la ley.

Un tercer aspecto relevante que la ley determinó fue la centralización pretendida en la agremiación obligatoria del magisterio —título 4—, cuestión que había generado el rechazo y la oposición de las asociaciones gremiales de la provincia de Santa Fe y que también fue motivo de debate en el tratamiento parlamentario. El artículo 94 de ley establecía que se reconocería una sola asociación —con personería jurídica— por departamento siempre que fuera afiliada a la Federación Provincial del Magisterio. Como se ha señalado, la resistencia del magisterio a esta pretensión fue un motivo más de resistencia a los principios de la ley de educación del PDP. Finalmente, el título V sobre el Hogar Propio del Maestro no pareció haber llegado a convertirse en política pública en un escenario de inestabilidad económica de crisis, limitaciones presupuestarias y financieras.

Los orígenes de la reforma educativa que promovió el gobierno de Luciano Molinas, solo pueden comprenderse como parte de un complejo y ambicioso programa de políticas públicas

⁵⁸ El debate central sobre el rol que deben tener los Consejos Escolares de Distrito como pieza clave en la centralización o descentralización del sistema escolar y el gobierno de la educación en Santa Fe será analizado en el capítulo tercero de este trabajo. Sobre el programa de reformas del PDP en Santa Fe durante la gestión de Luciano Molinas en lo que respecta al campo educativo y sanitario se recomienda leer el trabajo de Viviana Bolcatto y Juan Cruz Giménez publicado recientemente (2024).

de neto corte descentralizador a partir de 1932.⁵⁹ El ministro Abel Furno es quien presentó públicamente el programa educativo y el proyecto de ley de educación para discusión parlamentaria, junto al debate por una nueva ley de sociedades de Fomento y Municipios.⁶⁰ Los argumentos de senadores y diputados -además de los ministros interpelados por ambas cámaras- indican que si bien el proyecto de ley de educación ingresó para su tratamiento a mediados de 1934 –luego del proceso electoral que validó la experiencia del PDP–, el gobernador Molinas había iniciado la agenda pedagógica reformista a través de un decreto en el mes de mayo de 1933.⁶¹

Es que el primer ingreso al parlamento no fue tratado inmediatamente, por lo que el oficialismo sostuvo la solicitud de la reforma una vez sucedidas las elecciones intermedias. Es relevante considerar que la Constitución provincial de 1921, además de su contenido reformista y descentralizador, permitió renovar el calendario electoral y los mandatos y plazos tanto de los diputados como de los senadores provinciales. Es de considerar, que las propuestas educativas del PDP en el gobierno estuvieron limitadas ante el impacto de la crisis de 1930 sobre todo en los años siguientes (contexto en el que tuvieron lugar reclamos salariales, falta de pago al magisterio, reclamos por la estabilidad y el escalafón, entre otros). Aunque con muy corta vigencia, la ley de Educación conquistada por el gobierno del PDP (a la luz de los aportes de la historiografía reciente)⁶² logró una epopeya singular: afianzar el programa reformista liberal contra la tradición conservadora y nacionalista católica. Dicha norma clausuró en parte los preceptos pedagógicos y educativos de la ley precedente de 1886; pero también estimuló la creencia fundacional de no renunciar a un programa de reformas

⁵⁹ Como ya hemos analizado, el programa reformista progresista de la democracia progresista trasladó al parlamento provincial un conjunto de leyes de descentralización (salud pública, asistencia, obra pública, comisiones de fomento y municipios, sistema educativo) para su tratamiento.

⁶⁰ Para un análisis sobre la política en el espacio local a la luz del vínculo entre los consejos escolares y los municipios, véase Ferreyra y Petitti (2014).

⁶¹ El decreto del Poder Ejecutivo se firmó el 04/05/1933. El ministro De la Vega acude una vez más a la legislatura fundamentado el recorrido histórico que la iniciativa reformista ha alcanzado. La fundamentación legal se basa en la vigencia de los artículos 164 y 184 de la Constitución provincial de 1921 (sancionada durante 1932 luego de una década desde su derogación por Enrique Mosca). En consecuencia, el ejecutivo remite una vez más al parlamento la propuesta educativa.

⁶² En un trabajo anterior (Carrizo y Giménez, 2017, 2022), confirmamos la preponderancia de una cultura resistente y de rechazo a todo intento reformista para con el sistema educativo que sólo ha sido modificado en tres oportunidades: 1886, 1934 y 1949. Esto no significa que no se hayan presentado proyectos legislativos con tal finalidad, pero en su totalidad éstos perdieron estado parlamentario y dejaron en la figura del decreto una administración educativa plena desde el Poder Ejecutivo, evitando así la vía parlamentaria.

centrales cuya red política rechazaba desde los debates finiseculares en camino al primer centenario de mayo.

En una provincia cuyo sistema educativo se construyó y consolidó a partir de un paraguas católico y conservador, la reforma de la ley de Educación Común consagró una ambiciosa hazaña. Sin embargo, el análisis de los debates parlamentarios entre 1932 y 1935 que realizamos, no se reduce a la nueva ley que regularía el sistema educativo, sino también se incluyen aspectos que también fueron objeto de debate en otras sesiones y que tienen directa relación con la educación pública (sueldos atrasados, escuelas nocturnas, fortalecimiento de partidas presupuestarias).

Detallamos el itinerario parlamentario, comisiones de labor, construcciones de consensos e interpelaciones a través de las distintas sesiones analizadas a través de los archivos disponibles.⁶³ Comenzamos nuestro análisis por la cámara de ingreso del proyecto de ley, la cámara baja. La cámara de diputados tenía un tiempo de mandato uniforme con finalización en su totalidad en 1936.

El 22 de junio de 1934, una semana antes de que ingresó el proyecto de Ley de Educación, se autorizó la inclusión en el orden del día de la cámara de diputados dos proyectos que generaron un importante debate. El primero enviado por el Poder Ejecutivo para contar con autorización de una “emisión de títulos de renta por seis millones de pesos moneda nacional, para abonar exclusivamente con su importe, los sueldos atrasados del magisterio.” En el mensaje de presentación, el gobernador Luciano Molinas describe la importancia que la educación pública tiene para su plan de gobierno, resolver la deuda a docentes es fundamental, y más allá de las partidas ordinarias en el presupuesto asume que no es posible dar una respuesta de fondo al problema sin acceder a otras fuentes de financiamiento.⁶⁴ Entre

⁶³ Durante 1933 y 1934 se constituyen diversas comisiones parlamentarias, entre ellas la Comisión de Instrucción Pública, Héctor Carlino (P), Manuel Torrente (h), José Varela Silveira, Nicasio Zabalo, Mateo Danna, Juan Filippini, Natalio Mattei. Las otras comisiones fueron: Presupuesto y Cuentas, Legislación Social, Obras Públicas, Hacienda, Agricultura y Ganadería, Peticiones y Poderes, Negocios Constitucionales y Legislación, Asistencia e Higiene Social. También se conformaron comisiones especiales para proyectar reformas al reglamento interno de la cámara y para proyectar la ley general de policía y comisiones interparlamentarias: Para proyectar reformas a la ley de jubilaciones y pensiones N 2092, para revisar el texto oficial de la Constitución de 1921. HCDPSF, diario de sesiones, 1934. Además de una comisión “especial” para investigar las denuncias contra las autoridades municipales de la ciudad de Santa Fe.

⁶⁴ HCDPSF, Diario de Sesiones, IX sesión ordinaria, 22/06/1934. Orden del día, punto I. Molinas informa que la administración a su cargo asume como derecho constitucional el derecho a la educación. Y que desde 1932 las partidas de recursos anuales han aumentado considerablemente. En 1932 al Consejo de Educación se

las fuentes alternativas, se reconoce que de acuerdo a preceptos constitucionales se estableció una contribución del 10% de la recaudación propia de municipios y comisiones de fomento. Molinas dió cuenta de una transición normativa que espera poder consolidar con el tratamiento legislativo en ambas cámaras, ya que

Para Molinas, los Consejos Escolares tenían un rol fundamental en la administración escolar y las consecuencias económicas de la crisis de 1930 pesaban fuertemente sobre ellos ya que debían empezar desde el mes de junio a pagar las planillas de sueldos y alquileres.” En este reconocimiento, el gobernador argumentó que sólo una emisión de títulos permitía cancelar la deuda para con el sector docente a través de los Consejos Escolares:

Los Consejos Escolares no pueden mirar impasibles la situación creada a los maestros que están bajo su jurisdicción, y les ha de ser fácil en la mayor parte de los casos, colocar dentro de los mismos vecindarios, por lo menos la cantidad de títulos necesaria para poner al día a los maestros que de ellos dependan.⁶⁵

El segundo proyecto tratado en la misma sesión fue la solicitud de reapertura de escuelas nocturnas.⁶⁶ Analizado por la Comisión de Instrucción Pública (con mayoría radical) solicitaba autorización al Poder Ejecutivo a invertir 250.000 pesos m/n en la reapertura de todas las escuelas nocturnas clausuradas recientemente. La reapertura está orientada a la enseñanza elemental para adultos analfabetos.⁶⁷ Las sesiones legislativas profundizan el

destinan 10.502.000 pesos (un 29.06 % del total de la recaudación provincial). Incrementándose durante el año 1933 a 12.967.000 pesos con el mismo destino (un 32 % del total de la recaudación).

⁶⁵ HCDPSF, Diario de Sesiones, IX sesión ordinaria, 22/06/1934, pág. 167.

⁶⁶ HCDPSF, Diario de Sesiones, IX sesión ordinaria, 22/06/1934, pág. 171. Orden del día, punto VI.

⁶⁷ El diputado Héctor Carlino (departamento San Jerónimo) pide la palabra y sostiene que el proyecto tiene una historia vinculada con el decreto del gobierno provincial (24 de enero de 1934) lo que motivó la movilización de los maestros cesantes y una postergación de clausuras hasta el 31 de marzo. Afirma que la comisión de Instrucción Pública recibió demandas, todas ellas dejaban en evidencia la ausencia de Consejos Escolares constituidos. Estos consejos “debían pronunciarse sobre la necesidad de estas escuelas” con funcionamiento deficiente. De este modo, la comisión acudió tanto al Ministerio de Instrucción Pública como al Consejo General de Educación solicitando informes sobre el particular. El informe señala que la demora en la constitución de los Consejos Escolares también fue determinante en la no continuidad de las escuelas nocturnas. Mientras el presupuesto de 1934 sólo contempla sueldos y vacaciones por los meses de enero y febrero, los Consejos se habían constituido en la herramienta que determinó el Poder Ejecutivo para la reapertura de las mismas de acuerdo a cada diagnóstico realizado. Por lo tanto, el Consejo General autorizó al personal directivo y docente a que continuara dictando clases con carácter ad honorem y hasta tanto los consejos escolares se pronuncien sobre la necesidad de su continuidad.

debate del analfabetismo y sus causas, alrededor de la educación nocturna y su futuro, acerca de financiamiento inmediato para cancelar el pasivo con el magisterio.⁶⁸

Para el diputado oficialista Manuel Torrente la discusión sobre el rol de los Consejos Escolares recuperaron una tradición reformista que no era improvisada y tampoco novedosa, ya que tenía sus orígenes alrededor de la figura de Lisandro de la Torre en la etapa del Centenario de mayo. Ya en 1909 existieron antecedentes legislativos e intentos de dar vida a los Consejos Escolares, a la necesidad de reformar los regímenes municipales o locales y el propio programa de la Liga del Sur promovió la creación en cada comuna de consejos escolares de electivos y autónomos, dotados de rentas especiales y con facultad exclusiva de nombrar y remover maestros. El legislador señaló que era precisamente por imperio de la Constitución de 1921, que se había dictado el decreto 251, de acuerdo con el artículo 184 de la misma, imponiendo en forma provisoria por un decreto ley, una ley de educación para regir con nuevas orientaciones la educación de los niños. Para el diputado una nueva etapa de descentralización estatal le pondría fin a períodos sin resultados concretos en más de 50 años desde la sanción de la ley 1420. Enfatizando en el problema del analfabetismo, señalaba:

Partimos de la base de que el régimen vigente practicado cincuenta años, lo que ya es más que suficiente como prueba, se ha frustrado totalmente, en cuanto a los fines primordiales de asegurar la libertad y la buena administración. Lo demostramos con el estado de la educación, que nos proporciona la vergüenza de que Santa Fe sea la provincia argentina donde el analfabetismo arroje la cifra más elevada.⁶⁹

Torrente describe a sus pares que no se trata de un programa infundado, todo lo contrario, se tuvo en cuenta procesos que alcanzaron resultados alentadores en otros países a través de la descentralización. El caso Santa Fe entra en diálogo con la tradición demócrata norteamericana de Jefferson y así lo interpretó el programa reformista de la Liga del Sur. Sin

⁶⁸ En sesión ordinaria en minoría del 29 de junio de 1934, la Cámara de Diputados con la presidencia de Virgilio Sánchez Granel dio ingreso por moción del diputado Malamud a una petición de realizar una sesión extraordinaria para tratar el despacho de comisión sobre la nueva ley de educación de la provincia. El 5 de julio de 1934 se consideró y aprobó el despacho de la comisión de Instrucción Pública en mayoría sobre la ley de educación en proyecto enviado por el Poder Ejecutivo un mes antes. La sesión comienza con el quórum necesario, se da lectura al proyecto de Ley de Educación, títulos y capítulos.

⁶⁹ HCDPSF, Diario de Sesiones, XV reunión, sesión en minoría, 29/06/1934, pág. 204. La medición y el análisis de indicadores sobre analfabetismo escolar en la provincia es un tema de debate sostenido entre los actores políticos tanto en el parlamento como en el Poder Ejecutivo. Otras voces también son posibles de encontrar y analizar en la prensa periódica de las principales ciudades de la provincia. Sobre la cuestión del analfabetismo como parte de las tensiones del campo educativo volveremos en el capítulo tercero.

embargo, el proceso en marcha en la provincia litoral se basa en la combinación de dos organismos con fuentes de legitimidad complementarias: la Dirección General de Escuelas – en adelante DGE- (cargo electivo en forma restringida) y los Consejos de Distritos (electivos ampliados).

La primera implica idoneidad y carrera profesional, de carácter específicamente técnico para con el campo educativo y sus prácticas y actores. Por su parte, los consejos de distrito son concebidos como administradores, la ley otorga facultades especiales como son las de nombrar el personal de las escuelas. En su argumentación da cuenta de cómo surgió el proyecto que se está tratando. Así menciona tres proyectos ingresados a ambas cámaras, los tres con el mismo objeto: regular la educación común y elemental en la provincia. Uno, presentado por el bloque radical (autoría del diputado Reyna), un segundo elaborado por el bloque oficialista (PDP) y un tercer proyecto ingresado por parte del Poder Ejecutivo en la cámara de senadores. En consecuencia, se designó una comisión interparlamentaria integrada por los diputados Milanoli, Barraco Mármol y Reyna, quienes elaboraron un único proyecto de síntesis.

El bloque opositor en diputados conducido por el legislador Emilio Leiva solicitó el uso de la palabra y fundamentó sus objeciones al proyecto oficialista. Para el diputado antipersonalista Emilio Leiva, lo sorpresivo fue que la Comisión de Instrucción Pública realizara el despacho sobre el proyecto de ley (aconsejando la aprobación del proyecto ingresado en Senadores).⁷⁰ Señalaba que se ignoró la tarea de la comisión interparlamentaria, como los aportes de un estudio meticuloso con datos elaborados por el Ministro de Instrucción Pública. Como también se ignoraron las observaciones de los Consejos Escolares y la propuesta de realización de un Congreso Pedagógico acorde a la ocasión.

Según el legislador el proyecto con despacho adolece de diversas fallas, entre ellas (capítulo I) limitaciones para la aplicación de enseñanza activa o métodos activos (artículo 61); (capítulo III) supresión del CGE; (capítulo IV) establecimiento de Consejos Escolares sobre los que el presidente de la Federación de Consejos Escolares de la Capital (Dr. Julia). Destaca

⁷⁰ El diputado Emilio Leiva (radicado en la ciudad capital) junto al educador y senador José Amavet lideraron y promovieron (como parte de la oposición y bloque antipersonalista) las observaciones al proyecto del oficialismo en ambas cámaras. Como hemos observado en los capítulos anteriores, Leiva será elegido en 1940 vicegobernador de Joaquín Argonz; en tanto Amavet dirigirá el CGE junto a Pío Pandolfo luego de la intervención de 1935.

“la incapacidad de los partidos políticos para elegir hombres vinculados a la escuela, de capacidad reconocida y no adictos exclusivamente a un credo político”.⁷¹ Para Leiva, era fundamental que la ley separara las prácticas político partidarias y trasladara el fundamento del escrutinio o acto de elección en la escuela misma junto al director de la escuela, el presidente de la cooperadora y el presidente o delegado del Consejo como tal. Señalaba que si no hubiese la totalidad de cargos podían ser auxiliares los docentes:

Este proyecto ya conocido y aceptado por varias entidades de padres, aleja la escuela del comité en su mala acepción, y probablemente despejaría el ingrato ambiente provocado por los errores cometidos en la última elección y que causa desmedro al sistema.⁷²

Continuando con las observaciones, el diputado objetó lo establecido en el artículo 52 del proyecto en tanto que el personal técnico de la educación sería nombrado por concurso y era de práctica recurrente la ausencia de nombramientos de inspectores bajo esta modalidad. Otro tema observado fue el relativo a la autonomía financiera de los Consejos Escolares (capítulo IX) ya que no se expresaba nada preciso en cómo se haría efectiva dicha autonomía. Por otro lado, la duración de la formación fue motivo de reflexión (6 años en escuelas normales) y en particular la agremiación obligatoria para maestros que ha motivado rechazos notables en la Federación provincial de educadores. Prosiguiendo con las objeciones, el diputado Leiva puso en duda la implementación del “Hogar propio del maestro” ya que los fondos deberán aportarse por parte de la Caja de Jubilaciones como préstamo (200 mil pesos m/n).

En definitiva, para el bloque radical, el oficialismo no tuvo en cuenta ningún aporte legislativo. La propuesta de la UCR Santa Fe, el proyecto de educación común del doctor Reyna ha sido ignorado completamente, siendo que dicho proyecto normativo cuenta con el apoyo de la Federación del Magisterio de la provincia (nota publicada el 12/11/1932). En el relato del programa radical, el proyecto de Reyna sintetiza:

...la firme convicción que este proyecto ha de originar una ley escolar eficaz porque habrá de dictarse una ley, y tal ley no podrá apartarse de las últimas conquistas de la pedagogía, de los últimos avances de la ciencia del niño, y mi proyecto está fundado en ellas, en el pensamiento y en la autoridad indiscutible de los más grandes apóstoles

⁷¹ HCDPSF, Diario de Sesiones, 1934, pág. 222.

⁷² HCDPSF, Diario de Sesiones, 1934, pág. 222.

de la educación moderna, en el materialismo vitalista de Montessori, en el idealismo pedagógico de Gentile, en el idealismo volitivo de Kerschensteiner, en el pragmatismo funcional de Dewey, en el activismo infantil de Claparede; en la didáctica experimental de Decroly, Parkhurst, Cousinet y Vinnetka.⁷³

El diputado Héctor Carlino solicitó la palabra y contestó las observaciones del diputado Leiva argumentando que la voz de los consejos escolares fue tomada en cuenta para la redacción del proyecto oficial. El bloque del PDP en diputados ha recibido a los presidentes de los consejos escolares del municipio de Rosario (Batallán, Madaigán, Bordabehere y Vila Ortíz entre otros) quienes expresaron:

Los presidentes de los Consejos Escolares del municipio de Rosario... reunidos en asamblea especial resolvemos dirigirnos a ese sector, encareciéndole su apoyo y voto favorable para que en homenaje al cincuentenario de la ley de educación común y en virtud de la urgente necesidad de cimentar el nuevo régimen educacional de la provincia, se sancionen en la presente semana las leyes de educación común y de empréstito escolar a consideración de esa legislatura.⁷⁴

Para Carlino la interpelación de Leiva carecía de fundamentos ya que el proyecto de ley oficial es liberal a su entender y autoriza a aplicar cualquiera de los métodos activos que el docente determine. Incluso la supresión del CGE se fundamenta en su dimensión de “armatoste pesado, burocrático por esencia, donde todo se vuelve papeles y expedientes, lo que no es posible ni necesario con la descentralización.” Rechazó además las acusaciones de prácticas políticas partidarias en el terreno educativo que el diputado radical acusa, como la homologación de duración de carreras y homologaciones de competencias y equivalencias entre la cartera nacional y la provincial. En relación a la agremiación obligatoria, el diputado Carlino celebró que el proyecto así lo determine como una obligación en la ley.⁷⁵

⁷³ HCDPSF, Diario de Sesiones, 1934, pág. 224.

⁷⁴ El telegrama de los Consejos Escolares del municipio de Rosario lleva la firma de Alfredo Madaigán, Domingo Brebbia, Federico Couso, Miguel Canaves, Enrique Assanelli, José N. de la Vega, Raúl Bordabehere, Enrique Merediz, Salvador Arteabaro, Antonio Rajadel, M. Buigadi, R. Parody, Juan Podestá, Eduardo Maincke, J. Alberto Giménez, Aaron Sigal y Quintín Munuce.

⁷⁵ Como ya hemos analizado la polémica desatada alrededor de la propuesta del gobierno de Molinas - promoviendo la agremiación obligatoria del magisterio santafesino- abrió una fuerte crisis para con las asociaciones gremiales docentes. La Federación del Magisterio de Santa Fe se había constituido en 1928 en la capital provincial, donde convivieron distintas agrupaciones gremiales a lo largo de la provincia. Sobre la revista Nuestra Idea del magisterio en Santa Fe se recomienda leer el trabajo de tesis de grado de Victoria Rey (2000).

La agremiación obligatoria representa en estos momentos crear una institución de cultura, que ha de ser de superemulación en el maestro, que ha de reivindicarlo ante el padre, el niño y el pueblo... sin intervención del Poder Ejecutivo y sin temor a que puedan ser molestados en sus decisiones, cuya independencia ha de estar en vitalidad de su misma agremiación.⁷⁶

Para el bloque oficialista, el proyecto de ley del radicalismo es “lírico y literario”. La tradición de la Liga del Sur se define como heredera de los intentos de descentralización de finales del siglo XIX (1874) en la provincia de Santa Fe. Sumando al debate, el diputado Riolo Visconti (UCR) apoya lo sostenido por el diputado Leiva y dirige su contestación a los diputados Pérez, Torrente, Vimo, Carlino y Hercowitz, a quienes acusa como bloque de no haber tenido en tiempo y forma el orden del día para su tratamiento:

Los representantes de la UCR (...) estamos completamente ciegos, podría decirse, con respecto a lo que se va a tratar en la reunión que estamos celebrando; pero como hemos dicho al ingresar a esta legislatura, no traemos ningún propósito avieso, y por lo contrario, hemos venido a contribuir a la sanción de leyes que sean beneficiosas para el pueblo que representamos.⁷⁷

El diputado oficialista Malamud solicitó una sesión extraordinaria para tratar el proyecto de ley de educación (no se había logrado el quórum necesario para su tratamiento en sesión ordinaria).⁷⁸ La misma, se realizó el 5 de junio de 1934 con la asistencia de 33 diputados y la ausencia de 12 diputados (Cristini y Casañas con aviso; Barbero, Castellani, Danna, Arbitelli, Degiorgio, De los Santos, Diez Rodríguez, Ferrero, Foster y Huarte sin aviso). Se aprueba el proyecto en general con 29 votos junto al despacho de la comisión de Instrucción Pública del oficialismo y se pasa al tratamiento de cada artículo en particular. Las polémicas sobresalientes en el tratamiento del proyecto de ley de educación en diputados se centraron en los artículos sobre el rol, función y procedimiento de elección de los consejos escolares de distrito, las atribuciones de la dirección general de escuelas, los recursos escolares y la autonomía financiera e impositiva para con el gobierno escolar.

⁷⁶ HCDPSF, Diario de Sesiones, 1934, pág. 224.

⁷⁷ HCDPSF, Diario de Sesiones, 1934, pág. 227.

⁷⁸ La convocatoria a reunión de sesión ordinaria en la Cámara de Diputados para el día 29 de junio de 1934 no logró quórum.

Una vez lograda la media sanción en la cámara de diputados, el proyecto de ley fue inmediatamente tratado en la cámara alta. En sesión del 22 de junio de 1934, la Cámara de Senadores estableció en el temario la citación al ministro de Instrucción Pública y Fomento, José de la Vega, a modo de obtener explicaciones en el cuerpo contestando la minuta de comunicación referente a la “ampliación del Decreto Ley sobre educación común” solicitud del senador Manuel Rodríguez por el departamento San Lorenzo.⁷⁹ En la sesión de referencia, el senador Rodríguez tuvo a su cargo el preludio a la presentación en el recinto del ministro Luis María de la Vega. Su mensaje apeló en forma directa al autor de la minuta, el senador José Amavet (por el departamento La Capital).

El maestro normal Amavet se constituyó en una voz clave en su experiencia en la gestión de la educación en las administraciones radicales en la década de 1920. Amavet y el médico Pío Pandolfo se habían desempeñado en el CGE e intentaron llevar adelante una importante reforma educativa y pedagógica que no alcanzó su tratamiento parlamentario (Carrizo, 2017). La crítica del senador Amavet se detuvo en la carencia de legitimidad legislativa que el gobierno de Molinas llevó adelante con sus aspiraciones sobre la descentralización del sistema educativo; y en especial el rol y poder de los Consejos Escolares de distrito, además de la falta de financiamiento de los mismos. El ministro respondió:

El Poder Ejecutivo al asumir sus funciones en febrero de 1932, se ocupó preferentemente de poner en vigor la nueva Constitución y en promover las sanciones de las leyes orgánicas que habrían de facilitar la aplicación de los preceptos del Estatuto de 1921, orientando dichos proyectos en el programa de partido que lo había llevado al gobierno. Entre las iniciativas enviadas a consideración de la Legislatura en el primer período ordinario de sesiones, figura el de la ley destinada a reglar la educación común, normal y especial.⁸⁰

De la Vega afirmó que en dicho programa y sobre las reformas iniciadas se destacaban por la transformación de la organización centralista y burocrática que hasta entonces había tenido el CGE, “...para realizar la descentralización instalando consejos escolares autónomos y electivos de distrito... la descentralización del organismo que hasta entonces había dirigido y

⁷⁹ HCDSPS, Diario de Sesiones, 22/06/1934. José de la Vega hasta comienzos del año se encontraba integrando la Cámara de Diputados como legislador. Por lo que ahora acudía en carácter de ministro de la cartera educativa.

⁸⁰ HCSPSF, Diario de Sesiones, VIII sesión ordinaria, 22/06/1934, pág. 70.

administrado la enseñanza primaria constituía para nosotros una larga aspiración.”⁸¹ Continuando con los fundamentos y argumentación el Ministro afirma que la tradición de descentralización sobre el sistema educativo con “representantes populares fue preconizada en la provincia hace más de veinte años por Lisandro de la Torre”.

La Liga del Sur y sus legisladores –como los senadores Juan Proto y Enrique Thedy– inauguraron veinte años antes la aspiración programática de llevar adelante un claro proceso reformista descentralizando el sistema educativo en la figura de los consejos de distrito. En esta perspectiva y retomando las sesiones de agosto de 1934, tanto los Consejos Escolares electivos y autónomos, como la misma reforma fundamental para combatir el analfabetismo fueron procesos rápidamente resistidos por parte del poder central:

Era tan grande la absorción del poder central y tan arraigado estaba en los hombres de gobierno, el concepto de la fuerza y de la suma de poderes, que todo aquello que significara desprenderse de parte de ese enorme poder, o de facultades, a favor del pueblo, se consideraba una utopía y como razón irrefutable, apelaban a la consabida incapacidad del pueblo. Esta es la explicación, por qué los gobiernos se sucedieron, guardando el más absoluto silencio por esta importantísima reforma: era entonces fuerza política, dominio de voluntades, distribución de favores con sus extravíos, debían pues formar parte de ese funesto régimen de absorción.⁸²

De la Vega encontró en el mismo radicalismo gobernante la responsabilidad de las dilaciones e indiferencias para con la reforma educativa. Hasta que “fue necesario que llegara el Partido Demócrata Progresista que estampó en su programa la instalación de Consejos Escolares, para que estos organismos, tuvieran por primera vez existencia en Santa Fe y en Sud América.”⁸³ En pocas palabras, el reconocimiento a la necesidad de una reforma –cuyo objeto de ser es la propia descentralización del sistema educativo– encontró rápidamente detractores, indiferentes, opositores y adversarios. Una observación más merece destacarse: todo programa basado en procesos de descentralización encontró resistencias recurrentes, en el mismo tenor el ministro homologa los obstáculos que el mismo radicalismo generó para impedir la sanción de la ley de Comisiones de Fomento electivas (y que una vez más el PDP

⁸¹ HCSPSF, Diario de Sesiones, VIII sesión ordinaria, 22/06/1934, pág. 70.

⁸² HCSPSF, Diario de Sesiones, VIII sesión ordinaria, 22/06/1934, pág. 72.

⁸³ HCSPSF, Diario de Sesiones, VIII sesión ordinaria, 22/06/1934, pág. 72.

promueve definitivamente).⁸⁴ Para comprender el lugar de los consejos escolares de distrito (su función, misión y autonomía) la propuesta integral de Lisandro de la Torre a principios de siglo continuada por la administración de Molinas y sus ministros, nos introduce en un proceso definido por la tríada: autonomía, descentralización, democratización. De la Vega argumentó:

Doctrinariamente, el gobierno y el sostenimiento de la instrucción primaria, deben ser una función municipal, y así se la consideró en esta provincia, durante mucho tiempo, hasta que se le disgregó, constituyendo un organismo especial, pero este antecedente no implica en modo alguno que deba mantenerse un régimen rigurosamente centralizado, puesto que el artículo 164 de la Constitución, deja a la legislatura atribuciones amplias para establecer por ley la organización que se dará a la dirección técnica y administrativa de la educación común, respetando su autonomía.⁸⁵

Por lo tanto, el ministro señaló que la actual reforma educativa se fundamentaba en la vigencia de la Constitución de 1921 (artículo 16):

La legislatura no consideró dicho proyecto de ley, entonces el Poder Ejecutivo que se sentía obligado por el imperio del artículo 184 de la Constitución, a poner en vigor las reglamentaciones para la educación común, dictó un decreto en acuerdo de Ministros el 4 de mayo de 1933, imponiéndose las normas para la educación común, normal y especial.⁸⁶

De la Vega manifestó que fue el mismo cuerpo legislativo ignoró el tratamiento de la norma enviada por el gobernador Molinas, como así también restó importancia al decreto y acuerdo. Sin embargo, el ministro señala:

(...) cuando se esperaba confiado en que este año fuera tratado (1934) las primeras iniciativas que surgen son para criticar la reglamentación, en vez de

⁸⁴ La experiencia de gobierno demoprogresista en la provincia de Santa Fe en sus orígenes se sustentó en la necesidad de una profunda democratización y descentralización en una agenda clausurada por gobiernos conservadores y radicales como pudo observar en su análisis Lisandro de la Torre. Además del sistema educativo, este proceso generó tensiones dominantes alrededor de una propuesta alternativa de legitimidad de origen en las Comisiones de Fomentos o gobiernos locales; para la tradición demoprogresista las comisiones administradoras locales debían ser elegidas a través del sufragio popular y no como una práctica de “representación invertida” desde la discrecionalidad de Casa de Gobierno.

⁸⁵ HCSPSF, ídem, 22/06/1934, pág. 71.

⁸⁶ HCSPSF, ídem, 22/06/1934, pág. 71.

Tesis final correspondiente al Doctorado en Estudios Sociales
Facultad de Humanidades y Ciencias – Universidad Nacional del Litoral
pedir su discusión y las modificaciones que se creyeran convenientes. Argumentando además que el ejecutivo tiene facultades legítimas para modificar en cualquier momento el acuerdo (4 de mayo de 1933), sin embargo se ha priorizado como prudente esperar el tratamiento parlamentario y la discusión en la legislatura provincial.⁸⁷

Los Consejos Escolares “se han establecido para otorgarles la función de dirigir y gobernar la escuela, y a excepción de la dirección técnica, se les confía todo lo demás. Es de su esencia, no solamente la facultad de nombrar maestros y directores, sino también la de manejar con independencia sus recursos. Autonomía administrativa y financiera, son los conceptos básicos que informan dicha institución”.⁸⁸ El ministro De la Vega volvió a dirigirse al senador José Amavet, con vehemencia acusa al legislador por evitar el debate y guiarse por prejuicios. Un eje de la confrontación es la cuestión financiera de los consejos escolares que para Amavet el ejecutivo no definió con previsión alguna.⁸⁹ Para el ministro, el Poder Ejecutivo nunca podía haber definido partidas presupuestarias para el funcionamiento de los Consejos Escolares de distrito sin la creación y puesta en marcha de su propia institucionalidad y diagnóstico:

Pero hoy los Consejos están elegidos y hay en el Poder Ejecutivo y en el Consejo General de Educación, el propósito más decidido de acelerar y consolidar cuanto antes su autonomía financiera, que no consiste solo en recibir dinero, sino en reconocer las necesidades para después obtener los recursos, y que es en definitiva el concepto con que administran los poderes públicos.⁹⁰

⁸⁷ HCSPSF, Diario de Sesiones, 1934.

⁸⁸ El ministro argumenta a las críticas del senador Amavet que los Consejos Escolares en materia financiera, “una vez instalados ellos han de considerar las escuelas que tienen que gobernar y dirigir, compenetrarse de sus necesidades y recién cuando esto se haya hecho, que puede ser la tarea de un mes o dos, recién entonces confeccionar sus presupuestos, contar con los recursos que se les dé del fondo general de educación común, y si esos fueran insuficientes, pensar en otros recursos incluso las contribuciones.” HCSPSF, Diario de Sesiones, 1934, pág. 71.

⁸⁹ De la Vega afirma: “No obstante y para tranquilidad del señor senador interpelante, que se siente alarmado por la falta de recursos de los Consejos Escolares, debo manifestarle, que los gastos a efectuarse en este primer momento no son muchos, ni grandes, y en cuanto a los Consejos de los municipios de segunda y tercera categoría se refiere, una gran parte ha recibido ya de las Comisiones de Fomento el aporte que le corresponde, a otros se les ha ofrecido ese mismo aporte, con lo que podrán afrontar los gastos de que nos habla el señor senador con tanta alarma, por el temor que fueran a herir los bolsillos de los consejeros, y cubrir otras necesidades más.” HCSPSF, Diario de Sesiones, 1934, p. 72.

⁹⁰ HCSPSF, Diario de Sesiones, 1934, p. 72 y 73. El ministro reconoce que la administración de Molinas incrementó y actualizó tributos para afrontar déficits anteriores. “Durante los 20 años de las administraciones

En este sentido, la reforma educativa se presentó como necesaria, impostergable; una reforma urgente que mitigara los efectos del analfabetismo. En este camino es que el gobierno demoprogresista transfirió al Consejo de Educación sumas claves para su funcionamiento (\$10.500.000 en 1932, \$12.967.000 en 1933, el 29 y 34% del total del presupuesto general respectivamente).⁹¹

El ministro de Instrucción Pública y Fomento reconoció haber avanzado en materia educativa. Mencionó que en marzo de 1934 se realizaron cambios en la estructura del CGE, a través de una oficina específica para atender las demandas surgidas de los Consejos Escolares. El ministro informó que en pocos meses la tarea se abocó a atender las demandas de 334 Consejos de distrito, distribución de escuelas por jurisdicción, remisión del reglamento de escalafón y ascensos, confección de fichas y planillas destinadas al censo escolar, confección de listas de maestros aspirantes a traslados, al CGE. Además de la organización de ficheros por docente y por escuela, nómina de todas las escuelas por distrito con la dotación completa del personal docente y de servicios y sus respectivos presupuestos, la confección de escalafones de maestros y directores de las 13 secciones escolares. Se interpreta que los Consejos Escolares como gobiernos autónomos cuentan con facultad impositiva, como las que invierten municipios y comunas de fomento tomando de referencia la experiencia norteamericana. El ministro observa que las inquietudes del senador Amavet no tienen sustento:

(...) yo no sé porque se ha de creer que la multiplicidad de impuestos no debe existir para los Consejos Escolares, y en cambio existe para la Nación, para las provincias y para las municipalidades... Anticiparse a presentar peligros de las imposiciones para el sostenimiento de las escuelas como si no fuera este impuesto igual a los demás, creyendo en la incapacidad o imprudencia de los Consejos, es

radicales, se gastó sin ley y sin medida. En ese período 19 años fueron de déficit, y solo un año (1920) hubo superávit... le ha tocado a esta administración, reparar todos aquellos errores e irregularidades y para hacerlo, ha sido necesario recurrir a los contribuyentes y empleados, exigiendo sacrificios que no habrían sido indispensables, si los que antes administraban se hubieran sujetado a la ley y a las autorizaciones que tenían.”

⁹¹ Es importante señalar la vacancia que aún se confirma en los estudios presupuestarios sobre la educación (partidas, asignaciones, ejecuciones presupuestarias) en la nación y las provincias a lo largo de la historia de la educación. Aquí damos algunos datos parciales que forman parte del argumento de los legisladores en el tratamiento del proyecto de ley (o de la prensa escrita de estos años).

Tesis final correspondiente al Doctorado en Estudios Sociales
Facultad de Humanidades y Ciencias – Universidad Nacional del Litoral
conspirar contra la reforma y repetir el argumento de la inhabilidad de los
ciudadanos para el ejercicio de las funciones democráticas.⁹²

En la sesión del 20 de julio de 1934 la cámara alta inició el tratamiento al proyecto de emisión de títulos por 6 millones de pesos presentado a inicios de junio que en su artículo 4 se detalla “el producto de la venta de los títulos será destinado exclusivamente al pago de sueldos atrasados de maestros y personal del magisterio”.⁹³ Sin dejar de observar la resistencia notable que han abierto los gremios del magisterio contra la reforma:

Los que ha mecanizado la carrera, los que miran sólo los años de servicios, los sueldos y las bonificaciones, los ascensos, el escalafón, las jubilaciones rápidas que alteran el régimen de la Caja, los eternos timoratos, con fobia a toda innovación, los que se sienten con pocas defensas para soportar un mayor contralor en su acción docente, no ven complacidos la nueva organización descentralizadora.⁹⁴

Luego de la extensa primera respuesta en el recinto de la cámara, solicita la palabra el senador radical por La Capital, José Amavet. Amavet cuestiona que durante más de un año el Poder Ejecutivo no hubiera tomado medidas para fortalecer los consejos escolares creados por decreto, “entonces ¿cómo pueden funcionar los mismos?, ¿con qué recursos?” Del mismo modo se refería a lo sucedido con partidas para el funcionamiento del CGE. Los cruces permanentes en el recinto fueron protagonizados por los senadores Rodríguez (PDP) y Amavet:⁹⁵

(...) no me parece que haya tanta autonomía, cuando los presupuestos que presentan los Consejos Escolares puede ser rechazados por el Consejo de Educación; no hay tanta autonomía cuando el Consejo de Educación manda una lista a los consejos escolares para que elijan dentro de la lista que le manda; y no

⁹² HCSPSF, Diario de Sesiones, 1934, pág. 75.

⁹³ HCSPSF, Diario de Sesiones, XV sesión ordinaria, 1934, pág. 94.

⁹⁴ HCSPSF, Diario de Sesiones, XV sesión ordinaria, 1934, pág. 94.

⁹⁵ HCSPSF, Diario de Sesiones, 1934. El senador Rodríguez será uno de los voceros con mayor exposición de motivos institucionales y pedagógicos en defensa de la ley en discusión. Sus alocuciones extensas y abundantes en citas responden punto por punto los ejes del debate que provienen del bloque radical que encuentra en el senador Amavet su experto en temas educativos. “¿Por qué deseamos imponer métodos activos, como precisa sabiamente el proyecto de ley? Porque ellos favorecen la formación del tipo humano que el país necesita.”

Tesis final correspondiente al Doctorado en Estudios Sociales
Facultad de Humanidades y Ciencias – Universidad Nacional del Litoral
hay mucha autonomía, cuando les dice: ustedes no podrán construir casas para
escuelas invirtiendo más de dos mil pesos.⁹⁶

El 29 de junio tuvo lugar el ingreso de un proyecto de ley, autoría del senador Brambilla, ordenando que se pusiera en posesión de los respectivos cargos a los miembros electos de Comisiones y Fomento y Consejos Escolares de distrito.⁹⁷ Brambilla fundamentó el ingreso del proyecto a partir de lo expuesto por el ministro de Instrucción Pública y Fomento, afirmando que había al menos 27 comunas donde se habían elegido autoridades comunales y consejos escolares, y que por una u otra circunstancia no habían puesto en posesión de sus mandatos a los electos. El senador afirmó que eran numerosos los informes de comisiones de fomento (como Barrancas o Alcorta), de Juntas de Mayores Contribuyentes y de solicitudes a la Junta Central de Elecciones que necesitan un marco normativo inmediato. Dichas observaciones buscan promover en forma inmediata la comunicación, asunción y ejercicio o posesión de mandatos a las autoridades electas luego del decreto con acuerdo de ministros que el Poder Ejecutivo ha aprobado en abril pasado. “No interesa tanto en este caso discriminar las causas originarias de tal retardo, como poner de relieve la medida en que una situación semejante evidencia un principio de auténtica, de incuestionable y cierta subversión y anomalía en orden a las normas precisas que regulan el desenvolvimiento del régimen municipal”.⁹⁸

Durante el mes de julio de 1934 en reunión ordinaria se resolvió realizar una sesión especial inmediata para tratar el proyecto de ley de Educación ya aprobado por la cámara de diputados. El proyecto luego de tres semanas de estar en estudio en la comisión respectiva (Comisión de Peticiones y Poderes) no contaba aún con despacho alguno como se esperaba, por lo que se solicitó que los senadores que integraban la misma concurrieran a la sesión especial para analizar el texto. El senador Amavet expresó que el pedido de “compromiso” hacia la comisión de análisis que realizó el senador Parera para el próximo viernes, podría fracasar de no haber *quorum*. El legislador Parera solicitó que se tratara la ley “con o sin despacho de Comisión. No es indispensable que el despacho se haya producido y distribuido entre los señores senadores”.⁹⁹ En la última sesión de julio los senadores autorizaron –despacho

⁹⁶ HCSPSF, Diario de Sesiones, XV sesión ordinaria, 1934, pág. 94.

⁹⁷ HCSPSF, Diario de Sesiones, 29/06/1934, XII sesión ordinaria.

⁹⁸ HCSPSF, Diario de Sesiones, 1934, pág. 96.

⁹⁹ HCSPSF, XVII sesión ordinaria, 27/07/1934, pág. 190.

favorable de la Comisión de Hacienda mediante- la emisión de deuda pública por 6 millones de pesos con destino específico a cancelar la deuda con el magisterio.

La primera sesión de agosto se inició con la discusión alrededor del proyecto de ley de educación. El orden del día indica el tratamiento con despacho favorable de la Comisión de Negocios Constitucionales y Legislación (proyecto del senador Brambilla). Por su parte, el senador Casas solicitó a sus pares el tratamiento inmediato del tema educativo en la presente sesión (moción rechazada). Finalmente, el senador Casas dió ingreso al despacho de la comisión de Peticiones y Poderes sobre el proyecto de ley de instrucción pública. El debate –con presidencia del senador Carasa- fue iniciado por el senador Clementz, celebrando que se apruebe el proyecto con media sanción ya que “han transcurrido 50 años desde que se aprobó, después de una discusión histórica entre grandes católicos y liberales, la ley nacional llamada de Educación común.” Se propuso reducir a las cifras menores posibles la proporción de niños en edad escolar que no recibían educación en la provincia de Santa Fe. Según el senador Clementz, “heredera de las aspiraciones del modelo sarmientino y de la ley 1420”, esta nueva norma asumía como propia esa tradición normalista e inauguraba una nueva etapa en tanto política de la educación:

En 1916, destacaba el doctor Lisandro de la Torre la cantidad alarmante de analfabetos, que llegaban entonces a constituir un 35 % de la población escolar del país. La vieja organización educacional parecía haber agotado el alcance de sus disposiciones, sin resolver a fondo este grave problema. Durante muchos años había extendido sus beneficios que fueron valiosos para varias generaciones; pero siempre quedaba un margen lamentable constituido por los niños que no podían concurrir a la escuela, por los más diversos motivos: ya sea por la ignorancia de los padres, y sobre todo, por la falta de capacidad material y de la comprensión de las exigencias inmediatas en cada zona de provincia.¹⁰⁰

Clementz explicó que justamente una administración excesivamente centralizada del campo educativo, falla en sus controles, a través de informes incompletos, demorados, deficientes que no se condicen con la realidad de la provincia. He aquí la vigencia y necesidad de la reforma actual:

¹⁰⁰ HCSPSF, Diario de Sesiones, 03/08/1934, pág. 224.

El ejecutivo trata de lograr una escuela para todos sin distinciones de posición social o económica, orientando a los niños sólo por sus aptitudes y vocaciones, se trata de una norma que ha defendido el Partido Demócrata Progresista y que sostiene nuestro gobierno como el aspecto más importante desde el punto de vista social, de la llamada escuela única.¹⁰¹

Según argumentan sus defensores, el texto pretendía dotar a la provincia de una norma pionera en asumir los desafíos de las desigualdades educativas. El senador informó que en muy poco tiempo el ministro de Hacienda (ingeniero Casella) ingresa un proyecto sobre construcciones de un tipo uniforme de escuela en todas las localidades de la provincia - cuando los vecindarios suministren el terreno apropiado y los ladrillos necesarios- y otro para garantizar el escalafón y la estabilidad del magisterio.

El senador Casas pidió la palabra para hacer mención a la ausencia de los senadores de la oposición y mocionó un breve cuarto intermedio para que dichos legisladores terminaran sus deliberaciones y pudieran participar en el debate. Se refería a los senadores radicales Amavet, Cassanello, Caclen, Bali, Brambilla y Arteaga, quienes no asistieron a la sesión por no haber sido aceptadas las modificaciones propuestas en la comisión de tratamiento. Amavet incluso había presentado la renuncia a dicha comisión en la sesión anterior. El senador Rodríguez volvió sobre el particular, señalando que la ausencia de “senadores de derecha” no hace más que dar cuenta de un acto de irresponsabilidad mayúscula. El legislador continúa con su análisis y defensa del proyecto que retorna a un principio fundacional como es la tutela del Estado en materia de regulación de las prácticas educativas como es facultad delegada en el artículo 50 de la Constitución Nacional:

En lo que respecta a Santa Fe, y hasta el año 1874, su administración escolar carecía de una rama especial que atendiera el gobierno de las escuelas. En agosto de ese año, siendo gobernador Servando Bayo, se dictó la primera ley de educación en nuestra provincia, funcionando hasta entonces una inspección de escuelas dependiente del Ministerio.¹⁰²

¹⁰¹ HCSPSF, Diario de Sesiones, 03/08/1934, pág. 224.

¹⁰² HCSPSF, Diario de Sesiones, 1934, pág. 227 y 228. El senador Rodríguez reconoce en la norma fracasada de 1874 el antecedente inmediato de origen de comisiones escolares con autonomía y autarquía, sin embargo luego de su aprobación y en un plazo menor a un año fue derogada (...) En el año 1886 se sancionó la ley que nos ha regido hasta el 4 de mayo del año pasado, en que el actual Poder Ejecutivo, en ejercicio de una facultad

En su lectura retrospectiva, Rodríguez señaló que habían llegado a la legislatura varios proyectos de leyes de educación, sin embargo, o no habían sido presentados en momentos propicios, o ninguno de ellos había sido concebido al calor de las directivas políticas del momento, incluso ninguno había sido tratado en el recinto. Rodríguez recuperó en varias oportunidades el concepto “*self government*” de la tradición norteamericana para sostener la necesidad de los consejos de distrito:

Este sistema del auto – gobierno, se ha dicho que es característico de los Estados Unidos, y así es; pero fuerza es reconocer que tiene su más auténtico origen en Inglaterra, como demostraré más tarde al referirme en especial al régimen de los Consejos Escolares de distrito (...) La reforma que abordamos hoy, es tan amplia cuanto ella pueda concebirse para regir la educación en los límites del territorio provincial. Abarca en lo administrativo la descentralización a que me he referido; en lo técnico, la adopción de los métodos activos y la dirección unipersonal de la educación primaria; en lo financiero, la facultad impositiva de los Consejos Escolares y la implantación de sistemas eficaces para la percepción de las rentas escolares; y en lo social la obligación de la enseñanza, mediante el empadronamiento y su gratuidad absoluta.¹⁰³

Rodríguez recordó que provincias como Entre Ríos y Córdoba habían aprobado recientemente nuevas normas en materia educativa, sin embargo:

La reforma en aquellas provincias, ha concentrado sus valores en el aspecto técnico de la enseñanza. La ley que vamos a dar a Santa Fe, contiene además, la reforma de la escuela primaria en el orden administrativo, político y social. Un nuevo concepto acaba de nacer sobre lo que debe ser la escuela santafesina. De hoy en más, tendremos la realización de la verdadera escuela popular, enraizada al suelo, como una planta vigorosa... La escuela hasta hoy, del Estado, pasa a ser del pueblo, quien no podía recibirla sino con los brazos abiertos.¹⁰⁴

constitucional indiscutible, dictó el decreto ley en vigor. Con dicha ley se retornó en forma legal y definitiva al régimen centralista, limitando las atribuciones de los Consejos Escolares, en tal forma que, prácticamente, su acción ha sido nula o casi nula”.

¹⁰³ HCSPSF, Diario de Sesiones, 1934, pág. 229.

¹⁰⁴ HCSPSF, Diario de Sesiones, 1934, pág. 230. Según el senador Rodríguez, la provincia de Córdoba, no se atrevió a implantar el sistema de Consejos Escolares electivos y autónomos. Aunque Félix Garzón Maceda (Director General de enseñanza normal y especial) lo promovió, pero el Poder Ejecutivo lo rechazó entendiendo

Rodríguez continuó indicando como antecedente de los Consejos Escolares de distrito a la experiencia establecida por la ley escolar inglesa de 1870 (Wilson) y complementarias (1876 y 1880). Con dos principios fundantes: autonomía y electividad, además de las facultades de control de la obligatoriedad escolar, la creación de escuelas, la promoción de la acción privada (sin competencia impositiva). Ampliando su análisis al funcionamiento de los consejos escolares en Estados Unidos (estados del norte y estados del sur). En lo pedagógico el senador Rodríguez reconoce una tensión dominante en donde la escuela primaria atraviesa por un momento crítico, “Atravesada por una puja entre lo viejo y lo nuevo, o valores representados por el positivismo de ayer y es espiritualismo de hoy” como se ha observado en proceso de reformas en la universidad pública luego de 1918. Rodríguez sostiene:

Gracias a los métodos activos, la escuela se hará respetuosa para con la vida del niño y este se transformará en eje motor de la función educativa. El maestro será apenas un observador, pero un observador inteligente y atento, para seguir la línea de los intereses de sus educandos. Vamos hacia la escuela nueva mediante una profunda reforma educacional ... como dice el gran pedagogo italiano Lombardo Radice, una reforma que “no viene de abajo, ni de arriba, viene de todas las partes del organismo, porque no es ni más ni menos, que el mismo organismo que se esfuerza y se hace otro, sanando y creciendo.”¹⁰⁵

El legislador sostiene que en el Congreso Pedagógico celebrado en Berlín durante 1929 se puso de manifiesto la transformación que en todos los Estados progresistas del mundo se viene dando, con el pensamiento y el deseo de que la escuela hasta hoy simple transmisora de conocimientos pase a ser un centro de servicio social en la cual el niño se prepare para ser mañana un hombre capacitado por sus conocimientos, su carácter y su espíritu. Entre las experiencias pedagógicas innovadoras, el senador Rodríguez señala las escuelas de Viena, Hamburgo y Winnetka y en el contexto nacional se refiere a las escuelas prácticas de Cleotilde G. de Rezzano (Escuela Normal 5 de Capital Federal). La reforma que aquí se discute va en sintonía con las preocupaciones pedagógicas dominantes, para Rodríguez:

que “se deseaba librar así al Magisterio, del electoralismo, que sería de funestas consecuencias para las escuelas”.

¹⁰⁵ HCSPSF, Diario de Sesiones, 1934, pág. 230.

El Estado necesita fijar en sus escuelas ciertos niveles y orientaciones en la enseñanza. Aquél no puede limitarse a ser un mero administrador o tesorero (...) nos urge redactar un nuevo programa, pero no en la forma inconexa y arbitraria del programa actual, sino con una estructuración, con un sentido, recurriendo al mínimo las divisiones artificiosas de las materias, relacionándolas, agrupándolas en una forma global, más que sintética (...) Luzuriaga presenta a continuación y a título de ejemplo, un proyecto de plan de estudios, de plan de educación que estructura en la siguiente forma: a) educación intelectual: conocimiento del lenguaje, conocimiento de la naturaleza, de la vida humana, del número y de la forma; b) educación moral: moral individual y moral colectiva; c) educación estética, actividades plásticas y líricas, d) educación física y técnica, actividades manuales e higiénicas.¹⁰⁶

El legislador Rodríguez se detuvo en un argumento más, la escuela activa y la gradualidad de la educación, del libro *La Educación Activa* de Mallart y Cutó; y en los aportes de Ortega y Gasset:

La educación activa admite grados. Con las mismas escuelas cerradas, reducidas, pobres, se pueden hacer ejercicios que respondan a finalidades sentidas. Aunque no se disponga de locales espaciosos y apropiados a las diversas actividades de la escuela activa, se puede muy bien desterrar la enseñanza verbalista y libresca, y sustituirla por la acción vivificadora, por la elaboración a base de los sentidos, por la creación del pensamiento (...) Hemos centrado la reforma en la corriente misma del nuevo ideario pedagógico, que sostiene la vanguardia intelectual de todos los países. El valor personal del niño, su ecuación vital, va a asentarse sobre

¹⁰⁶ El senador Rodríguez cita a Lorenzo Luzuriaga, director de la Revista de Pedagogía de Madrid (1928) como fundamento pedagógico de su argumentación. “Hay en la actualidad toda una corriente pedagógica práctica que es nueva porque hace realidad viva los principios que la informan. No son de ayer sus postulados. Los renacentistas y más tarde Pestalozzi, Froebel y Herbart lanzaron al mundo de las ideas y practicaron en parte la esencia de tales principios (...) El ministerio de Educación inglés se dirige periódicamente a los maestros remitiéndoles guías didácticas, que los orienten, pero nunca que los esclavicen. Los nuevos programas de Italia son de carácter indicativo, se hace saber al maestro el resultado que el Estado espera de su trabajo.” Libertad para el magisterio, para el maestro, retomando los aportes de la nueva escuela italiana, sostenida por el ministro Gentile y fundada en los principios pedagógicos de Lombardo Radice.”

Tesis final correspondiente al Doctorado en Estudios Sociales
Facultad de Humanidades y Ciencias – Universidad Nacional del Litoral
bases profundamente humanas, mediante una no menos profunda humanización
de la pedagogía.¹⁰⁷

Los argumentos distinguen a los reformistas y a los legisladores “detractores”, Rodríguez sostuvo que más de dos décadas de trabajo se sintetizan en la necesidad de una ley de educación, por ello suspender su tratamiento o ausentarse del recinto son actos contrarios al tiempo que se transita. En esta preocupación el PDP encuentra al bloque de la UCR Santa Fe con responsabilidad absoluta:

La ausencia del sector radical en este momento, constituye, en mi sentir, uno de los signos del sabotaje de que se hace objeto la reforma. Para nosotros, los demócratas progresistas, esa ausencia es motivo de contrariedad, bien que, al paso, se agrande nuestra satisfacción al sentirnos autores únicos, de esta gran obra en el Senado.¹⁰⁸

Finalmente, el presidente de la Cámara de Senadores (Carasa) convocó a votación por los artículos generales de la ley de Educación Común como proyecto, votación que resultó afirmativa y cierra un capítulo de itinerarios, impugnaciones y disputas entre tradiciones antagónicas. En un clima ideológico con identidades y culturas políticas movilizadas, la aprobación de la ley es un punto paradójico que el tiempo político de una nueva intervención federal dará por clausurado definitivamente.¹⁰⁹

En el ejercicio de argumentaciones entre los actores legislativos, las voces del oficialismo encontraron sus cimientos en presentar al proyecto de ley como necesario y largamente construido en búsqueda de consensos necesarios para evitar la clásica figura reguladora del decreto ejecutivo. La apelación plena a ese pasado de principios del siglo XX, las bases

¹⁰⁷ HCSPSF, Diario de sesiones, 03/08/1934, p. 233.

¹⁰⁸ HCSPSF, Diario de sesiones, 03/08/1934, p. 235.

¹⁰⁹ En su edición del día 9 de agosto de 1934, el diario *El Litoral* publica como información regional desde la correspondencia de Rosario que “Una carta del senador nacional Lisandro de la Torre habría obligado que se sancionara la Ley de Educación.” Las diferencias entre la Cámara de Diputados y las reformas introducidas en la Cámara de Senadores motivó un encuentro en el hotel Ritz de la ciudad capital con el fin de evitar mayores conflictos y que la norma sea sancionada. En días previos se habían dado a conocer las renunciaciones de 5 presidentes de Consejos escolares (entre los que se encontraba Juliá Tolrá) y los diputados del oficialismo anunciaron que “de ningún modo volverían a tratar el proyecto de ley de educación” si en la Cámara de Senadores se realizaban modificaciones al proyecto que ya tenía media sanción. Estas advertencias motivaron la intervención del gobernador Luciano Molinas como del senador nacional Lisandro de la Torre. (*EL*, 09/08/1934, p. 2)

ideológicas de un programa reformista liberal que –liderado por Lisandro de la Torre– la Liga del Sur había madurado en un esfuerzo de diálogo con experiencias de descentralización como el caso norteamericano indicaba. Un oficialismo con bases débiles pero suficientes, no tardó en construir un diccionario de civilidad, laicidad y participación directa fueron conceptos fundantes. Voceros de un programa de gobierno que Luciano Molinas había dado forma de decreto en su primera versión (1933) y que junto a la reforma constitucional (1921) nuevamente en vigencia y una nueva ley constitutiva para las comisiones de fomento como piedra angular de una nueva etapa democrática (1934) ponían en tensión las estructuras basales de un campo político que lejos de debilitarse tomaba aún más fuerza.

En ambas cámaras la apelación a autoridades pedagógicas, tradiciones educativas e instituciones del campo académico fueron recurrentes de un lado y otro de los bloques legislativos. La madre de todas las batallas parecía recuperar la pasión entre defensores e inquisidores de una especie de caja de pandora que generaron los consejos escolares de distrito. La nueva forma de descentralización en el sistema educativo se presenta como innovadora, de neto corte disruptivo, una nueva pieza para una “maquinaria vetusta” cuyas resistencias no demorarían en activarse. Sesiones argumentativas extensas en un camino de cruzadas y representaciones colectivas no lograron la unanimidad pretendida. El bloque opositor, integrado por liderazgos radicales pendulares en clave distrital disidente, optó por ausentarse a la hora de la votación, con un mensaje preciso y determinante. Como vimos, José Amavet, en su condición de *primus inter pares* por su reconocida trayectoria en la educación santafesina, justificó la ausencia de la votación del bloque de la minoría. Argumentando que ni la comisión especial con facultades para analizar la propuesta, ni los actores educativos territoriales, gobiernos locales y agrupaciones gremiales habían tenido tiempo suficiente ni convocatoria al diálogo para una nueva ley que lo demandaba.

1.4 La tradición católica frente al gobierno de la educación (1930-1935)

Pasemos ahora a una primera aproximación en la clave de análisis presentada, las tensiones entre católicos y laicos en los años treinta en primer lugar. La cuestión educativa y el debate entre la tradición laica y la católica se expresó con distintos matices en una diversidad de actores del sistema educativo, sin embargo, en el caso de la representación gremial del

magisterio santafesino la tensión sobre la cuestión religiosa en el gobierno de la educación tuvo notables consecuencias.¹¹⁰

Los años treinta abrieron nuevos desafíos, en primer lugar, continuar la recristianización social iniciada en los años veinte, en segundo lugar, confesionalizar la identidad nacional a partir de coordenadas ideológicas más radicales, restablecer la verdad católica, revisar la historia de la nación y promover la restauración del orden social cristiano –ligándolo a la tradición nacional–, lo cual no necesariamente resultaba incompatible con dispensar su apoyo al fascismo, y por último, evitar que quienes pretendieran defender la nación cayeran bajo los extremos del totalitarismo y del racismo propios del nacionalismo exagerado, es decir, del fascismo estatizante y del nacionalsocialismo.¹¹¹ El nacionalismo en sus distintas vertientes, formulaciones y redes intelectuales en relación con el campo educativo resulta una constante en el presente trabajo y en los años que se analizan. El territorio santafesino estuvo atravesado por referentes destacados entre las voces nacionalistas a lo largo de la primera mitad del siglo XX, en estas fuentes nos vamos a detener oportunamente.¹¹²

Como han señalado Mauro (2008, 2009, 2010) y Macor (2006), la iconografía de 1930 encuentra significación en las fotografías del general Agustín Justo junto al cardenal Pacelli en Buenos Aires, y de Manuel María de Iriondo junto al obispo Nicolás Fasolino en Santa Fe durante el Congreso Eucarístico Diocesano de 1933, imágenes repetidas y frecuentes

¹¹⁰ Entre los actores propios al campo educativo, las representaciones gremiales del magisterio revisten particular atención a lo largo de la investigación. Son varias y diversas las representaciones y asociaciones gremiales en el magisterio santafesino. Haremos referencia a la Federación Provincial del Magisterio (FPM) con sede en la capital provincial, nacida en 1928 con una publicación propia (revista Nuestra Idea) que ya ha sido objeto de análisis (ver Rey, Victoria: 2000). Otras representaciones regionales del magisterio también alcanzan un desarrollo territorial importante (Rosario, Rafaela, Reconquista, regional Caseros, Cañada de Gómez, Coronda) a través de la permanente realización de congresos (ordinarios y extraordinarios) del magisterio. Un texto clave para analizar las representaciones gremiales propias al magisterio en la provincia de Santa es *Acción gremial del magisterio de Santa Fe*. Su trayectoria y aporte a la construcción del sistema educativo de la educadora Amelia Martínez Trucco (Ediciones UNL, 2004). Las tensiones entre laicos y católicos para con el sistema educativo van a orientar y dividir el magisterio y la representación gremial en diferentes agrupaciones que serán analizadas en estas líneas.

¹¹¹ Mallimaci define el catolicismo integral como un catolicismo de acción orientado a la construcción de una nueva Argentina Católica, que se caracterizó por ser en el siglo XX antiliberal y nacionalista, a lo cual se adscribe antiimperialista, anticapitalista, antisemita, antiprotestante, antievangélico, anticomunista, antiyanqui, antidemocrático -respecto de la democracia formal-, antipartidista, antiparlamentarista y por ende autoritario. Éste se inspira en las encíclicas papales del *Syllabus* y *Rerum Novarum*. Ver también Zanca (2024).

¹¹² Una importante producción académica sobre el nacionalismo en sus distintas variantes en relación con el campo educativo puede ser consultadas en los trabajos de Buchruker (1985), Rubinzal (2010, 2018), Pulfer y Puiggrós (2023), Herrero (2022), Ascolani (2019), Bertoni (2001), Alcobre (2020), Lvovich (2001).

que a través de los diarios orientaron a los lectores. Los debates historiográficos permiten precisar una tensión de imágenes que atravesó toda la década, incluso en perspectiva regional (Petitti y Santos Lepera, 2024). Uno de ellos es la revisión de rupturas y continuidades acerca de la materialización del mito de la “nación católica” en espacios provinciales en contraste con imágenes laicas “especulares”. En este sentido, Mauro expresa:

Nos referimos a la postal de la “Argentina liberal y laica”. Esta proyección especular sobrevuela las reconstrucciones historiográficas del período que confluyen, como se ha señalado recientemente, en enfoques que podrían calificarse de discontinuistas. En otras palabras, si las multitudes católicas eran el ícono de cambios profundos y vertiginosos, esto implicaba necesariamente que lo que se había dejado atrás era esencialmente diferente. El mito de la Argentina laica se dibuja así, vagamente, como una alteridad necesaria en términos funcionales en relación con la arquitectura de las principales interpretaciones historiográficas sobre el catolicismo de masas de 1930 y sus conexiones con el fenómeno peronista (2008:104).¹¹³

La cuestión de la “enseñanza religiosa” ganó historiográficamente particular fuerza, siguiendo el clima político de la época. Por cuestiones de espacio no nos detendremos en el debate y disputa de los programas laicos y católicos, temática que ha sido abordada por fecundas investigaciones.¹¹⁴ En este sentido podemos convenir, que el llamado “renacimiento católico”, que hasta no hace mucho se identificaba rápidamente con la década de 1930 y con la imagen de las multitudes católicas reunidas el Congreso Eucarístico

¹¹³ El interrogante sobre la certeza asumida de que la “Argentina populista” y la “nación católica” habían enterrado hacia los años 1930 una “Argentina liberal y laica” es una disyunción historiográfica aún abierta. Sin dejar de señalar que estas “certezas” eran producto de las mismas interpretaciones que difunden en clave militante los dirigentes y cuadros de la Acción Católica Argentina durante los años 1930 y 1940.

¹¹⁴ Zanca (2016) sostiene que pensar al catolicismo como una religión –y no como una organización meramente política–, distingue las acciones de los fieles de los objetivos de la jerarquía como mojones en un camino de profunda transformación de la mirada sobre un mundo complejo y variado (2016:2). Por su parte, Di Stefano y Zanca señalan que “Los espacios sagrados, las concepciones religiosas y las devociones comenzaron a observarse desde puntos de vista que deben mucho a la historiografía social y cultural francesa, y a la microhistoria italiana, lo que permitió abordar aspectos –como sus connotaciones socioeconómicas a nivel local o la incidencia en las prácticas concretas del mestizaje cultural y espiritual– que mucho nos han enseñado acerca de la religiosidad efectivamente vivida desde el período colonial y decimonónico en adelante. La prensa periódica católica dejó de ser meramente utilizada como fuente, para comenzar a ser considerada un objeto de estudio, y se han dado pasos importantes en pos de una historia social del periodismo católico y del público lector, de las estrategias editoriales y de los aspectos materiales de su producción.” (2015:32).

Internacional de 1934, se ha matizado a partir de los estudios dedicados a las décadas precedentes. Incluso no resulta novedosa la sintonía entre Fuerzas Armadas e Iglesia de la década de 1930, como ilustra la participación de regimientos y bandas de música en las movilizaciones católicas de las décadas de 1910 y 1920.

El mito de la nación católica (Zanatta, 1996) tiene su consolidación en el período de entreguerras, cuando la Iglesia deja de limitarse a buscar más amplios espacios dentro del marco del sistema para proponer al catolicismo como alternativa frente a la crisis del liberalismo y a la emergencia del comunismo.¹¹⁵ En la década de 1930, la crisis económica general y la crisis política local refuerzan el rol tutelar que la Iglesia ha ido adquiriendo sobre las instituciones públicas.¹¹⁶ La Iglesia toma como posibilidad cierta la revisión del pacto laico, promoviendo el establecimiento de un Estado confesional, de ser posible a partir de una reforma de la constitución que incluya el reconocimiento del catolicismo como religión de Estado y la obligatoriedad de la enseñanza religiosa católica en las escuelas públicas.¹¹⁷

La ley de educación provincial de 1886 mantuvo entre los contenidos mínimos, como ocurrió en Córdoba y en Salta (Rodríguez, 2018), la enseñanza de la religión y moral católicas.¹¹⁸ También sería pertinente, antes de sacar conclusiones, indagar acerca de cómo

¹¹⁵ Zanatta (1996:62-66) se detiene a analizar el caso santafesino en cuanto a las dimensiones del conflicto entre la reforma impulsada por el oficialismo y el rol de la Iglesia en la lucha política.

¹¹⁶ Zanatta (1996) se refiere a la “clericalización de la vida pública” implica la apelación a la legitimidad religiosa sobre la base de la identificación entre nación y fe católica, la desprivatización de la simbología católica (crucifijos y vírgenes empiezan a aparecer en los establecimientos públicos). Simultáneamente, para hacer frente a los desafíos de una sociedad masificada, la Iglesia maximiza sus esfuerzos por la conquista del espacio público con la puesta en marcha de nuevas organizaciones de masas que absorben las asociaciones laicales preexistentes y recortan su autonomía al colocarlas bajo el control de la jerarquía. El catolicismo se propone como tercera vía frente al liberalismo en desgracia y al comunismo en expansión. Tiende a imponerse un catolicismo muy politizado, de sensibilidad nacionalista, criollista, hispanista (Di Stéfano, 2011).

¹¹⁷ El ensayo reformista a partir del texto constitucional de 1921 y la aplicación de la ley de educación N°2369 activaron la emergencia de estrategias de militancia católica. En lo que refiere al caso santafesino y a otros escenarios provinciales (Ascolani, Ossanna y Pérez, 1995; Mauro, 2008; Carrizo, 2017, 2019; Lionetti y Castillo, 2014; Arata y Ayuso, 2015; Rodríguez, 2017b; 2018) podemos señalar que, desde el punto de vista constitucional, la ley 1420 calificada a veces como laicización incompleta dado que permitía a los sacerdotes enseñar el catecismo fuera del horario de clases, no llegó a plasmarse precisamente en sus aspectos laicizadores.

¹¹⁸ Desde este punto de vista, aun cuando el discurso pedagógico desde el Estado sufrió una cierta laicización desde fines del siglo XIX, en los hechos la ley no fue modificada. Incluso durante la gestión del radical liberal Manuel Menchaca, partícipe de las tramas de librepensamiento de la ciudad de Santa Fe, la situación legal permaneció inalterada (Carrizo, 2011, 2017). Mauro observa que se ha insistido en el supuesto impacto no sólo laicizador sino también socialmente secularizador de las escuelas creadas a partir de 1905 bajo la Ley Láinez. Estas escuelas que dependían del gobierno nacional se regían por la ley 1420 por lo que no incorporaban la religión católica entre sus contenidos mínimos. Las escuelas Láinez tuvieron una rápida expansión y, no estando

concebía la Curia el accionar de los colegios católicos. El Obispado proyectaba la ecuación educativa según varias modalidades: colegios católicos, catecismo parroquial, misiones y enseñanza religiosa o “catecismo escolar”. Las interpretaciones de la curia santafesina sobre la educación, la escuela y el magisterio son aún un tema a investigar. Aunque es posible afirmar que el “catecismo escolar” fue una estrategia priorizada.¹¹⁹

El “catecismo escolar” convocaba a un conjunto de actividades que superaba la estricta enseñanza del catecismo y se fue incrementando durante las décadas de 1920 y 1930 en coincidencia con las propias opiniones de los párrocos. Los sacerdotes allegados a Agustín Boneo coincidían con esta apreciación y consideraban, además, que la escuela pública debía ser utilizada más bien como último recurso.¹²⁰ Se trata aquí, una vez más, de pensar la “secularización” como diferenciación o reorganización de esferas y no como “decadencia” o “extinción” de la religión.¹²¹

Las disputas entre programas educativos laicos y las respuestas institucionales de la curia quedaron en evidencia durante las décadas de 1920 y 1930.¹²² Los vasos comunicantes con el Estado se acrecentaron y el discurso pedagógico que se había laicizado tímidamente

vigente la ley 1420 en la provincia, fueron uno de los más firmes indicios del supuesto crecimiento de una modernidad laica. Se ha llegado a afirmar, incluso, que a través de ellas se esparcía lo que se calificó de “hábito secularizador”.

¹¹⁹ Mauro sostiene que la Curia discutía explícitamente en sus reuniones privadas cómo lograr en cada parroquia equilibrios favorables entre estos vectores. Así, por ejemplo, si se trataba de un barrio anarquista se consideraba prioritario el “catecismo escolar”, es decir, la “enseñanza religiosa”, dado que esta se impartía en el aula; pero si por el contrario se trataba de un barrio o de una colonia agrícola mayormente católicas, muchas veces se aconsejaba al cura no asistir a la escuela pública y potenciar sobre todo el catecismo parroquial. Este era, según el Obispado, el principal vehículo de difusión católica (2008).

¹²⁰ Luis Quintana (2007, 2009) afirma que dentro de los diversos cambios operados en la Iglesia argentina a fines de los años veinte y comienzo de los treinta del siglo pasado, tales como la progresiva profundización del proceso de institucionalización, un modo de gestión más centralizado, la participación de una generación de pastores mejor preparados, la gestación de una institución como la Acción Católica que vinculara el espacio público y el religioso a partir del universo laico, el problema del tipo de organización que el movimiento católico debería adoptar se constituyó como central.

¹²¹ Los colegios católicos fueron, a lo largo del período, la otra gran apuesta de la Iglesia. Excepto algunos casos, estuvieron a cargo de las congregaciones religiosas que los pusieron en marcha desde la segunda mitad del siglo XIX y principalmente a comienzos del siglo XX. Su disminución porcentual, interpretada como índice de modernidad laica y “secularización/decadencia”, oculta el hecho de que entre 1900 y 1920 estos no sólo continuaron creciendo sino que, sobre todo en la década siguiente, lograron consolidar una estructura educativa católica de importantes dimensiones destinada a perdurar (Mauro, 2008:112).

¹²² Muchos de estos establecimientos ofrecían un abanico amplio de actividades culturales y recreativas que, similares a las que se llevaban a cabo en las parroquias, daban pie a experiencias catequísticas populares como los “oratorios” o los denominados “centros de catecismo” en los que se implementaban juegos, entre ellos el fútbol, y se ofrecían desayunos o almuerzos populares. También en los colegios católicos los problemas de deserción eran muy acentuados pero aun así revestían menos gravedad que en las escuelas públicas y mucho menos que en las Láinez.

sufrió un acentuado revés y tanto el *Boletín de Educación* como el CGE fueron ocupados por dirigentes del laicado que defendieron las posiciones de la Iglesia. Como decíamos al comienzo, durante el gobierno de Molinas se estableció la vigencia de la Constitución provincial reformada en 1921 que separaba el Estado de la Iglesia, y se sancionó la ley provincial de educación N°2369 aprobada en 1934 que sostenía la educación laica. Sin embargo, como veremos, con la intervención de 1935 la misma fue derogada.

Los conflictos suscitados entre curas y maestros a causa de la enseñanza religiosa que se impartía en las escuelas públicas parecen sugerir que –tal como reivindicaban la Unión del Magisterio de Rosario y la Federación del Magisterio de Santa Fe– la laicidad era un reclamo que tenía predicamento entre los maestros.

La emergencia de la Acción Católica Argentina (ACA) a partir de 1931 ha sido objeto de una importante producción académica durante todo el período analizado (Mallimaci y Di Stefano, 2001; Lida, 2010 y 2015; Acha, 2011; Zanca, 2016 y 2017).¹²³ Como institución educativa medular, el Colegio Inmaculada Concepción promovió las convocatorias en torno a Semana Santa y la red de acciones relacionadas con el programa de conmemoraciones de la Acción Católica, con la participación del presidente de la Junta Nacional Dr. Martín Jacobe.¹²⁴

Los encuentros vinculan a las juventudes católicas en formación, como dirigentes del “mañana”; a cargo de una misión “nacional”.¹²⁵ La expresión católica femenina también fue parte activa del ambiente militante en las jornadas organizadas por la Juventud Femenina Católica Argentina mediante la Casa Social en los encuentros de la semana de la

¹²³ Omar Acha (2011:10) afirma que siguiendo el modelo italiano, la ACA fue dividida en cuatro ramas. Las de varones adultos y las de mujeres adultas y de jóvenes. El criterio de edad definía que los Jóvenes pasaban a la categoría de Hombres al cumplir los 35 años o al casarse, mientras que las jóvenes, si bien podían permanecer en ese estatus hasta esa misma edad, les era permitido optar por pasar a la Liga de Damas Católicas a los 30 años. Los nombres iniciales de las ramas fueron: Asociación Nacional de Hombres Católicos, Federación de la Juventud Católica, Liga de Damas Católicas y Liga de la Juventud Femenina Católica. Con respecto a estudios de la ACA en espacios provinciales: Santos Lepera (2009), Tenti (2008), Caretta y Zacca (2008).

¹²⁴ *El Orden*, 16/07/1931. En *El Litoral* del 05/06/1931 se pueden observar fotografías sobre las procesiones de Corpus Christi en los desfiles de casa de gobierno y plaza de Mayo.

¹²⁵ *El Litoral*, 30/07/1931, p. 4. En agosto de 1935 en la ciudad de Rosario se realiza la segunda Asamblea federal de Federaciones de la Juventud Católica Argentina (JCA) en donde el obispo local Antonio Caggiano tiene una participación fundamental. *El Litoral*, 24/08/1935, p.5. Ver: “Rosario parece ser la ciudad destinada a la celebración de congresos de ideas antagónicas”. Días antes del congreso católico se había producido el congreso nacional de la Federación Juvenil Comunista. *El Litoral*, 29/08/1935.

cultura católica (damas del Consejo Diocesano local).¹²⁶ Una primera impugnación institucional de la curia santafesina fue publicada en la prensa local en contra de la propuesta del oficialismo de poner en vigencia el texto constitucional de 1921 que el gobernador radical Mosca había vetado. En la edición de *El Litoral* de mayo de 1932 las Juntas Diocesanas de la Acción Católica por unanimidad dieron a conocer a la opinión pública el manifiesto de rechazo:

Al pueblo de la provincia: la legislatura provincial acaba de sancionar una ley que constituye un verdadero atentado a la paz pública. La Acción Católica como organización representativa de los católicos de la provincia, no puede dejar pasar el hecho que señalamos, sin denunciarlo ante la opinión pública del país, reafirmando a la par su mayor respeto a los poderes legalmente constituidos, su inquebrantable propósito de salvaguardar principios que están identificados con nuestra nacionalidad, desde sus orígenes y a través de todas sus vicisitudes.¹²⁷

El manifiesto católico rechaza la iniciativa legislativa del oficialismo en la vigencia de la Constitución de 1921 y define a la misma como agresiva contra la tradición histórica de la ciudadanía santafesina:

Es la bandera que se ha venido esgrimiendo durante la última campaña electoral y se sigue agitando, no como un progreso en la organización política del Estado, sino como un decidido ataque a los sentimientos católicos de la inmensa mayoría de los santafesinos, pretendiendo asignar alcances plebiscitarios a un resultado comicial (...) Ante la agresión que se pretende consumir, con una sorprendente falta de visión del momento en que vivimos, los católicos santafesinos no podemos rendir nuestra dignidad, plegando ante quienes se sienten fuertes en el uso del poder el pabellón inmaculado de nuestras convicciones más sagradas.¹²⁸

¹²⁶ *El Litoral*, 18/07/1933. Encuentro en la Casa Social Católica, con la dirección de Nicolás Fasolino en el marco de la semana de cultura católica. En 1943, sobre el cierre de nuestro período, se realizará la V asamblea Federal de Mujeres de la Acción Católica en las instalaciones del Colegio Nacional Simón de Iriondo.

¹²⁷ *El Litoral*, 03/05/1932. Documento y manifiesto de las Juntas Diocesanas de la Acción Católica, Santa Fe, 1º de Mayo de 1932.

¹²⁸ *El Orden*, 03/05/1932. Documento y manifiesto de las Juntas Diocesanas de la Acción Católica, Santa Fe, 1º de Mayo de 1932. Lleva la firma de las Juntas de toda la provincia, organizadas en zona norte (Juan O. Maciel) y zona sur (Elías J. Luque) en sus presidencias respectivas.

El manifiesto además da cuenta que la crisis de 1929 había dejado al descubierto profundas desigualdades sociales que la sociedad, la Iglesia y el Estado debían asumir en una agenda común:

El país entero necesita paz. Por un lado, gravísimas dificultades de orden económico pesan sobre todas las clases sociales, especialmente de las menos favorecidas de la fortuna, requiriendo para su solución la patriótica consagración de gobernantes y gobernados; por otro, teorías disolventes y los amargos frutos tienen sumido en el dolor a un gran pueblo, van extendiéndose desbocadamente por todos los ámbitos del país, amenazando abatir nuestro patrimonio espiritual y precipitar al país a la ruina y a la anarquía. Los católicos santafesinos, frente al hecho que determina esta declaración pública no hemos de abdicar en el cumplimiento de nuestro deber. Sabemos de los sacrificios que reclama el sostener en alto el pendón de nuestra fe, cuando le dirige sus dardos los que ocupan el poder, o cuando pretenden mancillarlo las turbas agitadas por la pasión, pero no hemos de renunciar a ejercer respetuosamente ninguno de los derechos consagrados en la Constitución (1853).¹²⁹

Fasolino, como conductor del catolicismo de la diócesis por aquellos años, recurrió a la capacidad de la Iglesia para desplegar el capital social acumulado en años anteriores. En su militancia religiosa desplegó una gestión eclesial con la impronta de los propios dignatarios eclesiásticos para paliar los recursos económicos insuficientes. En su propuesta, Fasolino respondía al creciente lugar que estaba adquiriendo una institución como la Acción Católica en el desarrollo de proyectos que vinculaban a la Iglesia con la comunidad.¹³⁰ El periódico tiene sus orígenes en los encuentros de las Juntas Arquidiocesanas de la Acción Católica norte y sur.

Monseñor Fasolino y el sacerdote Alfonso Durán, junto a Antonio Caggiano lideraron esta etapa donde el movimiento católico celebra su densidad institucional y feligresa. Alfonso Durán era un activo militante católico que protagonizó y lideró políticas educativas en los

¹²⁹ *El Orden*, 03/05/1932.

¹³⁰ Nicolás Fasolino fue miembro de la Academia Nacional de la Historia y miembro fundador de la Junta de Historia Eclesiástica Argentina y la Junta de Estudios Históricos de la Provincia de Santa Fe. Escribió *Historia de la Universidad de Buenos Aires* (Vida y obra del doctor Antonio Sáenz), *Primeras Lecciones* (de Acción Católica) Fray Juan Pascual de Rivadaneira de la Orden de Menores y diversas biografías de sacerdotes que actuaron en la época colonial en Santa Fe, tales como *Actuación de cuatro clérigos santafesinos*.

años 30, en particular acompañando el programa educativo de Manuel María de Iriondo entre 1937 y 1941 participando en el CGE a través de sus publicaciones en el *Boletín de Educación*.¹³¹

Curia, Estado provincial y educación compartirán una misma cruzada contra el liberalismo y los intentos de secularización en todas sus expresiones.¹³² En forma sintética, hacemos referencia a estrategias movilizacionistas en una sociedad de masas que coexistieron y permearon el espacio educativo –al que consideramos un entramado de actores y espacios institucionales– en el período analizado. Por ejemplo, una corriente de fomento cultural progresista encontró su expansión a través de la red de filiales de la Biblioteca Popular Pedagógica “Domingo Sarmiento” en Santa Fe. La organización se inscribió en el gremialismo moderado y desarrolló una política mutualista.

En el marco del impulso dado por la Iglesia al gremialismo católico, en 1934 se creó, en la ciudad de Santa Fe, la Asociación de Maestras Católicas, que luego pasó a denominarse Asociación del Magisterio Católico (AMC). Posteriormente, esta asociación y la Federación de Maestros y Profesores Católicos de Rosario fundaron la Federación del Magisterio Católico de la Provincia de Santa Fe. Una de las diferencias entre la entidad católica y la Asociación del Magisterio de Santa Fe estaba dada por la filiación ideológica. Esta última formaba parte de la red política y cultural en que se sustentaba la tradición liberal

¹³¹ Alfonso Durán fue una figura del catolicismo santafesino que puede interpretarse como emergente del nacionalismo integrista. Su carrera docente en las aulas del Colegio Nacional “Simón de Iriondo”, su participación en las publicaciones del CGE, su participación constante en convocatorias de la Acción Católica, caracterizaron a un intelectual católico en clima de época. Manuel María de Iriondo lo designará presidente del Patronato de Menores (1940), y desde allí profundiza su programa de protección a la infancia y maternidad que desde su formación seminarista había profesado. En particular, la infancia débil había ocupado el sentido de sus acciones en sus intervenciones desde la Asociación del Magisterio Católico de Santa Fe (Congreso del Niño, Casa Cuna, Patronato de Menores y sus artículos de permanente circulación en la prensa local). En las ediciones del *Boletín de Educación* durante 1937 se reproducen los ensayos de Alfonso Durán sobre el “problema de los niños abandonados”. Cielo de difusión promovido por el jefe de policía de la ciudad capital Alfredo Bello. “Por entender que este problema de los niños abandonados, sigue pendiente de solución a pesar de los esfuerzos de las autoridades provinciales y sociedades de beneficencia y por entender que los términos enunciados por el presbítero Durán deben ser del dominio común y con más razón del educador, se reproducen en este boletín, como queda dicha. “Nota de la redacción”, *Boletín de Educación*, 5º época, junio de 1937, p. 16.

¹³² Algunos análisis derivados de la semiótica y el análisis del discurso para el período analizado y la curia santafesina ver los trabajos de investigación sobre las estrategias de adecuación en las homilías de iglesias católicas santafesinas de Martín Acebal (2015). En 1928, tras una serie de experiencias organizativas, se creó la Asociación del Magisterio de Santa Fe. El progresivo desarrollo de entidades gremiales en los departamentos de la provincia desembocó en la formación de la Federación Provincial del Magisterio.

democrática. Como ha analizado el docente Carlos Pauli¹³³ el origen de la AMC de Santa Fe debe leerse en una coyuntura determinante:

El año 1934 marca la aparición en escena de un laicado católico que se había ido fortaleciendo en la lucha y aparecía lozano dando un testimonio que asombró a propios y extraños. En ese mismo año en el que un grupo de laicos santafesinos, con apoyo de la jerarquía eclesiástica, daba nacimiento a esta institución... Era el testimonio de una Iglesia que salía a mostrar su mayoría de edad, compartiendo los desafíos del hombre contemporáneo en el interregno de las dos guerras mundiales (2014:5).

Durante el mes de junio de 1934 las actas iniciales de la AMC dan cuenta de los primeros encuentros en la Casa Social Católica luego reconocidas como Asociación de Maestras Católicas (con la convocatoria de Monseñor Fasolino y el presbítero Alfonso Durán).¹³⁴ Luego de la asamblea fundacional, las autoridades electas son Elida Cibils (presidencia), Lola Fontanilla (secretaria), Alicia Sarsotti (tesorera). Las primeras acciones gremiales de la AMC se orientaron al ministerio de Instrucción Pública avalando el proyecto de emisión de títulos de la deuda pública por seis millones de pesos para cancelar la deuda salarial con el magisterio. Paralelamente, el año 1934 es clave en la conmemoración del cincuentenario de la sanción de la ley 1420.

¹³³ Pauli, Carlos (2014). La publicación promovida por la AMC fue coordinada por Carlos Pauli, Julio del Barco y Rubén Chiappero. Ver conferencia del profesor Carlos Eduardo Pauli en homenaje a los 75 años de la Asociación del Magisterio Católico.

¹³⁴ Además, integran la asociación Blanca Cabral de la Viña Mulhman como secretaria y Elida Cibils a cargo de la presidencia provisoria. En la asamblea constitutiva participan 109 socias que eligen a las autoridades para los dos primeros años de funcionamiento (1934 – 1936).

Capítulo 2. La restauración de la Ley de 1886 y el gobierno antipersonalista (1935 - 1943)

Introducción

La intervención de 1935 cerró una etapa en tanto que el campo político provincial y las élites dirigentes confirman la adecuación a los objetivos del programa oficialista de la Concordancia –garantizando el control electoral– a poco tiempo de convocarse a elecciones para la renovación presidencial. A su vez, el radicalismo antipersonalista cambió su postura abstencionista electoral para participar activamente de la competencia en un clima de prácticas fraudulentas (Macor, 2007:109). La intervención al radicalismo disidente como a la provincia de Santa Fe a mediados de los treinta, es un claro reacomodamiento de fuerzas y reordenamiento de objetivos disputados por las facciones internas del radicalismo en función de opciones electorales. Interesa centrar el análisis en la gestión de políticas educativas durante la intervención y en los años del radicalismo antipersonalista. En este capítulo, se indagará en un período en que la política de masas resultó interpelada por una experiencia gubernamental conservadora, al mismo tiempo que resulta posible reconocer prácticas escolanovistas y, en consecuencia, innovadoras como ha observado Sandra Fernández (2015).¹³⁵

Aunque entendida como una transición para ordenar políticamente la jurisdicción, el gobierno de la intervención nacional convocó a las mismas voces de los expertos pedagogos (Pío Pandolfo y José Amavet) que había dirigido el proceso de reforma educativa durante 1922 sin haber logrado éxito alguno. A mediados de la década de 1930 la sociedad santafesina -transitando una acelerada modernización con sus bemoles según el territorio que se analice- fue protagonista y testigo del nacimiento de un revisionismo historiográfico oficial que construye legitimidad sustitutiva en complemento con el sistema escolar.

En este capítulo analizamos las políticas educativas durante los años que transcurren entre la intervención nacional dispuesta por la Concordancia en la provincia de Santa Fe (1935 - 1937) y los gobiernos del radicalismo antipersonalista de María de Iriondo (1937- 1941) y Joaquín Argonz (1941-1943). Con un importante apoyo de los inspectores escolares, gobiernos locales y referentes territoriales, la ley de educación aprobada en 1934 fue

¹³⁵ Ver también Kiriácópulos (2008), Carli (1992) y Pineau (2012).

derogada y en su reemplazo vuelve a tener vigencia la ley de educación de 1886. Por lo que se abrió una etapa de restauración pedagógica entre 1935 y la convocatoria a elecciones en 1937.

Nos interesa mostrar que, con la restauración de la ley de 1886, el antipersonalismo en la gestión de la educación no encontró limitaciones o dificultades estructurales para poner en marcha iniciativas políticas con amplios consensos en el campo educativo en particular. El capítulo se divide en cinco apartados. En el primero nos centramos en una descripción de los acontecimientos políticos de los años comprendidos entre 1935 y 1937 y la restauración de la Ley de 1886. En el segundo profundizamos los acontecimientos políticos de los gobiernos del radicalismo antipersonalista. En el tercer apartado nos enfocamos en las políticas educativas del gobierno antipersonalista. En el cuarto volvemos a retomar las principales preocupaciones sobre el problema del analfabetismo en el sistema educativo. En el quinto nos centramos en la gestión del ministro de instrucción Juan Mantovani Finalmente, en el sexto nos detenemos en las tensiones y conflictos propios de las agremiaciones del magisterio (Asociación del Magisterio de Santa Fe y la Asociación del Magisterio Católico) en relación a la cuestión religiosa y la educación.

2.1 La intervención federal y restauración pedagógica (1935-1937)

Como vimos en el capítulo anterior, los debates sobre la autonomía y descentralización de los consejos escolares provocaron extensas polémicas sostenidas por los bloques del oficialismo y de la oposición en el marco del debate de la ley provincial de educación N° 2369 de 1934. El escenario electoral de 1935 en Santa Fe y el triunfo del radicalismo de Sabattini en Córdoba reestructuran el escenario electoral bajo la mirada expectante de Agustín P. Justo. Sin dudas, el respaldo a experiencias antipersonalistas en casos provinciales abre la puerta a nuevas representaciones en busca de mayor legitimidad. Del mismo modo, es posible encontrar en este crecimiento su contracara: el debilitamiento de la representación conservadora en el Partido Demócrata Nacional. La intervención nacional en Santa Fe tiene sus consecuencias inmediatas: “clausura la experiencia demoprogresista cambiando el signo del distrito santafesino como gran elector para la futura renovación presidencial” (Macor y Piazzesi, 2008:112).

Para Macor y Piazzesi (2009) desde 1935 la intervención federal abre una segunda etapa de la intervención estatal en la cual la importancia política de la obra pública en la acción gubernamental ayuda a explicar la gravitación de la misma en las luchas entre las facciones conservadoras dentro de cada bloque provincial y en la competencia entre los bloques provinciales por el favor presupuestario del gobierno nacional. A su vez, el control electoral a través del fraude promueve la autonomización del gobierno y del Estado, lo que profundiza esa lucha entre las facciones del oficialismo por el control de los recursos (2009:23).¹³⁶

La intervención federal de 1935 da cuenta de una coexistencia de crisis de legitimidad, dilemas irresueltos y antipersonalismo santafesino como indicadores de reorganización acompañado por un proceso de corrupción del principio de legitimidad en lo referente a las normas que regulan la representación política (Botana, 1970: 650). La misma clausuró en forma inesperada la experiencia de gobierno de Molinas y en consecuencia tanto el MIPyF como el CGE renovaron las autoridades de conducción. Los sucesivos nombramientos de interventores en los dos años siguientes (Julio C. Costa, Ramón Alvarado y Carlos Bruchmann) encontraron como contracara la pervivencia del nuevo ministro de Instrucción Pública y Fomento Ricardo Foster (ex legislador del radicalismo antipersonalista) y ese mismo mes tomó posesión del cargo de Director General de Escuelas Carlos Pita que ocupó un rol sobresaliente en la nueva agenda de políticas educativas hasta la nueva convocatoria a elecciones.¹³⁷ Mientras tanto, en el ámbito nacional, en diciembre de 1935 el presidente

¹³⁶ Macor (2005:128) analizó que el poder alcanzado por el iriondismo no es ajeno a la forma en que se resolvieron los conflictos al interior del antipersonalismo. Para Piazzesi y Macor (2001), el grupo liderado por el gobernador Iriondo, gracias a su inserción en el bloque de poder nacional en la primera mitad de la década y al control del estado provincial a partir de 1935/1937, logró reducir la oposición interna, lo que le permitió mantener cohesionada la organización, sostener la gobernabilidad en los cuatro años de su mandato y, al mismo tiempo, imponer a Argonz como su sucesor. Iriondo fue la figura principal de la coalición dominante del partido oficial, conformada por aquellos actores que pertenecientes o no formalmente a la organización controlaron las zonas de incertidumbre más vitales. El control del ejecutivo provincial lo sitúa en un lugar privilegiado para disponer de recursos externos a su organización y utilizarlos dentro de ella como incentivos selectivos, manteniendo de esta forma un grado, sino alto, aceptable de cohesión al interior de la coalición dominante y del partido. Situación que también le permite tener bajo control a las disidencias que atraviesan la vida partidaria, impidiendo que desborden a la organización y limitando así su impacto en el ejercicio del poder provincial. Las capacidades de cooptación del iriondismo no se agotan en las fronteras partidarias, sino que alcanzan a un vasto número de dirigentes de los partidos opositores, ingresando a los territorios de caza del PDP y del radicalismo.

¹³⁷ *El Orden*, 31/10/1935, p. 2. Una observación de contexto, son varios los radicales a los que la intervención designará en cargos y funciones ante la retirada forzada de los aliados demoprogresistas. Entre estos dirigentes se encuentran Luis Albornoz, Simón Carlen, Rodolfo Reyna, Carlos Pita, Héctor López, Carlos Bonazzola, Carlos Sarsotti, el rector del Colegio Nacional Juliá Tolrá y el ex gobernador Manuel Menchaca -designado

Agustín P. Justo reemplazó a Manuel María de Iriondo y designó en el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública a Ramón Castillo por unos meses a cargo hasta la asunción de Jorge de la Torre durante 1936 y 1938.

Los antecedentes de Foster en la gestión pública se vinculan a su banca como diputado provincial (radicado en San Lorenzo). Lideró las voces del bloque opositor desde la legislatura y en 1934 fue cuestionado y denunciado por incompatibilidad en la asunción como decano de la Facultad de Ciencias Económicas en Rosario. El debate cobró estado público y creció la tensión sobre su resolución en la figura del interventor de la universidad Fermín Lejarza, quien confirmó que la resolución final estuvo a cargo de Manuel María de Iriondo, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación 1932 y 1935.

El programa inmediato de la intervención –de alcance restaurador– derogó las incorporaciones de la reforma constitucional de 1921 y retornó a la vigencia de la Constitución de 1900. Una suspensión legal que retrotrajo la regulación del sistema educativo a la ley de 1886. En el campo educativo, Alvarado reorganizó el MIPyFy el CGE y el primer objetivo alcanzado fue la derogación de la ley provincial de educación N° 2369 de 1934. La confirmación de la intervención de la plena vigencia de la ley de educación de 1886, clausuró definitivamente la primavera reformista del PDP. Además, las inmediatas designaciones de Alvarado evidenciaron el regreso de funcionarios radicales con reconocida experiencia en la gestión educativa; los nuevos cuadros burocráticos también fueron una clara señal de acercamiento a la tradición y jerarquía católica, como luego analizaremos en este mismo capítulo.

El programa determinado por la intervención federal fue el programa de “restauración” antipersonalista que la conducción de Pandolfo había escrito producto de su propia experiencia durante los años veinte, la experiencia de la reforma malograda de 1922 había sido el resultado de un conjunto de aspiraciones, expectativas, limitaciones que Pandolfo, Amavet y Borruat entre otros expertos revisarán como lección pendiente. La ley escolar de la provincia sancionada en el año 1886 sostenía una estructura normativa que se puede sintetizar en el siguiente cuadro:

interventor en el Municipio de la ciudad capital (con quien Pandolfo se disponía competir electoralmente unos meses antes).

Cuadro N° 4: Estructura normativa de la ley escolar de la provincia de Santa Fe (1886)¹³⁸

Capítulo I Título 1°	De la obligación escolar (artículos 1° a 9°)
	Artículo 3° La obligatoriedad escolar abarca a varones de 6 a 14 años y mujeres de 6 a 12 años
	Artículo 7° Pueden los sacerdotes o párrocos impartir enseñanza religiosa en las escuelas (1 hora por semana)
	Artículo 8° Define el mínimo de instrucción elemental
Título II	Del censo y la matrícula (artículos 10 a 17°)
Título III	De la dirección (artículos 18° y 19°)
Capítulo II Título 1°	Del Consejo General de Educación (artículos 20° a 26°)
Título 2°	Del Director General (artículo 24°)
Título 3°	De los Consejos Escolares de Distrito (artículos 25° a 29°)
Título 4°	De los Inspectores (artículos 30° a 35°)
Título 5°	Del personal docente (artículos 36° a 40°)
Capítulo III Título 1°	De las escuelas públicas (artículos 41° a 46°)
Título 2°	De las escuelas particulares (artículos 47° a 51°)
Título 3°	Del fondo escolar y subvenciones (artículos 52° a 59°)
Título 4°	Disposiciones generales y transitorias (artículos 60° a 67°)

En su origen, el CGE era responsable de la dirección administrativa de la enseñanza primaria, dependiendo de su superior inmediato el MIPyF(artículo 18). La composición del Consejo estaba integrada por un director en calidad de presidente y dos vocales nombrados por el Poder Ejecutivo cuya remuneración se establecía en el presupuesto escolar. En relación a las atribuciones del CGE la norma fijaba lo siguiente: Corresponde al Consejo 1) celebrar sesiones diarias; 2) presentar al P.E. en marzo de cada año la memoria general de la educación común en la provincia; 3) elevar a la aprobación del P. E. el presupuesto equilibrado de los gastos y proponer los aumentos que considere necesarios para el ejercicio venidero; 4)

¹³⁸ Cuadro elaborado a partir del relevamiento propio en el archivo de la legislatura de la provincia de Santa Fe.

expedir títulos de maestros con examen previo y la comprobación de la moralidad y buenas costumbres del candidato; 5) administrar los fondos y bienes escolares cuidando siempre de justificar toda inversión; 6) crear nuevas escuelas, erigir edificios adecuados y fomentar la organización de Bibliotecas, así como todos los proyectos que concurren al progreso de la Educación de la provincia; 7) disponer de conferencias de maestros provocando la discusión de aquellos puntos que a las exigencias locales se refieran; 8) acordar estímulos y premios honoríficos a los que se distingan especialmente por su consagración al buen servicio; 9) dirigir una publicación mensual o quincenal que con el título “Boletín de Educación” se ocupe especialmente de este ramo y sea el órgano oficial de la Dirección.¹³⁹

La ley establecía que el Director General del CGE debía presidir con voz y voto el organismo, emitir resoluciones y comunicarlas; dar órdenes de pago y justificarlas; recaudar e invertir toda asignación jurisdiccional vigente; garantizar mobiliario, libros y útiles a las escuelas en tiempo y forma; proponer medidas para mejorar el profesorado, optimizar el ejercicio de la inspección escolar. Durante los años treinta, el CGE se organizó en 11 áreas administrativas, un organigrama de funcionarios políticos y responsables de la burocracia estatal, además del cuerpo de inspección en agrupamientos (general, seccional, de trabajo manual y escuelas particulares).¹⁴⁰ La administración territorial del gobierno escolar se organizó y administró en 13 secciones. Las secciones 1º (La Capital) y 3º (Rosario) resultaron fortalecidas en

¹³⁹ Ley de Educación Común provincia de Santa Fe, 1886, *Boletín de Educación*, 1886, año 1900, p. 12. Además contempla las siguientes responsabilidades: “10) atender con preferencia la estadística y estudiar sus conclusiones para todas las reformas que la instrucción reclame; 11) contratar dentro o fuera de la provincia los maestros diplomados que fueren necesarios y solicitar su nombramiento al P.E.; 12) separar de su puesto y con acuerdo del P.E. a todo empleado que reincida dos veces en la falta por la que se haya apercibido; 13) recibir todo legado o donación de bienes muebles o inmuebles, que se hiciere con destino a la educación común, depositando el resultado de los primeros en el Banco Provincial y absteniéndose de grabar ni enajenar los segundos sino tiene expresa autorización del testador; del donante o del P.E. conforme a las leyes de la provincia; 14) clausurar con la aprobación del P.E. cualquier establecimiento de instrucción primaria en que se den ejemplos o lecciones contrarias a la moral y buenas costumbres; 15) velar por los más exactos cumplimientos de los deberes a los Consejos de distrito e Inspectores; 16) formular cada año la cuenta general documentada que agregará al presupuesto o la Memoria”.

¹⁴⁰ *Boletín de Educación*, 4 Época, N° 61, 1930, p. 24. El CGE estaba organizado en las áreas administrativas: a) inspección dentaria, b) inspección médica, c) dirección jurídica, d) dirección contable, e) tesorería, f) arquitectura. Además de depósito de suministros, división talleres, estadísticas y archivos, economato y museo escolar “Florentino Ameghino”.

cantidad de inspectores y recursos por la densidad de establecimientos educativos y la concentración de matrícula en las dos ciudades con mayor población.¹⁴¹

Entre 1935 y 1937 el MIPyF quedó en manos de Ricardo Foster, acompañado en el Consejo de Educación por José Amavet¹⁴² y Pío Pandolfo.¹⁴³ Carlos Bruchmann que reemplazó a Alvarado en 1936 y el ministro de Instrucción Pública y Fomento, el antipersonalista Foster, llevaron adelante el cumplimiento de los objetivos propuestos en materia educativa en los años de transición hasta la convocatoria electoral de 1937. La intervención de Alvarado tuvo un cometido inicial que se tradujo en el decreto (1936) que suspendió los alcances de la ley N° 2369. Liderando el proceso de restauración pedagógica y del gobierno de la educación, Pandolfo sostuvo:

No creo que nos encontremos ya en la solución concreta de cuestiones tan fundamentales como la educación de la niñez, desde que en estos momentos, el mundo alentado por ideas se ciñen a puntos de vista demasiado rígidos, no ha dicho todavía la palabra concluyente. Mi tarea será en plena colaboración con ustedes; y esa colaboración fruto de una recíproca compenetración de principios cada vez más

¹⁴¹ La ley de Educación de 1886 (título IV, artículo 31) y 33) define las tareas de los inspectores de escuela y establece seis (6) secciones inicialmente ubicadas en 1) departamento La Capital, 2) Rosario, 3) Las Colonias, 4) San Jerónimo e Iriondo, 5) San Lorenzo y General Lopez y 6) San José y San Javier.

¹⁴² El educador José Amavet pertenece a la tradición radical estrechamente vinculada al sistema educativo. Su figura permite reconocer su actividad en el Consejo General de Educación desde 1912 y hasta 1941. Docente e integrante del grupo fundador de la Escuela Normal de Santa Fe, periodista especializado en educación en los diarios *La Unión Provincial* (dirigido por Domingo Silva), *Nueva Época* (junto a Juan Arzeno) y *La Palabra*, sus posiciones liberales como exponente del normalismo radical fueron reconocidas. Egresado de la escuela normal de Paraná, Amavet fue presidente del CGE durante 1912 a 1914 reemplazando a Nicanor Molinas durante el gobierno radical de Menchaca, asumiendo el Ministerio de Instrucción Pública entre 1914 y 1916. Desde 1918 a 1920 la intervención a la provincia de La Rioja lo designa ministro de la cartera educativa. En un segundo momento, ocupa la presidencia del CGE durante 1920 y 1921 reemplazando a Ramón Doldán quien se desempeñaba como presidente interino (Mauro, 2010). Elegido senador por el departamento La Capital desde 1932, durante los años 1936 y 1937 Amavet ocupa por tercera vez la presidencia del CGE en carácter interino, y vuelve a desempeñarse en ese cargo en 1940 y 1941.

¹⁴³ El médico Pío Pandolfo (figura de la UCR antipersonalista en este período) asumió como presidente del CGE por primera vez durante 1923 a 1925. En un segundo momento, dirigió el organismo en 1935 y 1936, retornando por tercera vez la presidencia interina durante algunos meses de 1937. Pandolfo, estrechamente vinculado a la corriente higienista y a la eugenesia, brindó en numerosas oportunidades conferencias en la ciudad capital sobre la maternidad y el feminismo en la primera posguerra. Defensor público del golpe de 1930 se convierte en uno de los dirigentes claves de la UCR Santa Fe. Pandolfo era médico integrante del equipo de Asistencia Pública a principios de 1920, fue diputado provincial por la UCR Unificada (1926 – 1930), concejal en la ciudad capital por la UCR antipersonalista (1932 – 1935) y candidato a intendente (1934), asume como Director General de Escuelas (en 1935), Ministro de Instrucción Pública y Fomento (1937) durante los primeros meses del gobierno de Manuel María de Iriondo, y diputado nacional (1938 – 1941) por la UCR antipersonalista, ministro de Gobierno en la administración de Argonz (1941 – 1943), columnista del diario *El Litoral* durante la década de 1950. Sobre ambas figuras y grupos de referencia política volveremos en varias oportunidades a lo largo de la investigación.

solidarios en la difícil gestión que nos toca realizar, ya que nadie discute hoy que la escuela santafesina está amenazada por una profunda crisis (...) Por eso he de mantener de nuevo el escalafón y la escala de sueldos que se iniciara en el año 1923. Y al decir he de mantenerlos, cuento con la aquiescencia expresada terminantemente por el señor Ministro de Instrucción Pública dr. Ricardo Foster y el subsecretario Sr. Luis R. Albornoz.¹⁴⁴

Como señala Diego Mauro (2008, 2009) con la clausura de la administración y programa reformista de Luciano Molinas, la nueva etapa de intervención federal promovió un programa educativo con características de una “restauración conservadora”. En el plano del CGE el nuevo ministro Ricardo Foster buscó en dos experimentados educadores y funcionarios radicales la dirección de un programa pedagógico y político que lejos de innovar, recupere la tradición finisecular que la Constitución de 1921 y la ley n. 2369 habían obturado. En esta dupla de conducción, la curia santafesina siguió con muchas expectativas los avances en las prácticas educativas desde una perspectiva nacionalista integrista coordinado por Monseñor Nicolás Fasolino y el presbítero Alfonso Durán (aquí la Acción Católica, las juventudes católicas, el Magisterio Católico y el catecismo escolar ejercieron una intensa actividad).

El 15 de octubre el Ministerio de Instrucción Pública intervino los Consejos Escolares de distrito mediante el decreto N° 2 que estableció en sus fundamentos “haber sido presentadas a este ministerio múltiples denuncias que formulen sobre irregularidades que afectan no sólo a la estabilidad del magisterio en desmedro de la enseñanza que se imparte en las escuelas fiscales de la provincia, sino también en lo que respecta a la recaudación e inversión de los fondos provenientes de los impuestos establecidos por dichos organismos.”¹⁴⁵ Esta decisión resultó determinante y contó con el respaldo absoluto de los inspectores seccionales. De hecho, cada inspector de escuelas de las 13 secciones expresó un abierto apoyo al programa de la intervención. A continuación, se designaron los nombres de los educadores que se desempeñaron a cargo de la intervención de los Consejos Escolares en las 13 secciones escolares en las que se dividía la administración del sistema educativo.

Podemos afirmar que el cuerpo de técnicos e inspectores fue el primero en aportar datos y fundamentos al ministro Foster para concluir la vigencia de la ley N° 2369. Los inspectores

¹⁴⁴ *El Orden*, 09/11/1935, p. 2.

¹⁴⁵ *Boletín de Educación*, 5° época, junio de 1936, p. 17.

seccionales identificaron graves observaciones que se pueden clasificar en: falta de preparación mínima y condiciones morales para ejercer la función pública en una actividad como la escolar; injerencia en asuntos técnicos privativos de la Dirección General, extralimitación de facultades en la designación y ascenso del personal docente al margen de la ley; arbitrariedad y clientelismo político en algunos casos; diversidad de criterios en la asignación de sueldos; ausencia de criterio para la cobertura de vacantes y creación de puestos; conflictos reiterados con las asociaciones cooperadoras escolares con incumbencias contradictorias; ineficacia en el combate contra el analfabetismo; ausencia del fichero escolar; no haber dispuesto la creación de escuelas especiales para niños de 4 a 6 años; facultades impositivas de los consejos escolares totalmente fracasadas:

Hemos comprobado casos de malversación de fondos, tanto por gastos generales como por omisiones en la entrega de los aportes a la Caja de Jubilaciones y al Seguro Mutual y Agremiación del Magisterio, aún en casos de haber hecho los descuentos del personal. A la Caja de Jubilaciones según informe oficial de la misma, los consejos escolares adeudan 568 mil pesos y se desconoce el monto de 1100 planillas mensuales, de distintos meses de este año que no han sido remitidas a la Caja.¹⁴⁶

El informe firmado por los inspectores seccionales Justo Deheza, Angelina de Novoa, Clotilde Caras, Alfredo Dall Aglio y Felipe Hang fue demoledor, publicado íntegramente a lo largo de diez páginas del Boletín de Educación en forma detallada. El final anunciado de la ley provincial de educación N° 2369 no solamente encontró sustento en la necesidad de la hora política, sino también en la multiplicación de expedientes observando las anomalías. Con dicho informe elaborado por la Comisión de Inspectores se puso en vigencia el decreto de suspensión de la ley escolar de 1934. En los esfuerzos por refundar un nuevo clima institucional, el ministro Foster junto al interventor Carlos Bruchmann construyeron sobre la tradición de Simón de Iriondo (figura sobre la que volveremos en otro capítulo) una figura del pasado que sienta las bases, principios y valores de la identidad santafesina.

En 1936 se conmemoró el centenario del fallecimiento del gobernador Iriondo (padre de Manuel María) y se estableció como efeméride para desarrollar su biografía en las escuelas

¹⁴⁶ *Boletín de Educación*, 5° época, junio de 1936, p. 17.

de la provincia. En este contexto, la intervención convocó a conmemorar su figura y autoriza la construcción de establecimientos educativos con su nombre (como es el caso de la escuela 24 en Santo Tomé inaugurada dos años más tarde). Este año también fue inaugurado el nuevo edificio educativo de la Escuela Normal mixta en la ciudad capital (Escuela General San Martín).¹⁴⁷

Pandolfo en su asunción recupera su carrera política en el CGE (en momentos de acceder a su segunda presidencia), sin embargo reconoce (ante un auditorio multitudinario en su apoyo) que se trata de una coyuntura muy particular y distinta. En primer lugar y para inaugurar un programa de acciones esperadas por largo tiempo, Pandolfo señaló que el camino estaba trazado por el respeto de la ley de escalafones y el fortalecimiento de la tarea del educador. El nuevo funcionario designó al profesor Leopoldo Chizzini Melo (docente del Colegio Nacional) con una profusa producción literaria como secretario del CGE. Las impugnaciones producto de competencias internas al radicalismo no demoraron en aparecer. Es el caso de la impugnación del sector caballerista al ministro Foster por conductas inmorales y acuerdos electorales de neta práctica clientelar. En su primera circular como presidente del CGE (noviembre de 1935) Pandolfo tuvo como destinatario al magisterio:

Reasumo las delicadas funciones de esta Dirección General después de una década. Al hacerlo recorro el tiempo transcurrido y evoco mis años de juveniles anhelos, en los que el entusiasmo y la fe en la obra representaban tanto como la doctrina y el concepto (...) Ninguna actividad se ha perdido: ni la crítica acerba, acalorada y a veces injusta contra la reforma del año 1922, ni el elogio ditirámico y definitivo de un problema que está en constante renovación.¹⁴⁸

¹⁴⁷ Varios temas de la agenda educativa que forman parte de los objetivos del retorno de Pío Pandolfo al CGE como al Ministerio de Instrucción Pública desde 1935 ya han sido desarrollados en los capítulos precedentes. Aquí haremos referencia sintética a los mismos como parte del plan pedagógico en formato de restauración conservadora. Pandolfo, Amavet y Borruat son intelectuales y expertos del campo educativo en la provincia de Santa Fe. Las tres figuras resultan fundamentales para profundizar en la escala biográfica y las trayectorias educativas desde finales del siglo XIX a mediados del siglo XX. Por razones de espacio y recorte temporal no es posible aquí detenernos en las tres figuras en tanto maestros, inspectores, funcionarios y dirigentes políticos. Aún sus experiencias y recorridos son un tema vacante para la historia de la educación en la provincia de Santa Fe. Borruat es quien publica más de 40 ensayos educativos en modo permanente, sobre su experiencia reformista inconclusa en 1922 recuperamos su texto “Santa Fe, un ciclo de historia educacional” publicada en 1952.

¹⁴⁸ *Boletín de Educación*, diciembre de 1935, p. 6.

En el Boletín de Educación del CGE, Pandolfo a modo de prólogo y con un mensaje de claro contenido político en perspectiva histórica, apeló a las palabras del destacado pedagogo Luis Borruat con quien compartió la experiencia de conducción pedagógica en los años veinte. En su artículo “Retomando Rumbos”, Borruat anticipó:

Por cuarta vez desde la reforma escolar provocada en 1922 el Consejo de Educación de la provincia, se orienta hacia los postulados de la escuela nueva con firmeza y sin vacilaciones no obstante el peso muerto de los pseudo técnicos o maestros anquilosados y sin fuerza de voluntad, por eso, para sacudir y demoler en un esfuerzo supremo, el viejo andamiaje de prácticas docente que no sirven ya como elemento de construcción para el edificio nuevo. La presencia del Dr. Pandolfo, uno de los artífices de la reforma entonces, no podía, aún en una hora de transición, actuar en un ambiente escolar enrarecido, lo que hubiera significado renunciar a convicciones forjadas en un campo de progreso constructivo respondiendo a un imperativo de momento.¹⁴⁹

Borruat apeló a una verdadera tradición de reformas pedagógicas que había sido interrumpida sistemáticamente desde los gobiernos radicales posteriores a la primera guerra; para el pedagogo:

Un ambiente enrarecido por que todavía se sienten las consecuencias de una administración escolar que interrumpió la curva del mejoramiento material y moral del maestro, condición indispensable como garantía ante la sociedad que le confía las generaciones nuevas esperanzada en su capacidad formativa ante las exigencias del porvenir; curva que también se interrumpió o mejor dicho se quebró frente al problema del niño encarado en el sentido de darle solución amplia mediante el acrecentamiento progresivo de su radio de acción.¹⁵⁰

En el análisis del pedagogo, el tiempo transitado en la década transcurrida no hizo más que verificar una agenda de temas pendientes sin resolución precisa. Incluso con desafíos impostergables como la educación para infancias “diferenciadas o especiales”:

El problema del analfabetismo aún sin solución; el pavoroso problema de la dispersión escolar o evasión prematura que en forma galopante tiende a suplantar al primero; el

¹⁴⁹ *Boletín de Educación*, 5º época, junio de 1936.

¹⁵⁰ *Boletín de Educación*, 5º época, junio de 1936.

problema de la asistencia social del niño que se suma a los dos anteriores; el problema del pre y post escolar que es uno de los mejores índices del progreso nacional; el problema de la educación diferenciada en la razón de los factores biológicos que fatalmente inciden sobre el niño; el problema del método que es una consecuencia lógica de los anteriores; el problema del perfeccionamiento del maestro con cursos especiales y la influencia de un robusto cuerpo de inspectores concursado entre los directores más destacados al frente de las grandes escuelas, para no citar más, todavía denuncia la poquedad de los medios y arbitrios empleados para totalizar, o tender a ello, la educación del ciudadano argentino que después de Rivadavia, Alberdi y Sarmiento no ha tenido sustitutos de idénticos valores.¹⁵¹

Borruat continuó su análisis de contexto identificando una profunda resistencia a intervenir en una profunda reforma del sistema educativo a la par de la salud e higiene escolar en función de los postulados de Decroly y la escuela nueva:

Una reforma que tiende a imponerse por cuarta vez en tres lustros no puede ser disminuida en lo que vale no obstante el repudio de los reaccionarios, repudio presentado con una verba detonante, pero hueca y sin perfiles científicos. Que se imponga en definitiva o vuelva a ser víctima de un malón burocrático estimulado por pseudos técnicos, no tiene importancia en el transcurso del tiempo. Decroly después de luchar treinta años en un ambiente como el nuestro, después de muerto, será vindicado dentro de poco, por sus propios detractores y presentado como el maestro auténtico a las generaciones docentes en formación. Es la historia que se repite; pero con beneficio para una nueva humanidad que sabrá diferenciar entre la rutina y el reformista”.¹⁵²

El CGE ratificó en el Boletín de Educación un “cambio de régimen escolar en la provincia” y anunció la trascendencia de esta nueva etapa de restauración:

La escuela santafesina ha entrado en una era saludable con la centralización de la enseñanza operada bajo el gobierno de la Intervención Federal y con el cambio de autoridades educacionales. No nos detendremos en el estado de anarquía que imperó

¹⁵¹ *Boletín de Educación*, 5º época, junio de 1936.

¹⁵² *Boletín de Educación*, 5º época, junio de 1936. Para una interpretación sobre los alcances y lecturas de la teoría de Decroly en Argentina y la escuela nueva recomendamos las investigaciones de Carusso (2001), Cuccuzza (2017) y Frechtel (2017).

antes del restablecimiento de la ley de 1886, pues al respecto hablan con elocuencia los informes que el CGE encomendó oportunamente a una comisión de Inspectores sobre la actuación de los Consejos Escolares de distrito y que sirvieran de base para dictar el decreto suspendiendo la ley 2369 (...) Obra amplia de reparación y justicia en beneficio de la escuela y los maestros, respectivamente inspirada en los bienes morales y culturales que debe brindar al pueblo; obra equitativa en la distribución de las jerarquías docentes, quedó con ella despejado el camino para el desarrollo normal de estas sanas actividades.¹⁵³

Como primera medida la gestión de Pandolfo logró que el nuevo interventor Carlos Bruchmann y el ministro Foster elevaran el presupuesto educativo a 16 millones de pesos (la tercera parte del presupuesto total de la provincia). El proceso de concursos a los que Pandolfo otorgó prioridad con el fin de concretar un viejo anhelo en la renovación de los cuadros de inspección se puso en marcha en forma inmediata. Este concurso desató presentaciones colectivas del magisterio (en particular del sur provincial) donde se objetó la pronta evaluación de inspectores en educación sin tiempo suficiente y reglas claras. La presentación de los educadores solicitó que el CGE anulara la convocatoria vigente y tuviera en cuenta que la inspección pedagógica en el sistema debía contemplar exámenes extensos (no de horas) y concurso de antecedentes respetando el escalafón docente. Pandolfo responde invalidando el escalafón vigente:

Una evidente falta de selección tiene el escalafón vigente, por obra y gracia del sistema con que fue concebido y adoptado. El escalafón es obra de los maestros, de los directores y de los inspectores, y ese instrumento debe ser de una perfección tal que surjan de él los valores positivos y no los mediocres. Me he encontrado con que el legajo personal de cada maestro debiera ser la base lógica y racional del escalafón, está llevado en forma *deficientísima* y hace algunos años que ha caído en el más completo desuso.¹⁵⁴

¹⁵³ *Boletín de Educación*, 5º época, junio de 1936.

¹⁵⁴ *El Litoral*, 02/05/1936, p. 3.

Por lo que la tarea del CGE era hacer pública la observación de carencia de legitimidad y eficiencia del escalafón vigente y construir consensos para una inmediata revisión del proceso de concurso:

Urge, pues, una revisión absoluta, completa, total de este escalafón que yo he prometido respetar y que no puedo modificar sin el concurso amplio, auspicioso y decidido de todo el magisterio de la provincia. Hay que trazar una línea de separación entre lo hecho y lo que se quiere hacer, hay que establecer con toda claridad una serie de puntos fundamentales, para que este instrumento de gobierno, pueda realizar su función de progreso.¹⁵⁵

Pandolfino ignoró que al calor de estas declaraciones se estaba realizando el segundo Congreso Extraordinario de la Federación Provincial del Magisterio cuyo centro de atención fue definir la condición legal de la asociación gremial que la ley provincial de educación N° 2369 en suspenso había puesto en tensión. Para el gremio docente era fundamental que la nueva administración de transición mantuviera el carácter libre de la Federación. Los objetivos del programa también avanzaron en cuestiones pedagógicas como la presentación del plan y programa de estudios en el nivel preescolar (grado inicial).¹⁵⁶ En el Boletín de Educación se reprodujo su discurso en el que vinculó la tradición educativa de 1884, el normalismo y la constitución del sistema educativo santafesino con la norma de 1886; rescata el valor pedagógico para el ejercicio democrático y se detuvo en un relato retrospectivo desde mayo de 1910 hasta el momento actual.¹⁵⁷

El retorno a los principios de la ley de Educación de 1886, permitió apelar a la tradición nacionalista y católica pero en la clave ideológica de los años treinta. La enseñanza religiosa en establecimientos educativos incluso estaba determinada en los contenidos del mínimo de instrucción primaria en toda escuela pública o privada, en su punto 4 señalaba: “religión y

¹⁵⁵ *El Litoral*, 02/05/1936, p. 3.

¹⁵⁶ En junio se presenta la propuesta pedagógica en la ciudad de Rosario del primer grado inicial en respuesta a la cobertura incompleta para la escolarización de niños y niñas de 6 años de edad. En base a un trabajo de investigación sobre la 3° sección escolar (Rosario) a cargo de Sara de Diosdado, con bibliografía de Montessori, Luis Borruat, Perrier, Claparede, Kerschenteiner, Grigoniéva, Decroly, Romero Brest, Wernicke, L. Radice, Piaget, Koffka y Queyrat.

¹⁵⁷ La apelación al pasado como motivación para la identidad nacional es un ejercicio permanente en el CGE, esta tarea se puede observar en cada número del boletín de Educación de estos años en los escritos de José Carmelo Busaniche (sobre la vida y obra de Domingo G. Silva), César Ramella, Luis Di Filippo, César Carrizo. Como la identidad de secciones literarias (Gianello, Muñoz, Tagore, Almafuerte, Pedroni), versos y educacionales (Mischoulon, Mantovani).

moral católica, según texto aprobado por la autoridad eclesiástica.” Dos de sus artículos sostienen el programa pedagógico restaurador promovido por Pandolfo desde el CGE y el Ministerio de Instrucción Pública y Fomento:

Artículo 6º: declárese de necesidad primordial la formación del carácter de los niños para la enseñanza de la moral y doctrina católica y las instituciones nacionales. Artículo 7º: podrán los Párrocos o Sacerdotes que la curia eclesiástica designe, explicar la religión en el local de la escuela, señalándose a este efecto una hora más por semana y sin que puedan contrariar las creencias de los padres de familia ajenos al catolicismo.

Hasta la designación definitiva de los antipersonalistas Pío Pandolfo y José Amavet el CGE estuvo conducido por dos presidencias interinas (Rafael Figueroa y Luis Albornoz) por unos pocos meses. De esta manera, la intervención federal recurrió a dos figuras históricas de la tradición política radical durante las experiencias electorales y de gobierno de la primera mitad del siglo XX. El diagnóstico de fracaso educativo resultó visceral para concluir la clausura definitiva del proceso reformista promovido por Molinas en su programa de gobierno. El acuerdo de derogación resultó sostenido incluso por el cuerpo de supervisores seccionales que habían padecido la multiplicación de expedientes y reclamos en contra de los Consejos Escolares de distrito:

Que la descentralización administrativa provocada por los Consejos Escolares de distrito, sistema ya caduco en los países importantes que lo ensayaron comprobando su ineficacia, condujo al desarrollo inmoderado de la burocracia, como lo comprueban los muchos empleados administrativos nombrados con sueldos no despreciables por la mayoría de los Consejos (...) Que el nuevo sistema de descentralización de la enseñanza primaria no ha dado en la práctica el resultado que afirmaban su auspiciadores con respecto al problema fundamental del analfabetismo, porque la estadística comparada de los años 1934 y 1935 ha evidenciado una disminución de un año a otro, de casi 6000 niños entre las edades de 7 a 14 años, acusando así una dispersión aproximada al 5 por ciento de los escolares que concurrían al aula el año anterior y que estaban en la edad más propicia para adquirir el *mínimum* de

Tesis final correspondiente al Doctorado en Estudios Sociales
Facultad de Humanidades y Ciencias – Universidad Nacional del Litoral
conocimientos concretos que son indispensables para afianzar las instituciones democráticas.¹⁵⁸

Luego del demoledor diagnóstico, Pandolfo promovió en forma inmediata un concurso para cubrir vacantes de inspectores seccionales.¹⁵⁹ En muy poco tiempo, se convalidó un ascenso que fue totalmente objetado por la Federación del Magisterio y debilitó la imagen tanto del ministro Foster como del presidente del CGE que pronto dejaría su lugar. Sin embargo, pudo presentar propuestas pedagógicas que quedaron inconclusas, como el proyecto de creación de nivel preescolar (plan y programa). Otro tema que ocupó la atención en los encuentros del CGE y los equipos de inspectores fue el contrapunto entre dos tradiciones del magisterio: maestros fiscales vs maestros de escuelas Láinez (Arata y Ayuso, 2007).

En este sentido, el impacto diverso que la Ley Láinez tuvo en los territorios provinciales resulta un buen ejercicio reflexivo para detener nuestra mirada sobre las dimensiones política y educativa en la escala de observación. Las interferencias de legisladores nacionales y / o provinciales para consolidar los territorios políticos y sumar voluntades evidenciaron estrategias como la apertura de nuevas escuelas (incluso con datos ficticios de matrícula posible) en localidades pequeñas donde ya había existía un establecimiento educativo (como han observado Petitti y Giménez, 2024).¹⁶⁰

2.2. El gobierno antipersonalista y la cuestión educativa (1937-1943)

Desde 1937 a 1943, la experiencia del iriondismo distingue como novedad la práctica del fraude como sistema, que se ha perfeccionado bajo el control del gobierno nacional. Macor y Piazzesi afirman:

En ese registro del fraude como instrumento de reemplazo, la lógica argumentativa del iriondismo se niega a asociar el concepto de democracia con la calidad y transparencia de la práctica electoral. En consecuencia, no se detiene tanto a responder la acusación

¹⁵⁸ Decreto de Intervención a la Provincia de Santa Fe, N° 5, Acuerdo suspendiendo la ley 2369 sobre creación de Consejos Escolares de distrito, 04/01/1936. Boletín de Educación, junio de 1936, pp. 33-35.

¹⁵⁹ Sin perder tiempo, Pandolfo llevó adelante un proceso de concurso para cubrir vacancias en inspecciones seccionales. El concurso se inició el 30 de marzo de 1936 y sus resultados se dieron a conocer el 2 de abril y se autorizaron las nuevas inspecciones.

¹⁶⁰ El estudio de la relación entre la ley 4871 (ley Láinez) y la implementación de las escuelas nacionales en jurisdicciones provinciales sigue siendo un tema pendiente. Recientemente junto a Mara Petitti hemos compartido algunos aportes para periodizar y comprender los ciclos posibles de observar en el caso santafesino entre 1905 y 1946 (Petitti y Giménez, 2024).

puntual de la oposición con respecto al fraude, como a la consecuencia que, para esa oposición, aparece como natural: su alejamiento de la tradición democrática. El mismo Iriondo recurre primero a su biografía para responder a la crítica, considerando que su vasta trayectoria es suficiente para hablar desde un lugar no reñido con la tradición democrática (2005:19).

En el contexto de cultura de masas y república verdadera, el iriondismo asumió dos desafíos: reformar el sistema electoral y fomentar la cultura popular (Macor y Piazzesi, 2008). Aunque la noción de gobierno eficiente puede tener diversas aplicaciones concretas, distintos factores, entre los que se destacan los nuevos rasgos que asume el Estado, facilitan la asociación entre eficacia gubernamental y producción de obra pública. Asociación que puede reconocerse en toda la década y tanto en los gobiernos nacionales como en los locales. La capacidad de gestión de la obra pública, fue un elemento central en la argumentación con la que la élite política construye mecanismos alternativos de legitimidad (Piazzesi, 1997). Estos autores sostienen que durante el período de entreguerras se ven emerger dos líneas claras que serán anudadas luego en el proyecto peronista, contribuyendo a su éxito: la inaugurada por la legislación social y los inicios de intervención económica del Estado de los gobiernos radicales; y la consolidación de estructuras que le dan al Estado autonomía y libertad de acción durante los gobiernos conservadores de los años treinta (Macor y Bacolla, 2009a:117). El iriondismo santafesino constituye una coalición dominante del partido oficial que representa el sector, se aleja de uno de los nudos principales de la tradición del Partido Radical con la que se habían socializado políticamente muchos de sus cuadros partidarios y un número igualmente importante del electorado al que interpelan. A medida que en el orden nacional se afirma el reformismo del gobierno de Ortiz, que recurre incluso a la Intervención Federal de algunos distritos para garantizar la transparencia electoral, la cuestión electoral en la provincia de Santa Fe ingresará en una coyuntura decisiva. Como ya anticipamos, en esta etapa en la que se suceden los actos electorales de 1940 y 1942, los caminos de los gobiernos nacional y local se bifurcaron.

El mapa electoral que resulta de los comicios de 1937 revela el predominio del partido oficial en las circunscripciones más pequeñas y, a la vez, menos expuestas a la opinión pública; mientras es derrotado por el radicalismo en las más importantes, como La Capital y Rosario. Las elecciones de 1937 en un contexto de denuncias permanentes por fraude dejan en

evidencia las prácticas de referentes del campo educativo y hombres del antipersonalismo provincial como Enrique Mosca¹⁶¹ y Pío Pandolfo. Este último afirmaba:

Considero que la contienda cívica que actualmente se está librando en el escenario de nuestra provincia, puede ser señalada como un ejemplo de corrección de las autoridades que tienen la responsabilidad de presidir los comicios de los que han de surgir los gobernantes con los cuales los ciudadanos santafesinos recuperarán el goce de la autonomía consagrada en el código político de la nación. He recorrido en casi toda su totalidad la provincia (...) estoy por consiguiente en la posibilidad de afirmar con espíritu sereno que el clima electoral no puede ser más propicio para que cada ciudadano cumpla respaldado con todas las garantías constitucionales y sus deberes inherentes a su condición como tal.¹⁶²

El triunfo de los candidatos oficialistas en Santa Fe, despertó en los partidos que integraban la Concordancia un considerable optimismo para las próximas elecciones presidenciales. En cambio, el radicalismo del Comité Nacional estaba lejos de reponerse de la aplastante derrota que había sufrido en la provincia y que le restaba un bastión fundamental para la próxima contienda electoral.¹⁶³ Los comicios realizados el 5 de octubre de 1937 confirmaron 42 electores para la fórmula Ortiz - Castillo y ningún elector para el binomio Alvear - Mosca, una vez más el oficialismo provincial cerraba acuerdos y consensos para la continuidad de proyectos políticos una vez superadas las disputas facciosas al interior del radicalismo.¹⁶⁴

¹⁶¹ Los casos de Enrique Mosca y Pío Pandolfo analizados en contexto permiten transitar liderazgos y referencias del antipersonalismo santafesino a lo largo de la década del veinte y treinta. Mosca, egresado del centro formador de elites Colegio Inmaculada de la ciudad de Santa Fe, recibido de abogado en la Universidad Provincial de Santa Fe y militante radical; fue electo diputado nacional por la UCR entre 1917 y 1920 en un primer mandato, luego diputado nacional por la UCR antipersonalista entre 1928 y el golpe de 1930. Entre los años 1920 y 1924 fue electo gobernador de la provincia de Santa Fe por la UCR Unificada, en su mandato derogó los alcances de la reforma constitucional de 1921. Durante la presidencia de Alvear fue designado interventor en la provincia de Mendoza (1924 -1926) y presidente del CNE(1926 – 1928). Finalmente fue candidato a vicepresidente en dos oportunidades (1937 y 1946).

¹⁶² *La Capital*, 18/02/1937, pág. 2.

¹⁶³ Los antipersonalistas santafesinos comenzaron a trabajar para integrar los distintos organismos partidarios. Se organizaron la Junta del Norte integrada por Melitón Rivera, Francisco Lorenzati, Rodolfo Reyna, Leoncio Gianello y Eufemio Riolo Visconti y la Junta del Sur integrada por Juan Carlos Cepeda, Plácido Loza, Bosano Ansaldo, Jaime Soler y Antonio Reynares Solari. Por su parte, los centros cívicos “Agustín P. Justo” anunciaban que se plegarían a la campaña presidencial para apoyar la candidatura del Dr. Ortiz.

¹⁶⁴ Otras elecciones también serían denunciadas como fraudulentas. El 15 de diciembre de 1940, se realizaron comicios para elegir gobernador en la provincia. De acuerdo a las denuncias del PDP, la fórmula Luciano Molinas - José Antelo fue derrotada por la Unión Cívica Radical de Santa Fe que sostuvo la fórmula Joaquín

En términos de cultura política, la identidad construida como iriondismo da cuenta de una segunda etapa exitosa para el antipersonalismo como alianza distrital conservadora, nacionalista y católica. La gravitación de Manuel de Iriondo y Joaquín Argonz en la cartera educativa nacional y la permanente agenda política confirmaron los intereses del proyecto justista en territorio santafesino. El programa restaurador de la intervención apeló al panteón de figuras notabliares de la elite provincial; construyendo imágenes identitarias propias de un pasado liberal y una tradición patricia que iniciará la escritura de un relato historiográfico fundacional a través de la Junta de Estudios Históricos de 1935 y las redes de sociabilidad. Con la puesta en vigencia nuevamente de la Constitución provincial de 1900, el ejecutivo provincial reasume sus capacidades y, en consonancia con la política nacional, el poder legislativo pierde cada vez más peso. En este marco, se observa un proceso de reforma estatal en sentido inverso a la de la gestión demoprogresista: la creciente centralización de la administración y la conformación de estructuras técnico-burocráticas que permiten desde el Estado actuar en la sociedad.

Las políticas públicas durante el iriondismo resignificaron algunos espacios institucionales ya existentes que posibilitaron la relación con amplios sectores sociales: aquellos que organizan la intervención gubernamental en salud y en ciertos aspectos de la asistencia social.¹⁶⁵ En el área de salud, la reorganización se consolidó con la creación del Ministerio de Salud Pública y Trabajo (iniciado con la ley 2608/38 de Asistencia Hospitalaria y Social). Se ordenó un plan de construcciones hospitalarias, por un lado, y con la creación del Departamento de Salud Pública de la Provincia en 1939, que se delineó como un organismo técnico-administrativo de control y de coordinación de acciones en el ámbito de la higiene pública, las condiciones del ambiente laboral y la asistencia médico social, por el otro. Dentro de la esfera de este ministerio también se impulsó posteriormente la reforma de la Caja de Asistencia Social que incorporó pensiones a la vejez, la invalidez, a la madre y a los huérfanos; y la institucionalización del Fondo de Asistencia a la Niñez. En el siguiente capítulo intentaremos profundizar en las concreciones propias de un programa pedagógico

Argonz – Emilio Leiva. El triunfo de Argonz fue motivo de denuncias de fraude, por ejemplo, cambio de urnas en el correo y reiterados actos de violencia.

¹⁶⁵ Estas modificaciones serán consolidadas en el espíritu de la ley orgánica de ministerios que se sanciona en 1941.

escolanovista (las escuelas experimentales) y el diseño de un perfil pedagógico del tipo “escuela asistencial” durante esta etapa.

Volviendo al plano electoral, los comicios en los distritos de Santa Fe y Mendoza ocuparon la atención de la opinión pública en los primeros meses de 1941. En enero la Junta Electoral se pronunció sobre las irregularidades de los comicios realizados en diciembre en Santa Fe, pronunciamiento que fue considerado extemporáneo e injusto por las autoridades del partido triunfante:

Después de lo ocurrido en Mendoza en el día de ayer y de la actitud del oficialismo en Santa Fe, antes y después de los comicios del 15 de diciembre último, es indudable que el panorama político de la república se está ensombreciendo rápidamente. (...) el país ha retrocedido y sigue para atrás rápidamente en procedimientos electorales. Con total desparpajo se anuncia que tal o cual elección está “hecha”, es decir “ganada de antemano” y después de lo ocurrido en nuestra provincia acaba de colmarse la prudencia con lo que ha ocurrido en Mendoza. El voto a la vista, el choque sangriento, el triunfo de cualquier forma y por cualquier medio necesariamente van a oscurecer nuestro porvenir.¹⁶⁶

El conflicto entre la oposición y la Concordancia quedó planteado una vez más a comienzos de 1941. Los sectores de la Concordancia estaban dispuestos a considerar en la Cámara de Diputados el proyecto de una nueva intervención a Santa Fe y posiblemente el problema de Mendoza siempre que se considerara la ley de presupuesto. La oposición (radicales y sectores antipersonalistas que apoyaban la política de Ortiz), en cambio, “reafirmó su intransigencia con la finalidad política que se resuelvan los casos de Santa Fe y Mendoza” previo a cualquier consideración de proyectos económicos y financieros.¹⁶⁷ Por cierto la aprobación de las intervenciones por la Cámara de Diputados no significaba que aquellas provincias fueran intervenidas ya que era necesaria la aprobación del Senado donde dominaba la Concordancia. Efectivamente, el proyecto de ley de intervención a Santa Fe por los comicios de diciembre

¹⁶⁶ *La Capital*, 06/01/1941.

¹⁶⁷ En el bloque de diputados del radicalismo antipersonalista hacía tiempo que se mantenía latente una división vinculada al problema de las elecciones de Mendoza y Santa Fe. Dicha división se concretó finalmente el 30 de enero como consecuencia de la colaboración que los legisladores antipersonalistas prestaron al radicalismo para formar quórum y poder aprobar la interpelación al ministro del Interior sobre las elecciones mendocinas y para fijar la fecha para tratar el despacho de la Comisión de Negocios Constitucionales respecto de la intervención a la provincia de Santa Fe.

de 1940 fue despachado favorablemente por la Comisión de Negocios Constitucionales en enero de 1941. Los legisladores que apoyaban la política de “legalidad” que proponía la intervención a Santa Fe y Mendoza reclamaban libertad de acción para decidir su voto en cuestiones políticas.¹⁶⁸

Creíamos que la epidemia del fraude había terminado, pero de pronto aparecen dos focos: Santa Fe y Mendoza. (...) Lógicamente los que creíamos que el país se podía normalizar, nos alarmamos y creo que el doctor Pinedo, aunque no lo diga se ha alarmado y busca (en lo que hemos coincidido) el medio de terminar con el fraude y la violencia, y trata de hacer un paréntesis en la actividad política para establecer bases a fin de que los partidos, en una coincidencia, puedan solucionar los grandes problemas políticos (...).¹⁶⁹

La fracción disidente de la UCR de Santa Fe no había estado de acuerdo con la designación de los candidatos de las elecciones de 1940 y no habían logrado que la junta electoral los reconociera como partido. Evidentemente no se llegó al acuerdo y el 9 de febrero de 1941 se llevaron a cabo las elecciones complementarias de Santa Fe, con la abstención de la Unión Cívica Radical del Comité Nacional. De este modo, se consagró la fórmula Argonz- Leiva quienes asumirían el mando el 10 de abril del mismo año. En consecuencia, un grupo radical disidente a finales de julio habían decidido crear un nuevo partido con el objeto de obtener la personería política en el orden nacional y provincial, proceder a la organización del nuevo partido, designar las autoridades y adoptar otras medidas relacionadas con ese propósito,¹⁷⁰ en consonancia con prácticas que acompañaban la propia historia del radicalismo.

¹⁶⁸ La reunión a la que asistieron varios legisladores como Pío Pandolfo y Carlos A. Pita se representaban las dos tendencias que actuaban dentro del bloque: la “legalista” que propiciaba el proyecto de intervención a Santa Fe y se manifestaba solidaria con la política del Dr. Ortiz y la que se solidarizaba con la política del gobernador de Santa Fe, Dr. Iriondo. Los legalistas consideraban que Ortiz personificaba el espíritu del radicalismo antipersonalista y por eso estaban decididos a conseguir que la libertad de sufragio fuera una realidad en todo el país. No obstante en lo atinente a los proyectos relacionados con los intereses generales del país y en el orden financiero, económico, social y administrativo se declaraban colaboradores del Poder Ejecutivo ejercido por el vicepresidente. Esta declaración ponía de relieve que la cuestión de la libertad de sufragio era clave si se quería lograr la aprobación del presupuesto nacional y el Plan Económico que había presentado el ministro Pinedo (Piñeiro, 2007:320).

¹⁶⁹ *La Nación*, 12/01/1941, “Entrevista al Dr. Alvear”, pág. 4.

¹⁷⁰ Piñeiro sostiene que las elecciones realizadas en los distritos Santa Fe y Mendoza generaron nuevas divisiones y la aparición de fuerzas políticas como la UCR Impersonalista promovida por un grupo de legisladores nacionales del propio radicalismo. En el caso de la provincia de Santa Fe, “el señor Pita que presidió la reunión como legislador nacional expresó que la situación en que se hallaba el partido se originó en la resolución por la cual la Junta Electoral desconoció su existencia, y después de reseñar los hechos anteriores y posteriores a la elección de gobernador dijo que había consultado a los dirigentes de todos los departamentos

Los resultados de las alianzas durante los comicios de 1940 y 1941 tuvieron impacto entre los legisladores nacionales. En el congreso, los diputados radicales acordaron su “colaboración” con el oficialismo. Las elecciones gubernativas de Santa Fe dieron por tierra con estos intentos de acercamiento porque el radicalismo Comité Nacional fue derrotado por el antipersonalismo merced a un notorio fraude. El triunfo en Santa Fe podía haber sido la oportunidad de consolidar el partido dentro de la Concordancia para imponer un binomio netamente antipersonalista en las elecciones presidenciales. Finalmente, la fórmula oficial de la nación quedó integrada por un radical antipersonalista como Ortiz y el dirigente conservador Castillo. Las elecciones gubernativas de Mendoza y Santa Fe, ganadas ambas por fraude, volvieron a dividir a los antipersonalistas en dos grupos en el congreso nacional. Por un lado, los “legalistas” que apoyaban la política de Ortiz ya electo y la intervención a la provincia de Santa Fe e hicieron causa común en la cámara de diputados con los radicales del Comité Nacional; por otra parte, la rama oficialista que apoyaba al iriondismo santafesino y se oponía a la intervención.

Este ejercicio de caracterización de las culturas políticas identificadas como predominantes, nos permite contar con precisiones necesarias a la hora de comprender e interrogar las definiciones en materia de políticas educativas y reformas pedagógicas a escala provincial. Así, es posible proponer una lectura de contrastes entre dos tradiciones mayúsculas de densidad en el distrito, vinculadas a organizaciones políticas pero no encapsuladas en ellas: la demoprogresista y la antipersonalista. El esfuerzo por describir los pilares, las tradiciones, intereses y representaciones de sus actores principales colaboran en hacer inteligibles las dos tradiciones. En el caso del antipersonalismo o la metamorfosis del antipersonalismo en reconfiguración permanente: en primer lugar, esta expresión política no consiguió consolidar ni institucionalizar una opción como fuerza a nivel nacional. Cuando terminaba una elección los partidarios se disgregaban, los comités se cerraban y no subsistía una estructura permanente. Se clausuraba también el Comité Nacional porque los dirigentes dejaban de concurrir. A su vez, al carecer de un liderazgo carismático o de una coalición dominante y de una estructura fuertemente institucionalizada a nivel nacional, el partido constantemente se desbandaba y volvía a reorganizarse ante cada elección (Piñeiro, 2007).

para conocer su pensamiento acerca de la reorganización partidaria, quienes estaban de acuerdo con la realización de una asamblea para fundar una nueva organización” (2007:320).

En la clave que estamos exponiendo, como observaremos en este escrito, los hombres que formaron parte de las gestiones educativas durante la década conformaron relaciones inseparables entre el mundo de ideas en el que se reconocían, las estrategias facciosas que asumían frente a cada convocatoria electoral y la red de cooptación propia de las elites políticas del momento, como constituyen los recorridos intelectuales y políticos de Enrique Mosca, Rafael Araya, Pío Pandolfo, Abel Furno, José Amavet, Manuel María de Iriondo, Joaquín Argonz, Juan Mantovani, entre otros. Las culturas políticas que se presentan, orientan la interpretación de las prácticas o reformas pedagógicas y las decisiones estatales sobre el sistema educativo en tanto campo político (Sierra, 2010; Sirinelli y Berstein, 1999). Prácticas, actores y reformas en la educación resultan configuradas inevitablemente por la convergencia de tensiones propias de dos culturas políticas dominantes entre 1930 y 1943. Los primeros meses del gobierno de Manuel de Iriondo la cuestión educativa quedó en manos de Pío Pandolfo. En su despedida de la gestión educativa al frente del CGE tiene a su cargo el cincuentenario de la ley de Educación provincial de 1886 y no es un dato menor. En diversos números, Boletín de Educación reprodujo las imágenes de Pío Pandolfo como el funcionario que inaugura una nueva etapa fundacional a partir de la derogación de la ley provincial de educación N° 2369 y la restauración a los principios de la ley educativa del siglo XIX como camino de “retomar” rumbos perdidos:

Democracia y escuela son conceptos paralelos, fraternos, que se compenetrán. Parábolas tendidas al infinito de la felicidad del hombre para llevarnos a la libertad de pensamiento y de la conciencia, vale decir, de la libertad de Dios, que es el único camino que puede orientar el progreso de la sociedad y de las naciones, dando al individuo su medio independiente y a la nación el prestigio de la suma de sus componentes (...) el alma de la escuela fue siempre grande y humilde. En ella está latente el espíritu cristiano que manda la Constitución. Acoge a los niños sin preguntar de qué raza son, de qué puerto vienen, qué creencias tienen. Llegan a la escuela para fundir en ella sus partículas de alma en alma magnífica y eterna de la Nación. (*Boletín de Educación*, 5ª Época, N° 3, junio de 1937. Discurso de Pío Pandolfo).

A continuación, con el triunfo electoral de las administraciones antipersonalistas -primero con Manuel María de Iriondo (1937 - 1941) y luego con Joaquín Argonz (1941 - 1943)- el

gobierno de la educación fue campo de innovación en la figura de los ministros Juan Mantovani y Lorenzo de la Torre respectivamente.

Durante las gestiones de Manuel María de Iriondo (1937 - 1941) y luego con Joaquín Argonz (1941 – 1943) no se promovió el tratamiento ni el debate de una nueva norma de educación. El sistema escolar y su gobierno con la vigencia de la ley de 1886 fue suficiente para clausurar la etapa reformista previa, en adelante se priorizaron acciones de ordenamiento y construcción de consensos amplios que serán analizados en las páginas siguientes. En particular, la experiencia del ministro Juan Mantovani será objeto de indagación más abajo.¹⁷¹

Los años de Lorenzo de la Torre en la presidencia del CGE –acompañado por José Amavet y Ramón Batallán– configuran una coyuntura de políticas educativas, construcción de campo simbólico hacia el magisterio y conquistas de objetivos en la propuesta del ministro Mantovani.¹⁷² Si bien nos detendremos en dichos ensayos y sus características particulares en tanto políticas educativas, podemos afirmar que el final de la década de 1940 confirmó la capacidad de gestión en De la Torre que en poco tiempo se convertirá en el ministro de la cartera educativa de la gestión de Joaquín Argonz.¹⁷³

La administración antipersonalista del binomio Joaquín Argonz – Emilio Leiva nominó a Lorenzo de la Torre al frente del Ministerio de Instrucción Pública (dejando la presidencia del CGE) quien permanecerá hasta 1943.¹⁷⁴ De la Torre como ministro designará en la presidencia del CGE a Atilio Giavedoni (1941-1942), Juan A. Rulhemann (1942) y Leoncio Gianello (1943). Luis Ravera conduce los equipos de inspección escolar, siendo los vocales

¹⁷¹ Mantovani impulsó durante su gestión un ambicioso programa tendiente a crear y consolidar instituciones culturales en la provincia en el que se destacan especialmente la creación de la Comisión Provincial de Cultura en 1940, su participación en el Museo Histórico Provincial en la ciudad de Rosario en 1939, así como la apertura de la Escuela Provincial de Artes Plásticas en la ciudad de Santa Fe en 1940, a las cuales nos referiremos más adelante. A partir del análisis de sus discursos oficiales es posible apreciar que dentro del corpus de ideas que sostenían esas iniciativas se evidenciaba una clara imbricación entre cultura y educación; esto es, la educación era considerada como parte de un proyecto cultural y viceversa. Tanto el desarrollo de la educación como el fomento de las artes y la cultura eran concebidos por Mantovani como obligaciones que el Estado debía asumir.

¹⁷² En 1939 el CGE conmemoró los 25 años del Museo Escolar Florencio Ameghino. En el mes de octubre de 1940 luego del proceso electoral, se produce la renuncia de Lorenzo de la Torre como presidente del CGE y por unos meses será reemplazado interinamente por el experto funcionario José Amavet.

¹⁷³ En mayo de 1940 se inaugura la escuela de Artes Plásticas en Santa Fe.

¹⁷⁴ Unos meses antes de finalizar el gobierno de Manuel María de Iriondo (abril de 1941), el ministro Mantovani presentó su renuncia y provisoriamente quedó a cargo de la cartera educativa Lorenzo de la Torre.

Julio Vera Candiotti y José Amavet.¹⁷⁵ En la gestión de Rulhemann se revisa la misión y sentido del *Boletín de Educación*, para el presidente del CGE:

Hasta ahora el *Boletín de Educación* no ha constituido –por causas de índole diversa– el valor que debe darle jerarquía de alta tribuna de cultura pedagógica y de permanente expresión de la vasta actividad escolar que se desarrolla en nuestra provincia. Sus páginas han contenido comentarios, referencias y estudios sumamente interesantes, pero en su mayoría, alejados del interés educacional, y por consiguiente de las cuestiones que deben importar la característica de una publicación de esta naturaleza. El concepto y los fines que inspiraron su fundación, como órgano oficial de la Dirección General de Escuelas, no han prevalecido especialmente en estos últimos tiempos. Por eso, y con el plausible propósito de darle el carácter que le corresponde, el H. Consejo acaba de dictar la nueva reglamentación que publicamos en esta edición.¹⁷⁶

La sanción de un nuevo reglamento para el CGE (en 1939) estableció y definió los criterios de organización, selección de contenidos y publicación para el *Boletín de Educación*. El reglamento retomó la normativa de 1886 y centralizó la conducción en el presidente del CGE y la DGE (determinando la distribución gratuita de ejemplares en todas las escuelas de la provincia). El cuerpo de inspectores seccionales asistió en la redacción y se contempló la convocatoria a especialistas externos. Entre las tareas inmediatas Argonz y Lorenzo de la Torre regularon la dimensión administrativa de los recursos jerárquicos ante el Poder Ejecutivo (situación pendiente desde 1934).

¹⁷⁵ Leoncio Gianello se doctoró en jurisprudencia en la Universidad Nacional del Litoral, en la que fue también profesor de Historia Moderna desde el año 1950. Docente en distintas instituciones educativas de nivel secundario (como el colegio nacional Simón de Iriondo). Entre 1937 y 1942 fue diputado provincial y presidente de la Cámara. Entre 1942 y 1943 fue presidente del CGE, ocupando el cargo de ministro de Instrucción Pública y Fomento durante 1944. Sus comienzos en la literatura estuvieron ligados a la poesía, para pasar a la historiografía a mediados de la década de 1940. Tras publicar numerosos libros y contribuciones en diarios y revistas, la Academia Nacional de la Historia lo invitó a formar parte de la Historia de la Nación Argentina. Fue presidente del Centro de Estudios Hispanoamericanos. Organizó y fue vicerrector de la Universidad Católica de Santa Fe desde 1957. Fue designado ministro de Educación y Cultura en 1962. En Madrid dirigió el Colegio Mayor Argentino nuestra Señora de Luján (entre 1976 y 1981).

¹⁷⁶ *Boletín de Educación*, 5 época, N°34, agosto de 1942, p. 130.

Es importante señalar aquí la sanción de la ley N° 2951 en junio de 1941 que reglamentó la Estabilidad y Escalafón del Magisterio de la provincia.¹⁷⁷ Se trató de un tema cuyas demandas tempranas de la asociación del magisterio de Santa Fe datan de los años de 1920. La norma fue ordenada definitivamente con el texto de la ley de 1941 en tiempos de la administración del antipersonalista Joaquín Argonz.

Finalmente, para concluir provisoriamente con los desafíos propuestos en la agenda del gobierno de la educación durante la intervención y las administraciones antipersonalistas, algunas palabras sobre la cuestión presupuestaria y la obra pública que caracterizó las políticas públicas a lo largo de la década de 1930. Lo que interesa subrayar aquí es que la continuidad en las búsquedas de renovación del lenguaje arquitectónico se da a pesar del cambio radical en la orientación de las políticas educativas y se explica por razones de naturaleza distinta pero que se vinculan en el análisis. A saber, por la manifestación de una autonomía del lenguaje modernizante como opción disciplinar respecto de las políticas públicas –ambas modernizadoras: reformistas o conservadoras-; igualmente, por la obra de una oficina técnica que tiene continuidad en sucesivas gestiones de gobierno con un mismo equipo de profesionales. El trabajo del cuerpo técnico de la Dirección de Obras Públicas de la Provincia asegura encadenamiento en las premisas y en los modos de elaboración del proyecto en la producción de arquitectura escolar santafesina y, a la vez, acumula experiencia transferible en la materia (Espinoza, 2005).¹⁷⁸

Sin embargo, el motivo también podría radicar en desacuerdos en materia proyectual. El arquitecto Guillermo Ebrecht, director de la Dirección de Obras Públicas de la Provincia desde 1936, planteó en un artículo publicado por el Boletín de la Dirección de Obras Públicas de la Provincia una serie de cuestiones que debían ser tenidas en cuenta en el diseño de edificios para escuelas, y que en algunos aspectos se contradecían con la propuesta del referido Plan.¹⁷⁹

¹⁷⁷ La ley N° 2951 a partir de su vigencia tiene una notable gravitación en la vida del magisterio, en su relación con el CGE, el ministerio de Educación y se convierte en una fuente sostenida de reclamos.

¹⁷⁸ Como ha señalado Cecilia Parera (2012), si bien a pocos meses de presentado el Plan de Edificación Escolar para 40.000 niños la Provincia de Santa Fe encaró un profuso programa de acción en materia escolar, la propuesta de Sánchez, Lagos y De la Torre no fue utilizada. Este relegamiento podría entenderse como resultante de la presión de la Oficina de Construcciones Escolares del Ministerio de Hacienda y Obras Públicas de la Provincia –creada en el marco de la referida Ley Provincial n° 2417- por hacerse cargo del diseño de las obras que luego debía construir y administrar.

¹⁷⁹ Desestimada la propuesta de Sánchez, Lagos y De la Torre, serían los proyectistas de la Oficina de Construcciones Escolares –anexada al DA DOPP a fines de 1935- quienes asumirán esta tarea. En sus primeros prototipos standard no se verificó una significativa consistencia ni sistematicidad en los diseños, ya sea en lo

Por el contrario, fue personal contratado específicamente para la referida oficina técnica, como los arquitectos Pedro Galán, Carlos Navratil y Salvador Bertuzzi, quien realizó los primeros proyectos de prototipos suburbanos –utilizados, por ejemplo, en la escuela Simón de Iriondo en Santo Tomé– así como de obras singulares en áreas consolidadas de las principales localidades provinciales, tales como la escuela Cristóbal Colón en Santa Fe y la escuela Juan José Castelli en Rosario.¹⁸⁰

La ley que dio marco al Plan de Edificación Escolar Standard también preveía fondos específicos para la construcción de escuelas rodantes y escuelas flotantes, reconociendo la alta tasa de analfabetismo de la población que vivía en la vasta zona de islas del territorio provincial. La documentación completa de una escuela rodante, compuesta por un vagón frontal para el director y un acoplado de tres metros por seis para aula, fue presentada por el arquitecto Salvador Bertuzzi, Jefe de la Oficina de Construcciones Escolares, al Director General de Escuelas de la Provincia en mayo de 1935, en la que se reconoce la participación del arquitecto Pedro Galán y del técnico constructor nacional Eugenio Neyra. El amplio plan de obras viales que por estos años emprendió el Gobierno Provincial puede ser leído en esta línea de acción.¹⁸¹ En un nuevo prototipo, elaborado por la Dirección de Obras Públicas de la Provincia en 1937, se reorganizó la distribución de los paquetes funcionales, ubicando el ingreso paralelo a la tira de aulas y dando autonomía a la casa del director y al área administrativa, por un lado, y al sector de aulas, por otro. En la variante para ocho aulas el quiebre de este eje circulatorio anuló la percepción de simetría por parte del observador, así como de la jerarquía como regla organizadora de la composición. El vínculo entre ambos

tipológico como en relación a los criterios señalados por Ebrecht. Sólo es posible reconocer una unidad en la producción de la repartición provincial –cuyos empleados eran recientes graduados–, en las volumetrías simples, en la ausencia de ornamentación, en la ampliación de la superficie de iluminación y ventilación de las aulas, en la circulación entre aulas a partir de galerías cubiertas y en la disposición de la dirección en el cuerpo principal y de los sanitarios en un pabellón separado.

¹⁸⁰ En materia sanitaria, Entre los años 1939 y 1941 la DAIS DSPSF estuvo a cargo del diseño y construcción del Hospital Psiquiátrico en Santa Fe, la Colonia de Alienados en Oliveros, el Dispensario Dermatológico en Campo Crespo y de un prototipo de estación sanitaria rural, pensado para sesenta y dos parajes. Su equipo técnico estaba compuesto por un proyectista responsable, el arquitecto Wladimiro Acosta (ver los aportes de Luis Müller). También se asignó y proyectó un espacio destinado a la copa de leche.

¹⁸¹ Hasta abril de 1937 –mes en que asumió el Gobernador Manuel Iriondo– el DA DOPP había culminado 42 escuelas standard con los fondos previstos por la Ley Provincial n° 2417.

bloques se estableció eliminando un módulo de un aula, permitiendo así la generación de un patio techado, próximo al pabellón sanitario.¹⁸²

Desde el estado nacional y con la voluntad de estudiar las características de las construcciones escolares extranjeras que pudieran contribuir en la definición de nuevas tipologías edilicias para las escuelas a ser propuestas en el “Proyecto de Ley de Educación Común e Instrucción Primaria, Media y Especial”, hacia fines de 1938 fueron enviados a Europa y Estados Unidos los jefes de las Divisiones Proyectos y Construcciones de la Dirección General de Arquitectura del Ministerio de Obras Públicas arquitectos Domingo Pitella y José Grasso respectivamente.

Producto de esta observación, los referidos profesionales elevaron un informe detallando aquellas características arquitectónicas consideradas convenientes de ser adoptadas, como ser la sencillez en las fachadas y los interiores, la limitación o anulación de la decoración, la composición racional y compacta de las plantas, el diseño de aulas amplias y bien iluminadas, la inclusión de gimnasios, vestuarios y guardarropas, y la dotación de instalaciones especiales –calefacción, alumbrado eléctrico, radiotelefonía- y moblaje adicional necesario en aulas y gabinetes. También fueron listadas aquellas cuestiones que resultaban deficientes, como la despreocupación por la correcta orientación de las aulas, el exceso de superficie vidriada en “edificios ultramodernos”, y la frecuente supresión de revestimientos protectores en paredes de aulas, corredores y sanitarios.

2.3 El problema del analfabetismo y el CGE

Desde 1935 el educador santafesino Raúl Emilio Aguirre acompañó a Pandolfo en la gestión educativa. Para Aguirre el problema del analfabetismo se debía revisar a partir de una adecuada construcción de datos. Para el nuevo ministro la lucha contra el analfabetismo era

¹⁸²Según Parera (2012) el proyecto, firmado por el técnico constructor nacional Eugenio Neyra y publicado en 1938 en el Boletín del MOP, fue utilizado -sin mayores variantes- en la escuela n° 498 en Venado Tuerto (1938) y en la escuela n° 124 en Villa Gobernador Gálvez (1938), entre otras, y ajustado a un nivel – cuatro aulas- por ejemplo, en las escuelas n° 532 en Laguna Paiva (1937) y la escuela fiscal en Felicia. En otra variante para cuatro aulas –y en contados casos para seis- se hizo coincidir el ingreso con la línea frontal del terreno, contribuyendo con la consolidación del frecuentemente incipiente tejido circundante. El patio cubierto fue trasladado al frente, incorporando en el extremo opuesto del área administrativa a los sanitarios. El ala de aulas, con estas modificaciones, alcanzó mayor autonomía, tal como queda de manifiesto en escuelas como la n° 172 en Rufino, n° 582 en Venado Tuerto, n° 441 en Vera, n° 223 en Capitán Bermúdez y n° 127 en Granadero Baigorria.

la principal bandera levantada por el programa educativo que se iniciaba.¹⁸³ Con un primer párrafo que resalta el carácter transitivo de este período hasta una nueva convocatoria a elecciones, las expresiones motivaron un diagnóstico de corto plazo renunciando a toda transformación profunda del régimen educativo. Para un escenario vasto y extenso como el territorio provincial con todas sus particularidades, la tarea y dimensión de la cruzada es concebida en su mayor expresión:

La provincia cuenta más o menos con 5.331 maestros en ejercicio de cargos en las distintas escuelas públicas; 2.360 maestros y maestras tituladas a quienes su título no les ha rendido hasta ahora más que el fruto de su propia frustración y que aspiran con toda justicia a ejercitar su profesión obteniendo los consiguientes nombramientos del ministerio a mi cargo, y el elenco de estudiantes de los años superiores de nuestras escuelas normales, que es numeroso, pudiéndose calcular aproximadamente 383 a los que es conveniente hacerlos practicar lo más intensamente posible la enseñanza, aplicando los conocimientos pedagógicos adquiridos, no solo en beneficio propio para la profesión elegida por ellos, sino en beneficio de la sociedad en general.¹⁸⁴

Ricardo Foster desde el Ministerio de Instrucción Pública impulsó una innovadora propuesta presentada por la Dirección General de Enseñanza Normal y Especial que define un plan para su aprobación. El programa específicamente estaba orientado a combatir el analfabetismo en la que aparecía la figura de “alumnos maestros” quienes tendrían a su cargo la ejecución.¹⁸⁵ En febrero de 1935, *El Orden* tituló con entusiasmo “Estudiase un

¹⁸³ En el caso de la provincia de Buenos Aires, durante la gobernación del conservador Manuel Fresco (1936-1940), el analfabetismo también ocupó un lugar central de la política educativa. De hecho, en 1937 se sancionó una ley con el título: “Ley de Represión del Analfabetismo y Deserción Escolar”, según la cual todo padre o encargado de menores estaba obligado a declarar la existencia de sus hijos o pupilos dentro de los seis meses cumplidos los cinco años de edad y en caso de no hacerlo debían pagar una multa. Para garantizar su cumplimiento creaba una Oficina de Obligación Escolar. Paralelamente se desarrolló una campaña provincial contra el analfabetismo que instituyó la “Semana del Analfabeto”, que se extendió durante 21 días (Petitti, 2014).

¹⁸⁴ *El Litoral*, 12/11/1935, pág. 3. Aguirre sostiene que: “(...) todos ellos, alrededor de 8.074 personas ya perfectamente capacitadas, muchas con exceso de capacidad, por cierto, para enseñar las primeras letras a los niños analfabetos de nuestra provincia, habrán de constituir el ejército de cruzados que incito a librar la más noble de las batallas: la batalla contra la supina ignorancia.”

¹⁸⁵ El programa contempla: artículo 1º) Ofrecer su concurso a los Consejos Escolares de distrito Coronda, Reconquista, Cañada de Gomez, Rafaela, Casilda, Villa Constitución y Venado Tuerto para instalar escuelas primarias diurnas dentro del radio urbano de las respectivas localidades bajo las siguientes condiciones: a) las escuelas a crearse serán para niños en edad escolar y tendrán de 1º a 4º grado, b) funcionarán en los locales de las escuelas normales o vocacionales si éstos tuvieran capacidad y, en su defecto, en lo que a ese fin destinaren los Consejos Escolares, c) estará a cargo de los Consejos Escolares la provisión de muebles y útiles destinados

plan para combatir el analfabetismo en la provincia”. La propuesta contemplaba: r utilizar los servicios que podrían presentar los alumnos de cuarto curso los cuales se hallaban en condiciones profesionales para desempeñar discretamente su misión “los alumnos maestros favorecerá a éstos, profesionalmente tres horas semanales, en presencia de grupos escolares que ofrecen al docente con mayor objetividad los problemas pedagógicos propios de las escuelas comunes, las cuales difieren en mucho, de la realidad que presenta la teoría y práctica docente en las escuelas organizadas.”¹⁸⁶

En tanto se señala que la labor de infraestructura educativa será la que informe el plan de estudios adoptado por la Dirección General de Escuelas, funcionando los espacios en un solo lugar, en un solo turno. Siempre reconociendo que serían los propios Consejos Escolares los responsables de las articulaciones con los directores de escuelas normales y vocacionales.¹⁸⁷ El contralor técnico administrativo de estas escuelas estaría a cargo de los vicedirectores y regentes quienes distribuirán proporcionalmente sus tareas semanales. En el plano pedagógico la propuesta contemplaba que las “críticas pedagógicas que se formulen (una semanal como mínimo por alumno maestro) y la labor extraordinaria que estos realicen serán consideradas bimestralmente al otorgarse la calificación reglamentaria, debiendo estimularse toda actuación que acuse un acendrado espíritu docente”. Como así también los alumnos concurrentes recibirán clasificaciones mensuales, en base a las cuales serían promovidos o no de acuerdo con el régimen establecido en las escuelas primarias oficiales. Las responsabilidades eran taxativas para todo el personal docente, directores de escuelas, y aún más:

Es mi propósito incluir en el presupuesto del año próximo, una partida especial para efectuar pagos de sumas reducidas a cualquiera del pueblo que justifique haber suprimido durante el año, algún o algunos analfabetos de los que figuran en los

al funcionamiento de los cursos primarios, d) podrán organizarse grados paralelos para los de 1° a 4° con una inscripción no mayor de 30 niños en cada uno. En la dotación de alumnos maestros, una vez organizados los mencionados cursos fuera mayo a las necesidades impuestas por los analfabetos y semianalfabetos (también podrán asignarse a los 6° grados que se organicen si hace falta).

¹⁸⁶ *El Orden*, 10/02/1935.

¹⁸⁷ El proyecto promovido por el CGE establece: Artículo 2°) Cada alumno maestro del último curso normal está obligado a dictar hasta tres horas semanales en estas escuelas y fuera del horario regular de su curso. Artículo 3°) Cada grado podrá ser atendido diariamente hasta por tres alumnos maestros como máximo, debiendo funcionar la escuela con un horario de tres horas diarias. Artículo 4°) Las fechas de apertura y clausura de estas escuelas serán las que se establezcan para las escuelas normales y vocacionales, y su horario de clase se establecerá consultando la conveniencia de los alumnos maestros. Ver *El Orden*, 10/02/1935.

registros oficiales, como así mismo llevar a la práctica la idea de escuelas flotantes exclusivamente de primeras letras a cargo de un maestro, para actuar en las regiones isleñas y otras semi-nómades con permanencias de tres a cuatro meses en regiones mediterráneas de la provincia, alejadas de escuelas establecidas donde encuentren pequeños grupos analfabetos (...) Con lo expuesto, entiendo abrir un surco nuevo en pro de la cultura popular de nuestra provincia y dejar marcado un derrotero para futuras cruzadas de seis meses cada una, en la seguridad de que pueden desaparecer no menos de cincuenta mil niños analfabetos por año, sin detrimento para el erario público.¹⁸⁸

El proyecto de reorganizar el sistema educativo para dar batalla al analfabetismo y que sus principios y metas fueran conocidos por la opinión pública a través de la prensa fue una estrategia recurrente durante los meses de noviembre y diciembre de 1935. ¹⁸⁹ *El Litoral*, se transformó en vocero de la cartera educativa provincial, en ediciones diarias durante el mes de noviembre de 1935 el título “Cruzada contra el analfabetismo” cobró notoriedad y páginas centrales. En las ediciones del 23 y 24 de noviembre de 1935 se dio difusión al decreto reglamentario que instruye los pasos a seguir a docentes en el contexto de erradicación de analfabetos. *El Orden*, en su edición y tapa del día 5 de diciembre se confirmó nuevamente el mensaje a la opinión pública: “La cruzada contra el analfabetismo”. Se publicó en forma completa la resolución del director de escuelas Pío Pandolfo:

La Dirección General de Escuelas dictó ayer una resolución que dice: Para que la finalidad perseguida, mediante la institución de la cruzada, alcance su más alto grado de eficacia, es indispensable que los beneficios de la enseñanza lleguen preferentemente, en orden de necesidades a los analfabetos de mayor edad, vale decir, a los que cuentan con menos probabilidades de ingresar a las aulas en los cursos

¹⁸⁸ *El Litoral*, 12/11/1935, pág. 2.

¹⁸⁹ *El Litoral*, 13/11/1934, pág. 3. Nuevamente en la columna de opinión *El Litoral* vuelve sobre el tema: Así, pues, la idea del señor ministro es una semilla arrojada en campo fecundo, tendrá éxito, no obstante lo aflictiva que resulta la comprobación que la provincia de Santa Fe, rica y generosa, apele a la buena voluntad del magisterio sin empleo para luchar contra el analfabetismo (...) El Estado, de esencia y presencia burocrática, es un órgano absorbente y por lo mismo, más compulsivo que eficaz, lo cual no se compagina con las razones prácticas del ausentismo escolar.

Tesis final correspondiente al Doctorado en Estudios Sociales
Facultad de Humanidades y Ciencias – Universidad Nacional del Litoral
ordinarios y sobre quienes el peligro que entraña el analfabetismo en la edad adulta
reviste caracteres más graves.¹⁹⁰

En la misma fecha, la edición de *El Litoral* en la columna de opinión aporta comentarios sobre expectativas:

La cruzada tiende a imitar las dimensiones del fenómeno ingrato (el analfabetismo). Quizás haya un exceso de ilusorio optimismo con respecto al éxito de la iniciativa. Un fenómeno tan grande como complejo, como el apuntado, no se destruye en una campaña estival en regiones de clima tórrido por más fe que se deposite en las virtudes milagrosas de la buena voluntad (...) Y a veces, más vale hacer poco que teorizar mucho.¹⁹¹

Forma parte del con firma del CGE y el Ministro de la cartera educativa los tres artículos que contempló la resolución analizada:

1º) Los cursos para analfabetos se dictarán con preferencia en beneficio de los niños de nueve o más años de edad y de los adolescentes y adultos. 2º) La inspección general en inteligencia con la Dirección de Escuelas Normales y Especiales determinará los locales escolares que por su situación y amplitud sean lo más adecuados para la organización de los cursos y distribuirá los alumnos y personal en forma que estime más conveniente. 3º) Los maestros gozan de la más amplia libertad para la elección y práctica de los métodos pedagógicos que sean de su grado.¹⁹²

Sin lugar a dudas, las políticas de la educación formaron parte de un plan de reorganización estructural luego de la intervención que tiene dos ejes. Por un lado, dejar atrás todo intento reformista que formó parte de la impronta innovadora del gobierno de Luciano Molinas entre 1932 y 1935.¹⁹³ Por otra parte, con estrategia de difusión masiva a través de la prensa,

¹⁹⁰ *El Orden*, 05/12/1935, pág. 3.

¹⁹¹ *El Litoral*, 05/12/1935, pág. 3.

¹⁹² *El Litoral*, 05/12/1935, pág. 3. En la misma edición del periódico se informa el anuncio que la intervención federal comunica a propósito del pago a maestros de escuelas nocturnas.

¹⁹³ En lo que respecta a las políticas educativas, la intervención fue de neto corte rupturista y son varios los equipos técnicos que son renovados en su totalidad. Por solo hacer referencia a un caso relevante para lo que constituyó el ambicioso plan de construcciones escolares durante el gobierno demoprogresista, en fecha 05/12/1935 la edición de *El Orden* da cuenta de renuncias importantes. “Varios funcionarios de la Oficina de Construcciones Escolares renunciaron”, en la nota el responsable del área ingeniero Salvador Bertuzzi, Carlos Navratil y Carlos Peracca dejan su lugar en el organismo entendiendo que la nueva administración no ha consultado en ningún momento al jefe de área Bertuzzi ni ha dado directivas precisas para la etapa que se inicia.

acudir a las nociones de “cruzada contra el analfabetismo”, “ejército docente y alumnos avanzados”. Incluso en forma inmediata resolver temas de una nueva agenda que la intervención ha definido en sus dos figuras determinantes para con el campo educativo: Pío Pandolfo en la Dirección General de Escuelas y Ricardo Foster como ministro de Instrucción Pública y Fomento en su fugaz experiencia. Los ejemplares de la prensa durante 1935 confirman que el debate y la cruzada contra el analfabetismo en la provincia no ocultan el problema de fondo: la recuperación del distrito electoral Santa Fe, la construcción de una nueva legitimidad asumida por el radicalismo antipersonalista y la confirmación de una agenda electoral posible de cumplir y con candidatos ya consolidados. *El Litoral* afirma:

Esta es una de las causas de por qué no obstante invertirse más de 13 millones de pesos el censo escolar últimamente levantado da la enorme cifra de 48.262 niños completamente analfabetos, por no concurrir a ninguna escuela y 68.541 que solo han cursado el primer grado (...) Sobre un total de 266.434 niños en edad escolar asisten a las escuelas nacionales, provinciales y particulares 169.365, quedan entonces 87.089 niños que no asisten a la escuela, siendo ellos 9.711 alfabetos y los 77.378 restantes que escapan a la acción de las escuelas actuales, son analfabetos.¹⁹⁴

En los meses finales de la transición hasta la asunción de Iriondo en abril de 1937 se dio continuidad a la enunciación de acciones para con el problema del analfabetismo. En enero se publicó una entrevista con el Ministro de Obras Públicas Juan Maciel y el vocal del Consejo de Educación Juliá Tolrá y se da a conocer un ambicioso plan de construcción escolar, en el encuentro también se brinda información por la necesaria regularidad de pagos a maestros que acreditan deuda (*El Orden*, 13/01/1937). Sin embargo, en algunas editoriales y columnas de opinión, el analfabetismo siguió siendo un objeto curioso que motivó novedosas argumentaciones:¹⁹⁵

En un juicio vertido días atrás hemos precisado el régimen de colaboración que debe ser adoptado a fin de que escuelas Láinez y escuelas provinciales no choquen. Sostenemos que lejos de crear intereses contrapuestos, la ayuda nacional puede y debe ser aprovechada en tal forma que el beneficio público se produzca naturalmente sin

¹⁹⁴ *El Litoral*, 12/02/1936, p. 4. En la edición se retoman los datos elevados en Santa Fe al CNE por parte de los inspectores escolares de provincia Lorenzo A. Vergara y Antonio Barberis.

¹⁹⁵ *El Orden*, 09/10/1937, p. 3.

violencias. No es nada difícil llegar a un arreglo con el Consejo Nacional de Educación para lograr que las escuelas no se estorben... Los Consejos tanto el nacional como el provincial deben mostrar interés en la lucha contra el analfabetismo.¹⁹⁶

Apelando a la responsabilidad de abordar la cruzada educadora y alfabetizadora con las asociaciones escolares y redes de sociabilidad, el funcionario enfatiza la necesidad de

(...) encarar de una vez por todas la reforma de la ley escolar que imponga a los padres, tutores y encargados la obligación perentoria de hacer cumplir a los niños el ciclo escolar, pero que dé al Estado los medios para llegar en ayuda de los que por razones económicas no pueden mandar sus hijos a la escuela o se ven obligados a retirarlos de ella. El problema de la alimentación, que con tantos sacrificios y entusiasmo han encarado en todas partes las sociedades cooperadoras y en el cual ha intervenido con patriótico interés el ejército argentino.¹⁹⁷

Desde septiembre de 1937 la prensa publicó los primeros resultados de un nuevo Censo Escolar (realizado el 14 de octubre) provincial coordinado por el ministro Pío Pandolfo, supervisado por el inspector Loreto Quinteros (departamento General López) y Emilio Sánchez como presidente de la comisión de propaganda y director general de Estadísticas de la provincia.¹⁹⁸ El analfabetismo fue un problema al que las administraciones provinciales habían prestado atención con resultados muy dispares y estadísticas difusas en el territorio provincial y sus departamentos (ya se habían realizado relevamientos en este mismo sentido durante las administraciones radicales de 1912, 1918 y 1925). Los primeros pasos de la gestión antipersonalista que triunfó en 1937 se sintetiza en las palabras del ministro Pandolfo:

¹⁹⁶ *El Litoral*, 01/02/1937, pág. 2. "...el analfabetismo es un problema más financiero que educacional (...) Pero las palabras y las lamentaciones no resuelven estos casos, que deben ser encarados con un criterio práctico, efectivo. Por eso el señor gobernador de la provincia doctor Manuel M. de Iriondo y su ministro de Instrucción Pública doctor Pío Pandolfo, han querido ir al fondo de esta cuestión y han creído indispensable, para conocer los términos precisos del problema, el levantamiento de un censo serio, organizado, bien divulgadas sus finalidades para saber después dónde está afectada la riqueza espiritual de la provincia por el cáncer del analfabetismo."

¹⁹⁷ *El Orden*, 09/10/1937, p. 3.

¹⁹⁸ *El Orden*, 14/10/1937, p. 3. "Hoy se levanta el censo escolar", se anuncia que es feriado escolar con asueto al personal del censo.

Se comparte así el pensamiento manifestado en diversas oportunidades por el Gobernador Manuel María de Iriondo y cuyo contenido se encuentra abonado por la rica experiencia de sus funciones anteriores cuando presidiera desde el ministerio nacional los destinos de la educación del país. Su ciencia y experiencia podrá concretarse en una obra de gobierno, por la sola presencia de la necesidad descubierta (...) no puede existir el conocimiento del derecho, base de la libertad, en un pueblo de analfabetos. (EL, 14/10/1937, p. 3)

A comienzos de 1938 la administración de Manuel María de Iriondo y el ministro de Instrucción Pública Juan Mantovani (en reemplazo de Pandolfo) organizaron un relevamiento censal en toda la provincia y sus departamentos sobre analfabetismo (*El Litoral*, 17/04/1938). Los primeros resultados fueron publicados inmediatamente por la prensa.¹⁹⁹ Finalmente, podemos confirmar que el complejo problema relacionado con la instrucción primaria incompleta no quedó reducido exclusivamente a su abordaje escolar. En 1940 el jefe de policía del departamento La Capital (Luis Di Filippo) recordaba en una circular a comisarios de circuito que “corresponde a los padres de familia y tutores, en cumplimiento de un deber social y en defensa de la cultura, facilitar la acción de las autoridades policiales en el sentido de impedir las deserciones escolares”.²⁰⁰

La categoría polisémica y dinámica de “analfabetismo” como construcción teórica según los análisis estadísticos publicados en el período (censos y prensa escrita) abren la puerta para indagar en variables explicativas que son consideradas a la hora de diseñar políticas públicas educativas. De hecho, no todas las propuestas pedagógicas alcanzaron a materializarse en la práctica docente. Una y otra vez las culturas políticas en búsqueda constante de legitimidad plebiscitaria (como oficialismo y oposición) apelan a polemizar sobre la dimensión social que el Estado de bienestar no alcanza a resolver definitivamente. En este registro, el campo educativo es interpelado en cada una de las etapas que hemos señalado; un campo complejo en donde las intervenciones entre nación y provincia no siempre logran complementarse en función de objetivos compartidos. En términos generales, distintas publicaciones estadísticas señalan que la tasa de analfabetismo pasó de

¹⁹⁹ *El Orden*, 10/04/1938, p. 2. Se dan a conocer los datos de analfabetismo en los departamentos La Capital, Belgrano, San Lorenzo y Garay.

²⁰⁰ *El Orden*, 22/02/1940, p. 2.

53% a finales del siglo XIX, a 36 % durante los años veinte y treinta del siglo XX para descender a un dígito al finalizar el gobierno peronista (9 %).

2.4 La gestión de Juan Mantovani en el ministerio de Instrucción Pública

El diseño institucional de la agenda educativa del período estudiado encuentra en Juan Mantovani una figura relevante que combinó humanismo e idealismo pedagógico con conservadurismo político. Manuel María de Iriondo encontró en el pedagogo Juan Mantovani mucho más que un ministro de instrucción, incorporó a las estrategias de construcciones identitarias un intelectual y experto que eliminó todo tipo de conflicto posible. En Mantovani convergieron capacidades propias de un destacado referente del campo pedagógico y político en el largo plazo. Acompañado por Antonio Juliá Tolrá y Lorenzo de la Torre en el CGE, la experiencia en la gestión de la educación durante el antipersonalismo fue la etapa de concreciones de diversas demandas laborales, gremiales, institucionales postergadas desde la crisis de 1930.

En este apartado no nos proponemos realizar un ensayo biográfico del educador y funcionario, sobre quien existe una importante producción en este sentido (Siede, 2012, Carrizo y Giménez, 2023). Nos interesa indagar su rol como ministro de Instrucción Pública y Fomento de la provincia de Santa Fe en la administración de Manuel María de Iriondo. En este recorrido -por cierto arbitrario- reparamos en ideas pedagógicas, discursos, proyectos de ley, nuevas instituciones educativas y desafíos de una figura clave en el registro de secuencias posibles de la historia política y social de la educación entre nación y provincia.²⁰¹

Como ya se ha afirmado en un capítulo anterior, hacia finales de los años veinte Mantovani se había constituido en un estudioso de temas pedagógicos y compartía preocupaciones filosóficas, ontológicas, espiritualistas acerca del sistema educativo, sus contenidos, la formación y los cuerpos de inspectores. En esos años consolidó su formación, sistematizó los aportes en seminarios, encuentros y conferencias a las que asistió y comenzó a ser reconocido como un par entre las referencias pedagógicas. Como sostiene Siede (2012), en esta etapa el

²⁰¹ El inicio de los años treinta encuentra a Mantovani siendo partícipe sostenido y protagónico en el clima intelectual y académico del momento. Amplió sus lecturas a la vez que ocupó distintos lugares en establecimientos educativos de educación media, combinado con un progresivo ingreso a la docencia y distintas cátedras en el ámbito universitario. La red de vínculos y círculos intelectuales por los que el pedagogo frecuenta su participación es amplia y densa. Varias entrevistas posteriores confirman su interés y entusiasmo, alcanzando una producción académica notable.

pedagogo santafesino se vinculó a una élite de intelectuales de reconocida notoriedad, procedentes de disciplinas y perspectivas bastante heterogéneas pero aunados en la preocupación por discutir los problemas de su tiempo.

Entre 1938 y 1941 Juan Mantovani se desempeñó como Ministro de Instrucción Pública y Fomento de la provincia de Santa Fe. Desde su cargo diseñó un ambicioso proyecto que favoreció la organización y consolidación de numerosas instituciones culturales, entre las que se destacaron museos, bibliotecas y escuelas de formación de artistas, auspiciando, además, diversas iniciativas de particulares en el área. Asimismo, fue notable el apoyo brindado por el funcionario a las experiencias educativas innovadoras basadas en los principios de la Escuela Nueva que se realizaron en ese período como ya hemos analizado en los capítulos anteriores. Por otra parte, en el marco de la misma función, impulsó el proceso de creación de escuelas de enseñanza técnica, iniciado años antes por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, en distintas jurisdicciones (Guida y Welty, 2023). Específicamente nos abocamos a aquellos documentos referidos al desarrollo de la política cultural, artística y educativa desplegadas desde el área específica. Cabe señalar que entendemos que, si bien el corpus de documentos analizados pertenece a su período como funcionario —cargo que lo obligaba a generar acciones desde y hacia la política— sus palabras, concepciones y actuaciones adquieren una significación que excede lo meramente instrumental.²⁰²

Mantovani asumió como Ministro de Instrucción Pública de la provincia de Santa Fe en el mes de abril de 1938 durante la gobernación de Manuel M. de Iriondo (1937-1941), en una ceremonia a la que concurrieron reconocidas personalidades, tal como señala el Diario *El Orden* que registra el evento realizado en el Salón Blanco de la Casa de Gobierno de Santa Fe. Su llegada a ese cargo fue precedida por otras tareas oficiales como inspector, tanto en la provincia como en la Nación: en 1928 ocupó la Inspección General de Escuelas de la

²⁰² El corpus analizado comprende una serie densa de discursos pronunciados en diversos actos de gobierno y publicados posteriormente: «La cultura y el arte» (1938), «El arte y su nueva expresión» (1939), «Los Museos y la realidad histórica» (1939), «La biblioteca y su misión social de cultura» (1940), «Homenaje de una educadora» (1940), «La enseñanza de las artes plásticas» (1940), «El arte y nuestra definición nacional» (1940) y «Política orgánica de estímulo a la cultura» (1940). A éstos se agrega un escrito con el que prologa —bajo el título «Significado de una experiencia» (1940)— la publicación oficial del libro *El niño y su expresión* de Olga y Leticia Cossettini. Asimismo, para referirnos a la enseñanza técnica fueron consultadas las publicaciones: «La enseñanza técnica industrial» (1937); «Bachillerato y Formación Juvenil» (1940) y «Educación técnica y cultura» (1942). Ver Guida, Welty, Semorile, 2019.

provincia de Santa Fe desempeñándose en el cargo hasta 1929, y posteriormente entre 1932 y 1938 cumplió funciones como Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial de la Nación. Durante su gestión propició la reforma de la enseñanza media, procurando que ésta respondiera a las exigencias de la adolescencia y a un concepto social y nacional de la educación.

Esta designación fue una resolución política que oxigenó la agenda educativa y renovó expectativas y acciones sobre cuestiones postergadas (Giménez, 2021). No solamente porque el pedagogo ya había alcanzado una carrera intelectual y profesional destacada (conferencias, conducción educativa, inspección escolar, artículos y publicaciones) sumamente reconocida en el magisterio santafesino, sino también porque su participación como funcionario político del antipersonalismo renovó las expectativas de una agenda de temas pendientes postergados en el tiempo (como fue la deuda salarial docente).²⁰³ Como ha señalado Siede (2012), esta participación del pedagogo espiritualista en el programa educativo del iriondismo tuvo como consecuencia cierta distancia de pedagogos de la época que no dejaban de tomar distancia de un régimen que calificaban como fraudulento.²⁰⁴

Tiempo atrás ya advertía Puiggrós (1992:77) sobre la necesidad de indagar acerca de la «presencia de los funcionarios de carrera Juan Mantovani y Juan Cassani en las altas esferas de la burocracia ministerial» cuestión que «indica conexiones que deberían estudiarse entre los intelectuales progresistas y la enseñanza estatal. No es frecuente encontrar lazos tan directos entre los productores de la cultura orgánica y los agentes y procesos encargados de transmitirla». Al respecto, cabe mencionar también que aun cuando pareciera que la formación especializada en el campo pedagógico o la titulación docente deberían ser las más usuales entre quienes ocuparon las carteras ministeriales del área, en esos años esto no era así habitualmente.

²⁰³ Juan Mantovani en los años treinta publicó varios textos con impacto en el magisterio. En 1933 se edita *Educación y plenitud humana*, sus aportes al ciclo reformista de la segunda educación durante 1934 fueron reconocidos. Ver también las publicaciones *Problemas de la instrucción pública* y *La escuela normal y su misión de cultura* de 1937. Sobre Mantovani en la década de 1930 ver Giménez (2021), Carrizo y Giménez (2022), Siede (2012) y Giménez y Guida (2024).

²⁰⁴ Paralelamente al ciclo iniciado por Mantovani en la provincia, en la nación el presidente Ortiz designa a Jorge E. Coll en el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y Pedro Ledesma ocupa la presidencia del CNE. El CGE, en la gestión de Mantovani como ministro de la cartera educativa, estará conducido en una primera etapa por Juliá Tolrá (1937 a 1939) y en una segunda etapa por Lorenzo de la Torre (hasta 1941). Los dos primeros años a cargo de Tolrá, ya habiendo alcanzado la jubilación como rector del Colegio Nacional, se caracterizaron por una agenda sostenida de innovaciones institucionales.

De hecho, siguiendo a Rodríguez (2017:402), se puede afirmar que “si bien algunos titulados en educación han llegado a ocupar en distintas épocas los puestos de la alta burocracia — presidentes y vocales del Consejo Nacional de Educación, viceministros, asesores, directores nacionales, la conducción de equipos técnicos— les ha sido más difícil alcanzar el máximo cargo del Ministerio, dando cuenta de su debilidad relativa frente a otros grupos profesionales.” De este modo, la gestión de Mantovani como ministro bien puede considerarse como una excepción. Antes de la finalización del gobierno de Iriondo, Mantovani presenta su renuncia (Giménez, 2021) y el cargo será ocupado por Lorenzo de la Torre, quién continuará allí al asumir la dupla Joaquín Argonz - Emilio Leiva la gobernación, y hasta el final de ese mandato. Al parecer su renuncia al cargo no implicó un total alejamiento del ámbito ministerial, sino que continuó acompañando algunas actividades oficiales.

Durante la gestión de Mantovani como ministro, el CGE aprobó el reglamento de Cooperadoras Escolares, se implementó el decreto para la elección de delegados docentes a la Caja de Jubilaciones (ley 2305) y se promovió el Instituto de Perfeccionamiento para maestros (con los especialistas universitarios Genta y Baldrich). En 1938 se estableció la vigencia de un nuevo reglamento de Estabilidad docente y nuevo escalafón de concursos; además de una escala salarial por maestros categorizados y un nuevo Reglamento General de Escuelas, que reemplaza al aprobado en 1935.²⁰⁵ El organismo educativo durante 1938 apeló a la conmemoración en todos los establecimientos educativos del Centenario de la muerte del brigadier Estanislao López (Coudannes Aguirre, 2005).

La Dirección General de Escuelas y los equipos de inspectores trabajaron en el desarrollo de la unidad pedagógica “primer grado inicial” destinado a la niñez a partir de la inclusión al sistema educativo desde los 6 (seis) años de edad; propuesta específicamente orientada a

²⁰⁵ La escala salarial difundida por el CGE a través del Boletín de Educación (1938) determina retribuciones que van de 350 pesos mensuales para un maestro de 1º categoría a 140 pesos para un maestro de 8º categoría. En relación a los maestros de talleres manuales la propuesta se inicia con 200 pesos mensuales para un maestro de 1º categoría a 140 pesos (maestro de 3º categoría). Los ayudantes de 1º (140 pesos) y los ayudantes de 4º (60 pesos), aprendices (de 1º y 2º categoría a 50 y 30 pesos respectivamente) y los maestros de escuelas nocturnas de 1º categoría (120 pesos) y de 2º categoría (100 pesos). La cuestión del ordenamiento normativo sobre el escalafón, sistema de concursos y estabilidad docente en la provincia de Santa Fe es una conquista que la asociación del magisterio reconoce en la gestión de Mantovani. La modernización de la burocracia educativa para con estas demandas se va a consolidar con nuevas leyes en las gestiones antipersonalistas y continuadas por las administraciones peronistas como observaremos luego.

contrarrestar los problemas de cursado irregular: analfabetismo y deserción temprana. Las reuniones de secciones educativas e inspectores también se detuvieron en la necesidad de pensar la duración del ciclo lectivo en las escuelas rurales (Deheza, Devoto y Dall Aglio). Mantovani y Tolrá –junto a Saturnino Albarracín y David Giacosa como vocales del CGE y a Marcos P. Rivas como Inspector General de Escuelas– encontraron en el presbítero Adolfo Durán una pieza clave para alcanzar los objetivos del programa educativo en su dimensión de asistencia social y control de la infancia en calle con Alfredo Bello ahora a cargo de la Jefatura de Policía (departamento La Capital).

En la tarea social o la “escuela asistencial” se pusieron en marcha colonias de vacaciones en la ciudad de Santa Fe como primera experiencia pedagógica para niños débiles, el III Encuentro provincial del Niño y la institucionalización del Patronato de Menores en la dirección de Leopoldo Chizzini Melo. Además, en estos años el CGE aprobó el reglamento de bibliotecas infantiles, se promovieron las escuelas experimentales, se profundizaron innovaciones pedagógicas como la articulación de experiencias educativas vinculadas con la Escuela Serena y se revisaron los programas y planes de estudios para todo el magisterio.²⁰⁶ La capacidad de articulaciones del CGE con redes institucionales y de la sociedad civil caracterizan al programa desarrollado por el binomio Mantovani – De la Torre: el Congreso de Salud y el Museo de la Sanidad durante 1939, el proyecto de creación de la Dirección General de Sanidad Escolar y el nuevo marco regulatorio de Estabilidad y Escalafón del magisterio (ley 2951 de 1940). Juliá Tolrá afirma los avances dispuestos por el gobernador Iriondo, en primer lugar, se anuncia la base salarial de 160 pesos por cargo de maestro como objetivo cumplido y se destaca la coordinación entre escuelas Láinez y fiscales que tantos conflictos ha generado en el territorio (regulando la equiparación de cargos entre ambas jurisdicciones –decreto 660/1939). Además, se publica el escalafón actualizado y se inician los ascensos a cuadros directivos (que por mucho tiempo había sido un anhelo del magisterio).²⁰⁷

²⁰⁶ “Escuela Serena” es el apelativo que la educadora Olga Cossettini le impone a su experiencia escolanovista desarrollada en la escuela primaria pública Gabriel Carrasco, dependiente del Ministerio de Instrucción Pública y Fomento de la Provincia de Santa Fe, en Argentina. Tal como Menin señala (1998: 160-161) es un movimiento renovador de la escuela, iniciado en Europa a fines del siglo XIX, fortalecido a principios del XX. Se fue transformando con el tiempo y aparece en América Latina con su impronta renovadora bajo diversos registros, tanto políticos como epistemológicos.

²⁰⁷ Sobre los ciclos, etapas y conflictos entre la jurisdicción nacional (CNE) y la provincia de Santa Fe (CGE) en relación a la aplicación de la ley N° 4874 (ley Láinez) nos hemos detenido en identificar tres momentos entre

Durante el mes de julio de 1939 se creó en Rosario el Museo Histórico Provincial, en el marco de los actos alusivos a la jura de la independencia, y no fue una inauguración aislada, sino que, una vez más, se observa en la creación de este tipo de instituciones la cristalización de la política cultural de Juan Mantovani. Tampoco es la excepción que el discurso inaugural fuera luego publicado, en este caso, bajo el título «Museos y realidad histórica». En él, Mantovani no solo destacó el valor de los museos históricos, sino que expresamente lo puso en sintonía con la educación, la promoción de la cultura y el rol que le cabe al Estado en esta articulación.²⁰⁸ La finalidad de la escuela sería «dar a los posibles artistas locales los medios para probar y desarrollar sus inclinaciones y personalidad. No se trata de formar genios artísticos sino desenvolver capacidades y aptitudes de los que sienten vocación por estas actividades». Esto es, la nueva escuela ocuparía un espacio de vacancia y daría respuesta a las demandas de los jóvenes artistas santafesinos.²⁰⁹

En la inauguración de la Escuela Provincial de Artes Plásticas de la ciudad de Santa Fe afirmaba Mantovani que su carácter debía ser «antiacadémico» y centrado en el trabajo en talleres. El plan de estudios preveía dos etapas, una primera orientada hacia la exploración mediante la práctica de diversos medios de expresión, y una posterior de profundización, en la que se sometían las expresiones particulares de los estudiantes a los valores de cultura. En el mismo sentido, resaltaba Mantovani el «espíritu nuevo» de esta escuela en tanto que suprimía los rutinarios modelos de yeso y de otros medios antipedagógicos que predisponen a la pereza mental y conspiran contra el natural desenvolvimiento de la observación, base esencial de la formación del artista plástico» (Mantovani, 1940:98).

1905 y 1943. Esta periodización que hemos compartido con Mara Petitti (2024) identifica tensiones sobre la posible provincialización, nacionalización y clausura de escuelas nacionales en territorio provincial (ver Petitti y Giménez, 2024).

²⁰⁸ Durante la gestión de Juan Mantovani se crearon, como ya se mencionó, buena parte de las agencias culturales de la provincia, se consolidaron las ya existentes y se sentaron las bases para las restantes. Entre las instituciones creadas en estos años estuvo la Escuela Provincial de Artes Plásticas de la ciudad de Santa Fe, que comenzó a funcionar en 1940, a la que siguió poco después —ya no con Mantovani en el MIPyF aunque, sin dudas, siguiendo los lineamientos por él establecidos— una institución de idénticas características en la ciudad de Rosario. La primera de ellas fue creada por medio de la ley 2830 del 7 de julio de 1939 y comenzó a funcionar al año siguiente. La segunda, fue aprobada por la ley 2946 del 4 de julio de 1941 e inició sus actividades en 1942.

²⁰⁹ Para Mantovani asistimos a un contexto caracterizado por la consolidación del campo artístico en la ciudad de Santa Fe a partir de la apertura del Museo Provincial de Bellas Artes «Rosa Galisteo de Rodríguez» en 1922 y del Museo Municipal de Artes Plásticas en 1936. Del mismo modo, el proyecto aludía a un proceso similar producido en la ciudad de Rosario, donde en 1937 había comenzado a funcionar el Museo Municipal de Bellas Artes «Juan B. Castagnino», sobre la base del Museo Municipal de Bellas Artes fundado en 1920 (Campana, 1999).

Fue a instancias del mismo Manuel de Iriondo, llamado en alguna ocasión «propulsor de la enseñanza técnica», desde su cargo de Ministro de Instrucción Pública de la Nación y bajo la órbita de las decisiones del presidente Agustín P. Justo quién promoviera instituciones y normativas para el sector. De manera que, Mantovani en representación de aquel en actos oficiales, logró impulsar en el terreno local iniciativas que habían sido concebidas en el marco de otras políticas públicas nacionales, lo cual expone la articulación de políticas en escala, y que de alguna manera manifiesta el nuevo rostro que el Estado va asumiendo durante los años treinta. Este fue el caso de la inauguración de la Escuela de Artes y Oficios e Industrias Rurales, Prácticas Comerciales y Estudios Profesionales Femeninos, en Reconquista, el 12 de abril de 1934. Señala el diario *El Litoral*: «Figuras conocidas de las más opuestas tendencias políticas participaron de este acto, dejando atrás la grata sensación de que, frente a una creación educadora y profesional, las diferencias políticas se deponían para festejarla jubilosamente». Según el diario, Mantovani destaca allí la necesidad de este tipo de enseñanza en la provincia.²¹⁰

Tres años después, encabezará la inauguración oficial de la Escuela Industrial de Artes y Oficios de Rosario, cuyo discurso será publicado luego por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, como «La enseñanza técnica industrial». Coincidimos con Siede (2012) en que este discurso trasciende los aspectos burocráticos. A lo largo de este capítulo hemos podido constatar lo que el mismo autor señala sobre Mantovani: «Sus preocupaciones político-pedagógicas iban más allá de las inauguraciones de edificios escolares y generaban expectativas en torno a su figura» (p. 27).

A partir del año siguiente, ya en carácter de ministro, continuará sosteniendo, acompañando y fomentando la creación de instituciones de enseñanza técnica en la provincia. Diversas notas en los diarios más importantes de la región, y en relación con distintas localidades de la jurisdicción dan cuenta de ello y que por su extensión no daremos el detalle aquí. Es probable que el informe al que refiere se trate del publicado luego por el Inspector Jefe de la

²¹⁰ “Es tan fuerte esta idea de sujeción a los requerimientos de las empresas que en los considerandos del Decreto N° 924 de octubre de 1940, con la firma del gobernador Iriondo y del ministro Juan Mantovani, se dice: “en la preparación de los planes y programas (...) particularmente han sido oídas las opiniones de delegados de la Sociedad Industrial de Santa Fe, de la Compañía “La Forestal”, de los Yacimientos Petrolíferos Fiscales y de la Celulosa de San Lorenzo acerca de las aptitudes a desarrollar y los conocimientos a impartir para la formación de obreros calificados, que respondan a las exigencias de las fábricas y talleres de esas industrias” (Ossanna, 2001:457).

sección de Enseñanza Industrial, Juan José Gómez Araujo, aparecido el mismo año. Asimismo, en 1940 se renuevan los planes de estudio para las Escuelas de Artes y Oficios de la provincia de Santa Fe. Esta reforma requirió la aprobación de Mantovani y entró en vigencia en 1941. De modo que la promoción de la enseñanza técnica está fundada en la trayectoria de una gestión que se inició al avalar las políticas para el sector iniciadas por Iriondo y continuadas luego por su sucesor Joaquín Argonz (1940-1943). Según Ossanna (2001), este gobernador se caracterizó por otorgar un carácter eminentemente social a su política educativa, y en este sentido los programas de educación profesional con aprendizaje en fábrica, entre otros aspectos, constituyeron una verdadera antesala del peronismo. A modo de evidencia de esta estrecha relación, volvemos a citar el Boletín de 1942 en el cual destacan la visita de Mantovani y Argonz a la Escuela de Mecánica y Electrotécnica de Rosario, de la cual egresaban por entonces sus primeras promociones.

El análisis de la prolífica gestión de Mantovani como ministro hace posible afirmar que en la provincia de Santa Fe las tensiones políticas no constituyeron un obstáculo para la relación entre el gobierno, los organismos de cultura y las experiencias educacionales escolanovistas, arista que enriquece la mirada sobre los años treinta. Sin dudas, la biografía profesional y la inscripción social de Mantovani tuvieron su mérito en ello: su formación intelectual, el devenir de su filosofía espiritual nacionalista, (la posición política de Mantovani dificultosamente se inscribe en el nacionalismo. Y este es un ingrediente relevante), su habilidad política, sus relaciones personales y su trayectoria como educador, le permitieron entablar el diálogo con sectores políticos controversiales, y desde allí concebir e implementar acciones reformistas en educación, así como numerosas estrategias para favorecer la creación de nuevas instituciones educativas, sostener otras iniciativas educativas en marcha, sostener el acceso a la cultura y promover su despliegue. De este modo, la figura de Mantovani conjuga varias facetas: maestro, pedagogo, académico, funcionario. Y fue, probablemente, la potencia que esta amalgama le brindó lo que le permitió asumir con solvencia, y de acuerdo a sus principios, el cargo de Ministro en una difícil coyuntura política.

2.5 Catolicismo y educación: tensiones y estrategias en el magisterio (1935-1943)

La restauración pedagógica a partir de 1935, las administraciones de los radicales antipersonalistas y el golpe nacionalista de junio de 1943 confirman que la disputa fue

superada por un marcado triunfo de la tradición católica en el gobierno de la educación, sus prácticas y contenidos pedagógicos. La Asociación del Magisterio Católico (AMC) promovió una intensa agenda de promoción de actividades culturales y gremiales (desde la comisión de Cultura) como propuestas de reformas pedagógicas desde la tarea docente católica (incorporar psicología y filosofía en programas de escuelas normales), apertura y extensión de sedes territoriales (la primera en Esperanza), conferencias sobre la acción de la maestra católica y conciertos o audiciones (como Carlos Guastavino); incluso la estrecha vinculación del magisterio católico con la Escuela de Enfermeras (campañas de vacunación antivariólica).²¹¹

Otro tema relevante en la agenda gremial fue la cuestión derivada en salud laboral, articulando convenios con asociaciones médicas y odontólogos para atención de asociadas; fortalecimiento de la atención profesional en obstetricia y aportes solidarios para con la Casa Cuna “Hogar A. H. de Durán”. La primera tarea de reforma de los estatutos modificó la denominación inicial a la Asociación del Magisterio Católico (integrando maestros), de igual modo la perseverancia en reclamos para concretar la enseñanza del catecismo en las escuelas públicas fue constante:

Por indicación del señor Arzobispo Monseñor Fasolino se ha decidido elevar una nota al Ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Jorge de la Torre, solicitando que en el plan de estudios de las escuelas normales que dependen de ese ministerio, se incluya la enseñanza de la religión católica (2014:8)

En materia educativa, el fortalecimiento del magisterio católico (AMC) fue evidente en la participación de representantes provinciales en el primer Congreso Nacional del Magisterio Católico en julio de 1937. Uno de los objetivos del encuentro estuvo orientado dar entidad a la Confederación nacional de maestros y profesores católicos. El orden del día incluyó además la inmediata necesidad de un programa de educación católica para las familias cristianas (estimada por la propia organización en un 90% de la población); profundizar la

²¹¹ Rubinza (2020) ha estudiado el rol de la Asociación del Magisterio Católico (fundado en 1934) que organizó un curso de Primeros Auxilios en 1935, destinado a las maestras que muchas veces se encontraban en la necesidad de brindar atención primaria a sus alumnos. Este curso dio el puntapié para la creación de una Escuela de Enfermería bajo el auspicio de la Asociación del Magisterio Católico en 1936.

función social del maestro en base a principios de justicia social y la doctrina cristiana. Así como dar forma y entidad gremial a la asociación del magisterio católico.²¹² A comienzos de 1938, el gobernador Iriondo recibe a representantes de la AMC preocupados ante la posible reforma de la ley de jubilaciones y pensiones (Nº 11923).²¹³ Es de dominio público el hecho reciente de ingreso del proyecto de reforma previsional para ser tratado por la legislatura. Los documentos de objeción a la revisión de la ley circularon entre la Federación Provincial del Magisterio y las entidades gremiales de empleados públicos también. En particular, la AMC se moviliza a casa de gobierno como una voz colectiva que solicita eliminar todo intento de retroactividad y modificación al actual régimen de jubilaciones en el magisterio.

Además, el documento rechazó la posibilidad de ajustes de haberes como consecuencia de afrontar el impacto de la crisis financiera en la Caja previsional (postura sostenida en el concepto de “justicia distributiva”). Entre otras objeciones, el magisterio católico impugna la pretensión de elevar a 55 años la edad mínima como condición necesaria para el retiro laboral y 30 años de servicios.²¹⁴ La conducción de la AMC por estos años estuvo a cargo de Julia Mántaras (presidente), Eduardo Marteleur, Elvira M. Urrutia, Berta Monasterio, Estela Yaffey, Delia Cibils, Blanca Ponce A., Matilde R. Reynares, el supervisor Alfredo Dall Aglio y Alfonso Durán.²¹⁵ El año 1940 configura un hito para el nacionalismo integrista y la movilización católica. Como observaremos a continuación en el mes de junio se realiza el Congreso Nacional del magisterio católico. Y durante el mes de octubre, con la presencia del cardenal primado Santiago Copello se llevó a cabo el Congreso Eucarístico Nacional en la ciudad capital.²¹⁶ La presencia de Copello ya se había producido en tiempos de la intervención durante 1936 en el marco de las conmemoraciones y celebraciones de la

²¹² *El Litoral*, 18/06/1937, p. 4.

²¹³ *El Orden*, 21/01/1938, p. 5.

²¹⁴ Como antecedente inmediato a la reforma previsional, las entidades gremiales hacen referencia a la anterior modificación de 1926 con resultados limitados.

²¹⁵ *El Litoral*, 13/10/1938, p. 6.

²¹⁶ Santiago Copello fue nombrado Obispo en 1918 auxiliar de la Arquidiócesis de La Plata y Obispo titular de Aulon. Recibió su consagración episcopal en 1919. Durante 1928 fue designado Obispo auxiliar de la Arquidiócesis de Buenos Aires y vicario general. Desde 1932 se convirtió en vicario Capitular y posteriormente Arzobispo de Buenos Aires. El Papa Pío XI lo designó Cardenal, en 1936 ascendió al rango de Cardenal Primado de la Argentina, y fue uno de los electores en el Cónclave papal de 1939 que eligió al Papa Pío XII.

Virgen de los Milagros frente al Colegio de la Inmaculada Concepción; como en agosto de 1937.²¹⁷

El gobierno de Manuel María de Iriondo y el Ministerio de Instrucción Pública organizaron la realización de un Congreso nacional del magisterio católico. Durante los días 28, 29 y 30 de junio de 1940 se llevó a cabo en Santa Fe el Segundo Congreso Nacional de la Federación Argentina de Maestros y Profesores Católicos. El *Boletín de Educación* publicó los discursos de apertura, conclusiones y actas del encuentro. El programa del encuentro incluyó ciertos ejes en su organización: lucha contra el analfabetismo, irradiación de la acción del maestro en obras sociales, biotipología, escuelas al aire libre, el enciclopedismo en la enseñanza primaria, la escuela mejorada (pronunciamiento sobre los métodos del activismo), orientación profesional (escuelas profesionales y agrícolas), orientación vocacional del ciclo de la enseñanza secundaria, formación del maestro y dignificación del mismo. El gobernador De Iriondo celebró el encuentro en una etapa de definiciones ideológicas, donde nación, patria, iglesia y Estado asumen una nueva misión:

Esta hora gravísima por que pasa el mundo impone, más que nunca, profundas meditaciones sobre la educación, no ya sobre sus medios, sino entorno a los problemas fundamentales, particularmente los que se refieren a sus fines, ya que de estos dependen especialmente el fondo y el sentido de la formación humana a la que la escuela contribuye. También es necesario vigorizar las relaciones entre el Estado, la familia y la Iglesia, para que puedan cumplir sus deberes acerca de la educación, en medio de una indispensable armonía y respeto recíproco. Es por ello que el Congreso ha recordado la Encíclica de su Santidad Pío XI, *Divini Illius Magistri*, sobre educación cristiana, documento de extraordinaria importancia para todos los espíritus inclinados a los problemas sociales de la educación.²¹⁸

El Congreso del magisterio católico se inició con total identificación en las palabras del primer mandatario. Definiendo como necesario un programa pedagógico cristiano, espiritual, católico que profundice su dimensión moral homogénea contra toda tendencia contraria, individual que algunas teorías alientan:

²¹⁷ *El Litoral*, 08/03/1936, p. 4 y 25/08/1937, p. 3.

²¹⁸ *Boletín de Educación*, julio 1940, 5 época, N° 37, p. 32.

Considerando que en esta hora terrible e inquietante que vive hoy el mundo, se debe al incremento extraordinario que ha alcanzado una concepción de la vida utilitaria y egoísta a consecuencia de la cual el bien ajeno se sacrifica al bien propio y el interés colectivo al individual. Que este hecho es la natural consecuencia del abandono casi general de los valores religiosos y morales sustituidos en la conciencia del hombre de nuestro tiempo por los bienes materiales y puramente técnicos. Que tal situación es tanto más temible en un país como el nuestro que, en razón del cosmopolitismo, se ha desvinculado en gran parte del tronco tradicional que sustentaba su ética austera y sus rígidas costumbres. Que sólo el cristianismo en su elevadísima moral, con su fe vigorosa y con su magnífica obra cultural multisecular, puede señalar el buen camino y dirigir por él, los pasos extraviados del hombre contemporáneo.²¹⁹

El Congreso determinó como indispensable y urgente emprender una intensa acción educativa, dirigida hacia la formación cristiana moral y patriótica de la juventud, garantizando el respeto a la libertad de conciencia de las minorías disidentes del país. El Congreso confirmó ciertas representaciones y lugares para el magisterio como tarea femenina, observándose aquí algunas de las preocupaciones que habían dado lugar a la cuestión social ya en las últimas décadas del siglo XIX. La primera declaración, retomando los conceptos de Alfredo Calcagno, decano de la Facultad de Humanidades de La Plata, afirma:

Que la orientación normalista de los estudios secundarios de la mujer, es necesario mirarla no sólo con el criterio puramente profesional y del número, sino como característica la más apropiada para la formación de la mujer que se prepara únicamente para la docencia en la escuela pública, sino también para cumplir la sublime misión educadora de madre en el hogar. Aplaude en consecuencia el espíritu del anhelo expresado por el orador de que “sería una ventura para la Patria”, si todas las madres argentinas fueran maestras y de que “habiendo sido el normalismo una acertadísima orientación para la cultura de la mujer argentina, el normalismo no debe ser objeto de restricciones, sino más bien de estímulo y perfeccionamiento.”²²⁰

²¹⁹ *Boletín de Educación*, julio 1940, 5 época, N° 37, p. 34.

²²⁰ *Boletín de Educación*, julio 1940, 5 época, N° 37, p. 35.

En función de la implementación de acciones educativas en lucha contra el analfabetismo, el Congreso resolvió organizar un empadronamiento obligatorio (mediante la libreta escolar), exigir y demandar a las autoridades el cumplimiento estricto de la obligatoriedad escolar en todas sus formas, solicitar la creación de Patronato de Menores²²¹ o Madrinazgo escolar en todas las ciudades que “obre” bajo la dirección de la escuela de distrito proporcionando al alumno una formación integral (moral, cívica y religiosa), establecer escuelas rodantes de instrucción primaria y de orientación práctica agrícolas e industriales (tipo Fernando Sainz), y estimular la acción articulada con las grandes empresas industriales cooperando con el Estado a partir de la apertura de escuelas para obreros alfabetos o semianalfabetos y sus hijos²²².

Las recomendaciones del Congreso solicitaron determinar con precisión la obligación en el establecimiento de pueblos para reservar una manzana de terreno destinada a nuevas escuelas. Asimismo, se buscó estimular con premios y primas a maestros sin puestos que demuestren con documentación haber proporcionado el *minimun* de instrucción primaria a 10, 20 o 30 niños o adultos en cursos de cinco a seis meses, según la propuesta pedagógica presentada en el diario *La Prensa* durante 1934. El siguiente punto del orden del día, se abocó a determinar las responsabilidades del maestro en obras sociales; incorporar a la formación y organización educación la escuela de Servicio Social uniendo a la escuela con la familia. Las actas consideran que hasta que este servicio pueda ser realizado por asistentes sociales, corresponde al maestro practicarlo en la medida de sus posibilidades:

Lo que el maestro no pueda lograr por sí mismo, puede realizarlo por intermedio de las instituciones de asistencia social, con las que debe estar vinculado y de las que será informante utilísimo. Buscando ocupar las horas libres de ocio. Algunas asociaciones de maestros como la Escuela de Enfermeras del Magisterio Católico de Santa Fe, las conferencias Vicentinas de maestros de Buenos Aires. Todo centro de maestros católicos ha de contribuir, por todos los medios a su alcance a un mayor

²²¹ El nacimiento del Instituto del Patronato de Menores en la provincia de Santa Fe durante 1938 como dispositivo estatal será analizado en la sección siguiente.

²²² Esta preocupación en torno del vínculo entre educación y mundo del trabajo como manera de neutralizar la conflictividad social fue parte de la agenda de gobiernos radicales en los años veinte, en particular el de Enrique Mosca (1920-1924). Para mayor detalles, remito a Carrizo, 2019.

Tesis final correspondiente al Doctorado en Estudios Sociales
Facultad de Humanidades y Ciencias – Universidad Nacional del Litoral
desarrollo de la Asistencia Social, creando adentro o fuera de la institución,
organismos que propendan a tal fin.²²³

El Segundo Congreso Nacional también recomendó que la organización escolar contemplara la implantación de la biotipología escolar, con métodos técnicos necesarios para el conocimiento de la personalidad integral (físico y psíquica) de los educandos. Se considera necesaria la apertura de cursos en esta temática como las capacitaciones que viene desarrollando la Escuela Politécnica de Biotipología dependiente del Instituto de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social de Buenos Aires:

Inmediata implementación del fichado biotipológico ortogenético sustentado en un programa de profilaxis social, control y seguimiento, higiene mental y orientación profesional. Dicha ficha debe ser agregada al control radiográfico obligatorio de los educandos para “despistar” las lesiones tuberculosas incipientes. Que en materia pedagógica, en la escuela argentina, se imponga el método de la clasificación y graduación de los alumnos en los grados, seguida del examen y promoción de los mismos a los fines de constituir grupos homogéneos, que faciliten un más racional aprovechamiento del método simultáneo de la enseñanza; asegurando de tal suerte la escuela unificada y seleccionando a los educandos bien dotados.²²⁴

Las disposiciones del magisterio católico contemplaron fortalecer la educación al aire libre, como propuesta pedagógica que contemple cuidado de niños débiles, control de los cuerpos y contacto dirigido con la naturaleza.²²⁵ El Congreso consideró importantes los métodos del activismo dirigido, evitando caer en la tentación de propuestas pedagógicas libertarias que anulan la autoridad del educador. Así mismo el magisterio católico comprende que una buena educación debe sostenerse en escuelas de orientación profesional, escuelas de artes oficios, agrícolas y hogar agrícolas. Las actas, documentos y conclusiones del Congreso Nacional del magisterio católico dan cuenta del impacto del programa educativo y

²²³ *Boletín de Educación*, julio 1940, 5 época, N° 37, p. 36.

²²⁴ *Boletín de Educación*, julio 1940, 5 época, N° 37, p. 35.

²²⁵ Entre las tecnologías ligadas al programa eugenésico, se destacó la ficha biotipológica escolar como tecnología social para resolver, la tensión dada por la necesidad de homogeneización cultural de la población, sostenida por argumentos aportados desde la filosofía, la política y específicamente, desde la educación - mediante la aplicación de la Ley 1420- y la necesidad de formación y diversificación de los trabajadores, dado el requerimiento de la economía por cubrir distintos puestos laborales, legitimada por argumentos provenientes del ámbito de la medicina y la psicobiología y plasmado en la confección de fichas biotipológicas y fichas eugénicas (Palma y Di Vincenzo, 2009).

pedagógico que Pío XI estableció en su declaración *Divinis Illius Magistri* de 1929. Alfonso Durán miembro pleno del Congreso, como educador y representante por la provincia de Santa Fe, se dirige al magisterio católico con estas palabras:

Volver la cruz que es luz, que es vida, que es paz, que es redención; al corazón del niño, para que reine e impere en el corazón de los pueblos, para que sea faro en su camino, para que sea fortaleza en sus manos, para que sea alivio en sus penas, para que sea esperanza en su vida, para que sea descanso en su fatiga(...) Somos miembros de una república que ostenta con orgullo la carta magna más libre de la tierra, y nos son por consiguiente, doblemente necesarios la cruz y su evangelio, porque constituyen el fundamento único seguro de toda democracia orgánica.²²⁶

Finalmente, en octubre de 1940 -dos meses antes del cuestionado y fraudulento triunfo electoral de Joaquín Argonz (UCR Santa Fe) sobre Enrique Mosca (UCR)- el antipersonalismo coronó la gestión de Manuel María de Iriondo con un amplio despliegue y movilización católica. Las masas y multitudes católicas ya no eran una novedad, la continuidad de actividades para ganar la calle y consolidar el programa del nacionalismo integrista encontró en la sociedad en su conjunto (y en el sistema educativo) un decisivo respaldo y participación.²²⁷

En síntesis, a lo largo de este capítulo hemos intentado reflexionar sobre una bisagra historiográfica aún en debate. La historia regional sobre el sistema educativo, las culturas políticas, las representaciones simbólicas y la permanente apelación a las tradiciones del nacionalismo católico e integrista aún son un tema en debate.

²²⁶ Alfonso Durán, alocución pronunciada con motivo del Segundo Congreso Nacional de la Confederación Argentina de Maestros y Profesores Católicos, 29/06/1940.

²²⁷ Mauro (2017) señala que la capacidad de movilización del nacionalismo católico es el resultado de un largo camino recorrido. “En 1928, la coronación de la Virgen reunió a más de 40 000, poniendo en evidencia tanto las dotes organizativas del catolicismo santafesino como su capacidad para apelar a los recursos movilizadores de la emergente sociedad de masas. Algo que también se hizo patente en el centro de la ciudad durante la coronación de la Virgen de los Milagros algunos años después y en las habituales procesiones de Semana Santa y festividades como Corpus y Cristo Rey. Durante la década de 1930 el número de asistentes siguió en ascenso, y celebraciones puntuales como los actos por el aniversario de la sanción de la Constitución Nacional en 1933, en un marco de fuertes enfrentamientos con el gobierno reformista, o la coronación de la Virgen de los Milagros en 1936, reunieron cifras récord. Las peregrinaciones guadalupanas, por su parte, como ocurrió durante la inauguración del nuevo camarín en 1935, reunían ya con cierta regularidad unas 25 000 o 30 000 personas” (2017:204).

El sistema educativo, los organismos del gobierno de la educación, los funcionarios y el magisterio sostuvieron una sólida red de imágenes especulares que permiten referir un continuo proceso religioso, de militancia católica. Durante estas décadas, con la mirada puesta en el viejo continente, las nuevas emergencias católicas (Acción Católica, el Magisterio Católico, la Juventud Católica, la Casa Social, el periódico *La Mañana*, la Asociación Femenina Católica) militaron por barrios y escuelas de la mano de una capilaridad propia del nacionalismo católico integrista. La transición ha finalizado, se inicia una nueva etapa de la vida política en la provincia en sintonía con el proyecto nacional de la Concordancia, la de los tiempos del campo político con prácticas fraudulentas recurrentes que se reflejan en denuncias y renuncias muy frecuentes en el arco político.

Capítulo 3. Ensayos pedagógicos y debates ideológicos en la cultura escolar (1935-1943)

Introducción

Con este capítulo continuamos el análisis realizado en el anterior respecto al período que comprende los años de la intervención federal (1935-1937) y los gobiernos del radicalismo antipersonalista en Manuel María de Iriondo (1937 - 1941) y su par Joaquín Argonz (1941 - 1943). Los diseños de políticas educativas durante el período activaron un doble proceso de interpelación para con el sistema educativo. Por un lado, un fuerte proceso de centralización estatal en la toma de decisiones acerca del campo pedagógico y la red que hemos analizado en el capítulo anterior. Por el otro, una inmediata “permeabilidad” de vínculos entre la escuela y la asimilación de múltiples demandas sociales que licuen toda conflictividad que estudiaremos en este capítulo.

El antipersonalismo santafesino en el estado promovió, coordinó y hegemonizó el sistema educativo como columna vertebral de su plan de gobierno, aquí la escuela se considera como parte constitutiva de una red social, institucional, de ingeniería social entre la familia, los expertos y el estado. En este capítulo nos vamos a detener en los ensayos pedagógicos y los principales debates ideológicos en la cultura escolar durante este período, una matriz estatal en expansión con objetivos propios de un programa interventor y regulador (en particular frente al problema de las infancias “débiles” y un programa para la escuela rural en el que nos vamos a detener).

Aunque estas gestiones no priorizaron ni intentaron la sanción de una nueva ley de educación para la provincia, se destaca una arquitectura escolar basada en la construcción de consensos, la convivencia de alternativas pedagógicas innovadoras, un ambicioso plan de obra pública escolar (propio de la arquitectura moderna) y ensayos de conmemoraciones escolares como fuente de legitimidad. En las siguientes líneas, proponemos acercar la mirada a ensayos pedagógicos como la activación de un conjunto de propuestas didácticas, formativas, institucionales propias al sistema escolar en la provincia de Santa Fe.

El capítulo tres se divide en cinco apartados. En el primero nos detenemos en las innovaciones de los años treinta entendidas como parte de la *escuela nueva* en sus distintas acepciones. En el segundo punto analizamos las trayectorias de las educadoras Marta Samatán y Amanda Arias, con diferentes recorridos -aún poco estudiados- pero identificadas

con la recepción y circulación de ideas del clima de época (escolanovismo). En el tercero profundizamos en la consolidación de una cristalización de intervenciones escolares ante la cuestión social y la infancia que es presentada como “escuela asistencial” priorizando la higiene, la asistencia social y la sanidad como eje de las políticas públicas. En el cuarto analizamos la preocupación por infancias anormales o “débiles” y especialmente el Congreso de Sanidad de la provincia que se llevó a cabo en la ciudad de Santa Fe en agosto de 1939²²⁸ Finalmente, nos detenemos en los proyectos vinculados a las infancias rurales.

3.1 La escuela nueva en Santa Fe

Durante el período estudiado y a lo largo de las primeras décadas del siglo XX la ciudad, la región y provincia convive con un acelerado proceso de modernización que se confirma en la circulación de la prensa, la generación de industrias culturales como librerías, imprentas, el cine y la radio en una sociedad de masas como ha observado Mariela Rubinzal.²²⁹ La cinematografía tuvo un lugar central en la vida cultural santafesina. La radio también fue una gran novedad de estos años y un signo inconfundible de los tiempos modernos (Rubinzal, 2020). Por estos años fue ganando espacio el radioteatro y la programación se diversificó ofreciendo distintos productos para un público cada vez más heterogéneo: programas infantiles, programas para las mujeres, informativos dedicados al espectáculo y a sus protagonistas.²³⁰ Los distintos partidos políticos comprendieron las posibilidades que brindaba este adelanto técnico que permitía amplificar sus discursos llegando a los distintos rincones del país. En los años treinta, el radioteatro fue uno de los mayores éxitos de la radio. Las familias santafesinas seguían apasionadamente las historias que se transmitían en vivo y participaban masivamente de los concursos radiales. Estas características de la programación la hacían seguramente mucho más atractiva para el gran público que los cursos y conferencias emitidos por la radio universitaria, la otra radiodifusora de la ciudad, que sería creada unos

²²⁸ *El Litoral* (12/08/1939) describe la inauguración con la presencia de Iriondo, del Dr. Juan Jacobo Spangenberg como presidente del Departamento Nacional de Higiene (DNH), y del presidente de la comisión de Hospitales Dr. Abelardo Irigoyen Freyre. Los ministros Mantovani y Argonz dejaron inaugurado el Museo de la Sanidad que funcionó desde la apertura del congreso en la sede del Consejo General de Educación (en la Escuela Sarmiento).

²²⁹ Rubinzal (2020) sostiene que el cine, una industria cultural en expansión, abría horizontes para empresarios locales.

²³⁰ Según Rubinzal (2020) La radio aspiraba a que su señal llegara al menos hasta la ciudad de Rosario. El objetivo era difundir conocimientos y productos culturales al público amplio.

años más tarde.²³¹ En ese marco de una ciudad y provincia en modernización acelerada y consumo de masas se dieron una serie de ensayos pedagógicos, como por ejemplo, los cursos y escuelas nocturnas, el nacimiento de la Universidad Popular en abril de 1935 (experiencia pedagógica dirigida por el educador Gabriel Storni y un grupo de maestros y maestras que comenzaron la formación en cursos nocturnos en la escuela Bartolomé Mitre de la ciudad capital), la Universidad Obrera (1937) y la Universidad Popular de la Mujer (1938).

En ese contexto, el campo educativo estuvo atravesado por una coyuntura de densidad pedagógica que encontró prácticas fundantes en instituciones educativas. Es posible entonces preguntarnos por los postulados teóricos de corrientes pedagógicas y didácticas que interpelan las experiencias, sus actores e instituciones. ¿Qué diálogos dominaron el debate educativo en el caso provincial? ¿Qué tipo de traducciones fueron posibles entre los postulados teóricos sobre nuevas formas de pensar el campo educativo? Teniendo presente que muchas de las referencias teóricas y producciones académicas se situaron en la Europa de entreguerras y sus lecturas, disertaciones, traducciones a los escenarios pedagógicos de Argentina constituyen un campo fértil para indagar en la puesta en práctica de nuevas ideas en educación, realizaremos una apuesta inicial que indague en la perspectiva de investigación en aguas de la educación, la política y las ideas. Como señalan Rodríguez y Fiorucci:

No hay que pensar únicamente en los “grandes creadores de doctrinas”, como nos advierte Altamirano (2006) sino también “en un conjunto más amplio de profesiones intelectuales y de operadores del mensaje ideológico, desde los profesores a los periodistas”, cuyas directrices cohabitan con la “pretensión científica, el realismo político y la ambición profética (2018:9).

El debate revisado propone comprender el derrotero de la experiencia del escolanovismo como una nave en busca de puertos en diálogo transatlántico:

²³¹ La radio LT10, que dependía del Instituto Social de la UNL, inició formalmente sus transmisiones el 18 de agosto de 1931. No obstante, las primeras emisiones habían comenzado en 1929 en los altíllos de la Facultad de Química Industrial y Agrícola. Hacia fines de 1935 tuvo que suspender las emisiones para reformar el equipo transmisor, que venía presentando diferentes problemas. También se mejoraron las instalaciones de la estación de radio que, por limitaciones presupuestarias, fueron insuficientes. El problema técnico que no se podía solucionar era «una toma de tierra» y la cuestión edilicia que implicaba la «absorción que ejerce el edificio de la Universidad donde se halla ubicado el equipo transmisor» (Memorias del Instituto Social de la UNL (1937–1940), 1940. Santa Fe: UNL).

Se apoya en Marcelo Caruso cuando caracteriza al escolanovismo como una nave sin puerto definitivo, para proponer, complementariamente, la imagen de varias y heterogéneas naves arribadas a puertos a su vez diversos e internamente heterogéneos. Le cabe la metáfora de la navegación porque la construcción del movimiento internacional, en buena medida, fue resultado de los contactos surgidos de viajes realizados por sus integrantes en Europa y Estados Unidos, desde allí a Sudamérica y viceversa; durante el período de fines del siglo XIX a primeras décadas del siglo XX.” (Cucuzza, 2017:310).

En particular, observaremos el escenario que las corrientes espiritualistas y escolanovistas encontraron en escuelas de la zona pampeana y litoral ya fuese impulsado por migraciones provocadas por el exilio de intelectuales y referentes educativos como consecuencia de la guerra civil en España o la experiencia fascista italiana.

Como lo afirma Finocchio (2013:227), hacia los años treinta, en relativa consonancia con el clima nacionalista que se vivía, la revista *La Obra* invitaba a los maestros a generar una nueva pedagogía o didáctica argentina. La revista salía quincenalmente y comenzó a editarse en el año 1921, con una gran llegada en el magisterio primario en todo el país. Una de las principales ventajas que presentaba, era su sección didáctica, sección que tuvo distintos nombres, como “La escuela día por día” o “La escuela en acción”, y con pedagogos a su cargo como Clotilde Guillén de Rezzano. El valor de esta sección estaba en que era una herramienta para los docentes, ya que organizaba el trabajo semanal para cada grado de la escuela primaria en sintonía con el programa escolar.²³² En forma sintética acordamos que existe un estrecho vínculo temporal y gradual reformista entre los años que van desde el primer Centenario a la década del treinta. Como lo observa Frechtel (2017:7): “el tema de los programas escolares es uno de los ejes transversales que atraviesa a la revista, por lo menos durante las décadas de 1920 y 1930 que fueron las relevadas para este estudio”.²³³

²³² Ignacio Frechtel (2007) sostiene que en 1930 se produjo la visita del pedagogo Adolphe Ferrière a la Argentina, en el marco de una gira internacional que lo llevó por España, Portugal, y distintos países de América Latina. La visita de Ferrière se enmarca en sus actividades como publicista del movimiento de la escuela nueva.

²³³ Frechtel (2017:7) agrega: Se destacan dos momentos en particular: el proceso de los “Programas del Consejo Escolar 1º”, que es lo que se dio a conocer como “Reforma Rezzano”, implementados a fines de la década de 1910 en las escuelas de ese consejo escolar de la Capital Federal, con un fuerte eco en la revista desde sus inicios hasta el año 1925; y los sanción oficial de los programas para el nivel primario del año 1936, por parte del CNE, producto de una discusión reflejada en la revista desde el año 1930”.

Las conferencias y seminarios de Adolphe Ferrière y la Sección Argentina de la Liga Internacional de la Nueva Educación (1934), instaron a iniciar la construcción de una pedagogía decroliana propia y adecuada a la cultura del país, lo cual suponía revisar las propias prácticas y embarcarse en el cambio que las nuevas orientaciones pedagógicas proponía.²³⁴ Entre los especialistas con nuevas ideas en el campo pedagógico, Lombardo Radice tuvo una notable influencia en Olga Cossettini.²³⁵

El escolanovismo y sus distintas adscripciones asumidas por educadores diversos encontró un terreno fértil en las variadas interpretaciones y lecturas para escapar a una tensión hegemónica para la década en estudio: autoritarismo vs democracia. Una estrategia válida para escapar a las sanciones del sistema educativo en relación a este tema fue diferenciar el carácter específicamente técnico de la dimensión política alrededor del concepto pedagogía. Desde la década de 1920, los educadores argentinos escolanovistas habían desvinculado los objetivos de la reforma pedagógica de los objetivos más abarcadores de reforma y cambio social, definiendo así un campo de saber experto, el de los métodos y procedimientos, que muchos de estos maestros e inspectores consideraban que era básicamente apolítico:

Las cambiantes situaciones políticas también favorecieron coyunturas distintas de la recepción. Frente a la “tendencia nacional en educación” imperante en las políticas educativas oficiales de la década de 1930, muchos maestros del campo escolanovista afirmaron la posible articulación del programa de reformas pedagógicas escolanovistas —incluyendo a Dewey mismo— con los diversos regímenes e ideologías de gobierno; de esta manera, reducían la figura del pedagogo norteamericano a la de mero proveedor de técnicas consideradas como políticamente “neutrales (Caruso y Dussel, 2009: 37).

La Escuela Nueva, Escuela Activa o escolanovismo es considerada como un conglomerado de actitudes, doctrinas e intereses, muchas veces contrapuestos, aunque con un denominador común: la aguda crítica respecto a la pedagogía tradicional como así también el privilegio

²³⁴ Hacemos referencia aquí a la educadora, intelectual y feminista Marta Samatán cuya trayectoria intelectual es clave en el período analizado. En la visita de A. Ferrière al CGE para brindar una conferencia sobre educación en septiembre de 1930, Samatán es la traductora durante todas las disertaciones realizadas por el destacado pedagogo. Trayectoria educativa en la que vamos a detenernos en este capítulo.

²³⁵ La correspondencia de Olga Cossettini con Lombardo Radice habla de un intercambio intelectual claro y puntual como lo expresa el maestro italiano en su carta dirigida a Olga (1936) “He hecho encuadernar las colecciones de documentos escolares que usted me ha gentilmente enviado (cuadernos de niños), los cuáles han sido donados al Museo Pedagógico que yo mismo dirijo en la Universidad de Roma”. Olga publicó en 1935 su trabajo Sobre un ensayo de Escuela Serena en la provincia de Santa Fe, como parte de las publicaciones pedagógicas del Instituto Social de la UNL (número 3).

otorgado al infante como sujeto –no objeto, tabla rasa– del aprendizaje. Sobre la unidad pedagógica del proyecto educativo concebido como parte del escolanovismo hay más lugar a preguntas que a afirmaciones en el tratamiento académico. El movimiento comenzó a desarrollarse en la bisagra de los siglos XIX y XX, pero su mayor densidad gravitó en el período entreguerras (Menin, 1998; Caruso, 2001). La influencia de Dewey y Herbert Read que promueve la vinculación entre niño y arte resultó determinante en esta etapa. La Escuela experimental Carrasco y el Museo municipal de Bellas Artes Juan Castagnino construyeron una alianza sustantiva para el programa escolanovista en Santa Fe.²³⁶

La escuela implementó un conjunto de propuestas innovadoras, algunas similares a otras propuestas escolanovistas, y otras propias y singulares, que contribuyeron a la trascendencia de la experiencia. El protagonismo de los alumnos fue una de las características que articuló el plan de trabajo institucional. Podemos mencionar la creación del Centro Estudiantil Cooperativo, la realización de tareas a cargo de los niños/as en la Biblioteca y el Laboratorio, la elaboración y puesta en marcha de las excursiones infantiles, la permanente preocupación por las producciones estéticas, la organización de comisiones de alumnos para la atención del jardín, huerta y animales, la edición de la revista “La voz de la Escuela”, la creación del Teatro Infantil y Títeres, la formación del Coro de Pájaros, la implementación de los conciertos fotoeléctricos y las visitas de intelectuales como Juan Ramón Jiménez, Margarita Xirgu, Javier Villafañe, Gabriela Mistral.

Como han señalado en sus trabajos Fernández, Welti y Wida (2014) el concepto de “expresión creadora” infantil será precisamente el tema del libro *El niño y su expresión* que se publicó en 1940. El libro incluye una conferencia pronunciada por Olga Cossettini y trabajos de los alumnos de la Escuela Experimental “Dr. Gabriel Carrasco”: poemas, reproducciones de acuarelas, dibujos y trabajos prácticos de los alumnos. En dicha conferencia, Olga adscribe explícitamente a la tesis romántica del espontaneísmo creativo del niño, espontaneísmo que cuenta con un potencial afectivo, y que se expresa mediante una

²³⁶ El Museo Castagnino surge en 1937, pero sus antecedentes y la trama social y política gestada para inaugurarlo es bastante compleja. De hecho su germen, una asociación cultural creada en 1912, El Círculo de la Biblioteca, sobre la base de una institución pública municipal, la Biblioteca Argentina (1910), era un espacio privilegiado de difusión de cultura burguesa y una defensora de las artes plásticas. Las misiones culturales eran experiencias pedagógicas que propiciaban la interacción con el entorno, tanto el más próximo a la escuela, estableciendo vínculos con vecinos, en plazas, comercios y calles, como el más amplio constituido por referentes de la cultura letrada, y las artes; así como también con referentes de asociaciones públicas y privadas. Ver Fernández, Guida y Welti (2011).

actividad del espíritu y del cuerpo. Es por ello que la escuela debe actuar en sentido estrictamente contrario a la manera en que lo hiciera la escuela tradicional, y transformarse, por ende, en un espacio ideal que posibilite, incentive y concrete la “expresión creadora” (Fernández, Wida y Welte, 2014:69).²³⁷

La influencia y recepción de la tradición educativa norteamericana en las lecturas de Dewey merecen ser mencionadas aquí, sus textos traducidos al español y difundidos en las bibliotecas pedagógicas y escolares deben situarse en un clima de una atmósfera propicia para la incorporación de nuevos horizontes en el campo de la educación (Caruso y Dussel, 2009:29).²³⁸

El CGE en la coyuntura política más inestable (septiembre de 1930) posibilitó la llegada de Ferrière a la ciudad de Santa Fe. Su conferencia fue reproducida en el *Boletín de Educación* con el título “La psicología genética en la educación.” En enero de 1933 se realizaron “Los cursos de Escuela Activa para maestros” en el salón de actos de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires; bajo la organización de la Liga de la Nueva Educación presidida por el decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de La Plata, Dr. José Rezzano; y el Instituto de Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires que dirigía el Dr. Juan E. Cassani (Gvirtz, 1996; Carli, 2004; Cucuzza, 2017). Entre los exiliados españoles la llegada de Lorenzo Luzuriaga fue un aporte y estímulo para la promoción de nuevos diálogos y preguntas entre las prácticas educativas de diversas provincias.

La Escuela Serena se desarrolló en un marco histórico singular; a mediados de la década del treinta, con su proyecto de Escuela Nueva avalado y sostenido por la estructura educativa de la Provincia de Santa Fe.²³⁹ Las figuras de las hermanas Cossettini, pero fundamentalmente

²³⁷ Estas Misiones comienzan a realizarse a fines de 1936 y se extienden, según los registros, hasta el año 1941. Se llevaban a cabo durante el mes de noviembre y de ellas participaban niños y niñas entre 10 y 14 años, con el objetivo de divulgar en el medio la experiencia adquirida en una comunidad más pequeña como la escuela y el aula.

²³⁸ Los autores señalan que durante los años siguientes, los educadores argentinos de diversas tendencias como el catolicismo, el marxismo o los espiritualistas liberales miraron a las ideas de Dewey con cierto desprecio y afirmaron que las mismas, por diversos motivos, no eran convenientes ni realizables para el desarrollo ulterior de las escuelas argentinas. Aunque Dewey fue respetado como educador —y fue casi desconocido como filósofo— se convirtió en un “clásico” moderno del pensamiento educativo, lo que condujo, irónicamente, a la marginalización de su obra y posiciones en las discusiones educativas de la época.

²³⁹ Lorenzo Luzuriaga —a quien ya hicimos referencia- educador español vivió exiliado en Argentina luego de la derrota de la Segunda República española, jugó un papel crucial en la popularización de la figura de Dewey en los círculos progresistas y, al hacerlo, intentó remarcar otros aspectos del pensamiento pedagógico. Quizás el más importante de ellos fue la publicación de su traducción de “Experiencia y Educación” en Buenos Aires

la de Olga se proyectaron en el universo educativo y cultural nacional. La propuesta tuvo su momento de esplendor vinculado a las gestiones de Pío Pandolfo (1937-38) y de Juan Mantovani (1938-1941), que analizamos en el capítulo anterior, pero fue limitada y ocluida por las futuras gestiones ministeriales ligadas primero al gobierno de facto (1943-1946) y luego al peronismo (1946-1955).

La primera aproximación al universo de sociabilidad que la educadora Olga Cossettini construyó una referencia obligada en el grupo de intérpretes en estas tierras a partir de la lectura de especialistas de la educación, quienes han investigado su emergencia y contexto (Pacotti, 1992; Menin, 1996 y 1998; Díaz y Serra, 2009; Ascolani, 2010; Fernández y Caldo, 2010; Castells, 2011; Fernández, 2017).²⁴⁰ Al promediar el siglo XIX se entendió que la escuela, como institución estatal, llevaba los sujetos intervinientes en la institución (maestros, maestras, estudiantes y los referentes ministeriales, etc.) a gestar sociabilidades, complejas por cierto, que tenían que ver tanto con prácticas formalizadas como informales. Alrededor de 1910 la tarea educadora se construyó como una tarea femenina predominante.

La formación de Cossettini, brevemente señalada, se sistematiza en la escuela Normal de Coronda y la Escuela Normal “Domingo de Oro” en Rafaela. Bajo la supervisión de Amanda Arias, sobre quien profundizaremos más adelante, llegó a ser directora del Departamento de Aplicación y a tomar contacto con las lecturas de una importante influencia intelectual.

Así, el antipersonalismo santafesino en la gestión de gobierno dio vida a una rara avis y transformadora maquinaria de transformación pedagógica donde coincidieron y complementaron distintos niveles de decisiones. Cabe destacar que fue Pío Pandolfo -en su retorno al CGE en noviembre de 1935- quien determinó que la educadora tomara la dirección de la escuela “experimental” y establece criterios pedagógicos con absoluta autonomía en la toma de decisiones. Las primeras observaciones de esta experiencia fueron registradas por el ministro de Instrucción Pública Juan Mantovani:

“...eso es lo que ocurre en la Escuela Experimental Dr. Gabriel Carrasco, instalada en el barrio Alberdi de la ciudad de Rosario. Se realiza en ella, bajo la experta dirección

en 1939. La publicación de esta obra puede ser considerada como el segundo esfuerzo más significativo de diseminación de una imagen más compleja de la obra de Dewey en Argentina.

²⁴⁰ Olga dirigió en Rafaela uno de los primeros ensayos de su Escuela Serena en la provincia de Santa Fe. Inspirada en la filosofía y en la didáctica italiana diseñada por Gentile y Radice, Olga insistía en que era menester renovar la cultura escolar, y superar las huellas que el positivismo había impuesto en la dinámica educativa y en la formación de los maestros. (Fernández y Caldo, 2013: 55).

de Olga Cossettini, educadora de un don excepcional para la comprensión y tratamiento de los niños, un ensayo del más alto interés pedagógico. Allí se cumplen los programas de la escuela primaria común, pero se aplica una organización del trabajo escolar y procedimientos didácticos apoyados en los más hondos resortes psicológicos del niño, particularmente en la libre expresión de su quimérico mundo interior y de su fértil y animada fantasía” (Cossettini, O. y L., 2001:183).²⁴¹

En un contexto ideológico de apelaciones al espacio público la Guerra Civil española fue un marco de alineamientos ideológicos y militantes, y dividió muy fuertemente la escena pública santafesina. Caruso y Dussel sostienen que los maestros argentinos, atraídos por los nuevos lineamientos curriculares del gobierno conservador publicados en 1936, valoraron la posibilidad de una escolanovista “neutral” en el terreno político.

Por lo tanto, este movimiento permitió a algunos docentes — al menos a aquellos que publicaban en las revistas — a consolidar su campo de saber experto y, simultáneamente, dotar este campo de un espíritu “progresivo,” mientras continuaban apoyando y reproduciendo una cultura escolar basada en vínculos autoritarios (2009: 35). En febrero de 1940, Olga Cossettini realizó una conferencia en la ciudad de Santa Fe acompañando a alumnos de la escuela Carrasco en “misión cultural”. Fue recibida por las autoridades del CGE. *El Litoral* informaba acerca de la visita:

La obra que realiza Olga Cossettini al frente de su escuela, que ha dejado de ser un ensayo de Escuela Serena para convertirse en un centro de actividad donde los niños encuentran, no solamente los rudimentos teóricos de un saber y un conocer necesarios en la vida actual, sino el camino de sus personalidades y vocaciones (...) la obra conocida en los centros pedagógicos más importantes del país y del extranjero, no ha llegado sin embargo al conocimiento de la generalidad de los maestros. Esa circunstancia, atribuible solamente a la despreocupación de los docentes, ha impedido que su ejemplo cundiera con mayor extensión, y que los métodos y sistemas que tan buen resultado dieran en Rosario, se aplicaran en otras escuelas de la provincia.²⁴²

²⁴¹ Ver también Ziperovich (1992) sobre la experiencia que la docente santafesina comparte en sus registros del período. En el campo cultural es importante destacar la estrecha relación entre Hilarión Hernández Larguía y la educadora Cossettini.

²⁴² *El Litoral*, 24/02/1940, p. 3.

El Instituto Social de la UNL publicó en 1935 una descripción de la emergencia de la experiencia escolanovista. El dispositivo educativo sostiene experiencias democráticas que parecen disociarse de las prácticas autoritarias del momento. Aquí la formación del niño debe ser superadora a toda forma de imposición de autoridad que no sea en función de valores y diálogo:

La disciplina para Olga es un resultado de la educación que no se obtiene con gestos autoritarios ni miradas severas, ni voz altisonante, sino comprendiendo y armando, colocándose el maestro en un plano de igualdad con los alumnos. El lenguaje no se enseña, se ayuda a crearlo, la enseñanza de las ciencias tiene un punto de partida: la geografía, que es el centro de conocimientos de la historia, botánica, zoología, mineralogía, física, química. Como sistemas que estimulan el espíritu de solidaridad, en la escuela Serena se realizan asambleas cuando un grupo de niños finaliza el estudio de asuntos. En ellas se discuten las conclusiones y se leen los trabajos individuales (*El Litoral*, 24/02/1940, p. 3)

Las misiones culturales fueron prioritarias en la planificación de la escuela nueva, se realizaron en el mes de noviembre (desde 1935) sobre temas diversos. En las misiones el maestro permanecía en segundo plano, el niño actuaba en contacto con el público.²⁴³ En agosto de 1937, *Nuestra Idea* convocó a la comunidad educadora a la conferencia de Olga Cossetini como distinguida docente a cargo de un proyecto experimental que debe ser promovido y reconocido.²⁴⁴ Un año más tarde la atención se concentró en la presentación del maestro Jesualdo invitado por la Federación. Las directoras de escuelas también tenían su espacio de publicación. Es el caso de Amanda Arias con motivo de despedir a la figura del pedagogo Pablo Pizzurno (1940):

²⁴³ *El Litoral*, 24/02/1940, p. 3. “La escuela Gabriel Carrasco desde 1935 ha iniciado las misiones culturales, inspiradas en las misiones pedagógicas españolas que en 1933 llevaban ya realizada una importante obra cultural. Estas misiones no se han dirigido a distintos barrios de Rosario y a pueblos de la provincia. Forma parte de ellas el conjunto de artistas del Teatro de Títeres que nos visita.”

²⁴⁴ *Nuestra Idea*, agosto de 1937, p. 4. Asimismo, se reproducen las conferencias de supervisores (Luis Ravera, Luis Borruat) y especialistas que visitan la Federación, como Juan Mantovani y Rezzano, Dabat, Jesualdo, Cossetini. Los informes de Arístides Rey Leyes, Marta Samatán, Julia García, Eduardo Simoniello, Haydee Guy como docentes fundadores y Gabriel Storni como presidente de la Universidad Popular Santa Fe, entre otros representantes de corrientes educativas reformistas, complementan los artículos de la publicación gremial cuestiones de organización sindical, información sobre Congresos y conferencias, normativa y mensajes del CGE (Bonsembiante, Rolando Hereñú).

La escuela Carrasco es hoy la realidad educativa auténtica del país. No existe otro ensayo como este. Y dudo que en toda América latina haya nada semejante. Los grandes educadores de América, con Jesualdo a la cabeza, conocen y admiran la obra de Olga Cossettini, Agustín Nieto Caballero y Laurencio Filho le han hecho llegar mensajes de adhesión. Los Estados Unidos por medio de la oficina interamericana la invitó al congreso de Gainesville y le pide insistentemente que concurra con acuarelas y asista personalmente a la exposición de dibujos infantiles a realizarse en Colombia a mediados de este año.²⁴⁵

La experiencia de la escuela experimental Gabriel Carrasco de Rosario cobra más visibilidad y esencia en el momento oportuno en el que el antipersonalismo de Manuel María de Iriondo despliega un ambicioso programa de centralización e intervención estatal al que ya nos hemos referido. Pero para evitar generalizaciones absurdas, Juan Mantovani y Pío Pandolfo no dejaron de sentirse identificados en los recorridos que la educadora Olga Cossettini como punta de iceberg dejaba en evidencia.

3.2 Trayectorias educativas, mujeres y educadoras

En este apartado consideramos relevante recuperar la experiencia de dos mujeres cuyas trayectorias educativas son una puerta de entrada a las diversas experiencias pedagógicas, escolares, intelectuales en los años treinta. Proponemos detener la mirada en dos educadoras que, si bien no alcanzaron a convertirse en funcionarias, aún sus trayectorias no han sido exploradas en la bibliografía producida al respecto. Los estudios sobre feminización en el magisterio, la cuestión de género en el campo educativo es un tema de estudio en la producción académica reciente como lo indican los aportes de Laura Rodríguez (2021).²⁴⁶

²⁴⁵ *Nuestra Idea*, julio de 1940, p. 3.

²⁴⁶ Rodríguez (2021) afirma que a partir de 1870 se hicieron grandes esfuerzos por atraer y retener a los varones en el magisterio "... buscando formar a maestros y maestras que respetaran una imaginaria división sexual del trabajo en la escuela primaria, donde ellas se ocuparan de los/as niños/as más pequeños y las escuelas de mujeres, y prepararan a las niñas a ser buenas esposas y madres; y ellos, de los varones más grandes y sus escuelas, transmitiendo los valores de la "masculinidad", la disciplina y el saber. Para esto, las autoridades desplegaron una serie de medidas a su favor: establecieron becas y salarios más altos, sostuvieron escuelas primarias de varones y fundaron Normales masculinas para que trabajasen en aquellas escuelas. El problema fue que, al poco tiempo, las autoridades debieron reconocer que estas políticas no lograban su objetivo, por lo que se fueron revirtiendo una a una en distintos momentos." Ver también Bustamante Vismara (2025), Caldo (2012), Morgade (1997), Billorou (2015), Cammarota (2018, 2021).

En primer término, nos dedicamos a estudiar el recorrido y la experiencia de participación de la educadora Marta Samatán en la ciudad de Santa Fe, quien participó en la creación la Asociación del Magisterio de Santa Fe y fue electa como su primera presidenta. Luego nos vamos a aproximar a la trayectoria de Amanda Arias, directora de Escuela Normal provincial de Coronda y referente de las experiencias pedagógicas identificada con el escolanovismo y la escuela Serena en Santa Fe.²⁴⁷ Teniendo en cuenta que “las relaciones de género son constitutivas del Estado y permean las políticas públicas” (Bracamonte, 2022, p. 2), consideramos que existió un desigual trato hacia las mujeres que ejercieron dentro del circuito de la enseñanza y no se ajustaron a las normas moralizantes de la época. Esta conjetura se observa al consultar los documentos personales y administrativos que se presentan a continuación.²⁴⁸

En estos últimos años las producciones e investigaciones sobre la escuela nueva en el escenario provincial han aportado evidencias sobre otras referencias del escolanovismo en las trayectorias de educadoras como Amanda Arias de Clotet en las escuelas normales de Rafaela y Coronda (Hiram Dip, 2017; Pellegrini Malpiedi, 2023) y Marta Samatán en la ciudad de Santa Fe, además de las hermanas Cossettini en el sur provincial (Sandra Fernández y Micaela Yunis, 2016).²⁴⁹

La recuperación de los itinerarios aquí presentados tanto en Marta Samatán como en Amanda Arias son una expresión de los recorridos e itinerarios posibles en el campo educativo santafesino en tanto experiencias pedagógicas, políticas a partir de la recepción de ideas y

²⁴⁷ Es importante destacar que no se desarrolla la biografía del caso seleccionado, sino la función, rol y desempeño en el cargo o rol que ocupa en la segunda mitad de la década de 1930. Es un ejercicio arbitrario el tipo de selección de casos, el mismo intenta dar cuenta de una mínima selección de trayectorias educativas para acceder al mundo de las prácticas escolares, el gobierno de la educación y los actores.

²⁴⁸ El listado de maestras y maestros que fueron cesanteados en particular durante la gestión de Luis Cárcamo nos permite encontrar una variedad de trayectorias sobre las que es difícil poder profundizar en un caso como síntesis de la época. Sin embargo, consideramos oportuno hacer un repaso sobre Marta Samatán como la maestra e intelectual de la ciudad capital de provincia. En ella es posible transitar la primera mitad del siglo XX en distintas dimensiones como maestra, promotora de la asociación gremial del magisterio, abogada, reformista, feminista. Un recorrido no habitual entre magisterio, derecho, literatura y la traducción de ideas pedagógicas de las que formó parte en los círculos y redes del momento.

²⁴⁹ Sandra Fernández y Micaela Yunis (2016) han registrado e intentado demostrar la singularidad y trascendencia del caso de la Escuela Experimental Gabriel Carrasco, de Rosario, Argentina, con relación a la enseñanza y difusión musical propiciada por las hermanas Cossettini en dicha institución entre 1935-1950.

traducciones posibles.²⁵⁰ Sin lugar a dudas, los archivos y la renovación historiográfica sobre las trayectorias de maestras y maestros sigue siendo un tema pendiente y vacante. Tanto Samatán como Arias acercan al lector interesado a detener la mirada en la formación inicial de los años 1920, la recepción de ideas innovadoras de la escuela Serena en la provincia de Santa Fe, ambas experiencias atravesadas por su oposición al gobierno peronista como condiciones compartidas. Pero también, en ambas hay particularidades singulares que distinguen a una de la otra, en el caso de Samatán su participación activa en los orígenes del magisterio en la capital de provincia, un rol protagónico en la agenda feminista a través de la UMA sede Santa Fe, su vinculación intelectual al mundo de la traducción y la literatura, su vinculación académica con el derecho en la Universidad Nacional del Litoral, una educadora de proyección política americanista. Por su parte, Amanda Arias como directora de la escuela normal de Rafaela y su traslado forzoso a la escuela normal mixta de maestros rurales de Coronda no impidió la continuidad de su proyecto pedagógico en tanto experiencia escolanovista que aún queda por explorar y conocer.

Marta Samatán

Durante los años 1920 Marta Samatán recibió el título de maestra de la Escuela Normal Nacional en Paraná. En las jornadas de conflicto del magisterio de 1921 la educadora adhirió a las filas de la protesta y fue cesanteada en la escuela fiscal N° 6 en la capital provincial. Luego de unos meses de intensa actividad en el marco del conflicto liderado por el maestro Raimundo Peña y un colectivo docente, Marta Samatán fue nuevamente incorporada a una escuela en barrio Piquete al norte de la ciudad capital. Interesada en la participación por una representación gremial del magisterio, Samatán y un grupo de educadores y educadoras crearon la Asociación del Magisterio en Santa Fe (AMSaFE). Marta fue electa como primera presidenta de la organización en 1928 en las instalaciones de la Asociación Cosmopolita. Podemos afirmar inicialmente que a Samatán es posible identificarla en distintas perspectivas como escritora, antiimperialista, universitaria y gestora. Como ha señalado Escobar (2022) en la década de 1930, Samatán expandirá aún más su accionar y su palabra. En 1930 publica su primer libro, *Cantos de la vida diaria* (Bs As: Ed. Minerva, 1930), única publicación de

²⁵⁰ La trayectoria de la maestra y educadora, intelectual Rosa Ziporovich fue analizada por interesantes investigaciones en la perspectiva aquí retomada. La maestra Rosa Weichelbaum de Ziporovich fue objeto de investigación de Liliana Sanjurjo (1990).

poesía, que fue alentada e influenciada por la poeta y escritora Alfonsina Storni. De igual manera, comienza a contribuir en las columnas del diario santafesino *El Litoral* en las secciones de educación y escritura literaria que, con interrupciones, continuará hasta la década de 1970.²⁵¹

En 1927 Samatán se graduó como abogada en la Universidad Nacional del Litoral. Fue la quinta mujer que se recibió de abogada en la historia universitaria local. En principio y teniendo en cuenta las limitaciones de la época nunca ejerció esta profesión, pero quizá escogió estudiarla impulsada por la propia experiencia gremial y el lugar de las mujeres en la sociedad, así como también motivada por las elecciones de sus hermanos—tanto Raúl Víctor como Urbano que estudiaron abogacía en la década de 1920.

Su tránsito por la facultad le valió para relacionarse con sus espacios académico-culturales, en particular los vinculados a la extensión universitaria. En cierta manera, Samatán entramó educación y universidad a través de conectar instituciones, experiencias, agentes y agendas del campo intelectual, cultural y educativo en una red que tuvo un nodo central en el Instituto Social de la UNL.²⁵² Samatán resultó ser una mediadora de fundamental importancia entre la universidad y la sociedad, debido a que acerca sus propios contactos e intereses previos con el espacio universitario. Es de destacar que esas redes que, aunque eran de amistades y camaraderías, se encontraban asentadas en ciertos entendimientos ideológicos sobre el rol de la educación y de las y los educadores en la sociedad, que se enunciaron en los proyectos que promovió.

Como parte del Instituto Social de la UNL, la educadora y abogada fue articulando una red en torno a su relación con la maestra y pedagoga Olga Cossettini. Ese mismo año, Cossettini ofrece una conferencia en la escuela Sarmiento de la ciudad, titulada “El método Agazzi”, organizada por la AMSaFe y auspiciada por el Instituto. Entre sus relaciones propias al

²⁵¹ Escobar, Luis (2022), Marta Elena Samatán, una voz intelectual en el litoral argentino: gremialismo, antiimperialismo, antifascismo y feminismo (1920-1946). (2022). Cuadernos De Historia. Serie Economía Y Sociedad, 28, 87-118.

²⁵² Samatán también se había especializado en la traducción del francés como idioma extranjero, por lo que asistió recurrentemente como interlocutora y traductora de textos, o disertación de expertos como el pedagogo Adolph Ferriere durante 1930. Como mujer y feminista Marta fue parte fundacional en septiembre de 1932 en la Sociedad Cosmopolita de la Unión de Escritores Proletarios (UEP), de cuya comisión administrativa Samatán fue prosecretaria, mientras que el ensayista y poeta español radicado en Santa Fe, Félix Molina Téllez, era el secretario general. Cabe destacar que en el manifiesto del grupo, “escrito por dos miembros” designados en asamblea, la UEP se reconoce como “un organismo auxiliar del movimiento emancipador del pueblo reconociendo a la Internacional de Escritores Proletarios” de la Unión Soviética.

magisterio, Samatán acompaña a Herminia Brumana quien brinda la conferencia “Sugestiones a las maestras jóvenes”, contenida en su inmediato libro *Tizas de Colores*, editado ese mismo año (1935).²⁵³ El itinerario de la visita se suma que el viernes 1 de abril, por la noche, se realizó un homenaje a la poeta en el Centro Español, cuya organización estuvo a cargo de la AMSaFe y de la filial santafesina de la Unión Argentina de Mujeres (UAM), cuya presidencia estaba a cargo de Marta Samatán—quien además hizo uso de la palabra como representante de la filial.²⁵⁴ Conjuntamente a las varias instancias de homenaje de la noche, Gabriela Mistral dejó un mensaje a las mujeres santafesinas a favor de los niños de España, en plena guerra civil, que se publicó en una misma nota de un periódico local. También podría sumarse la triangulación de Samatán y las hermanas Cossettini con el educador uruguayo Jesús Aldo Sosa Prieto, más conocido como Jesualdo, con el que —siguiendo el trabajo de Alejandra Diez— durante las décadas del treinta y del cuarenta se profundizan intercambios en el marco del movimiento de la “Escuela Nueva”.²⁵⁵ “Cuando Jesualdo es destituido de su cargo en Canteras del Riachuelo, las educadoras santafesinas Olga, Leticia y Marta, tomaron contacto con el maestro y desde sus experiencias, inquietudes e ideas compartidas entrelazaron consultas, preocupaciones, proyectos editoriales y de formación docente” (Diez, 2017: 3). Incluso Jesualdo visitó Santa Fe y ofreció disertaciones en el Círculo italiano sobre “la Nueva Educación”.

Al mismo tiempo, se visualizan los vínculos con los espacios que se articulan a partir de Samatán, por ejemplo, algunas de las actividades se realizaban en la Asociación Cooperadora

²⁵³ Entre las frecuentes relaciones de Samatán, la visita que más repercusión tuvo fue la de la poeta chilena Gabriela Mistral. “Mañana llegará a Santa Fe Gabriela Mistral, una gran figura de América”, titulaba el periódico *El Litoral* en su edición del 29 de marzo de 1938; mientras que *El Orden* anunciaba al día siguiente “Hoy dará una conferencia la poetisa Gabriela Mistral en la Facultad de Química Industrial”. Durante este mismo año, Samatán compiló, editó y ordenó la totalidad de trabajos y actas de los Consejos del Niño de Santa Fe en sus tres ediciones (1929, 1935 y 1938).

²⁵⁴ En 1936, frente a un proyecto de reforma del Código Civil elevado por el Congreso nacional al Poder Ejecutivo, de contenido regresivo respecto de la legislación vigente sobre los derechos civiles de la mujer —puesto que incorporaba una cláusula por la cual la mujer casada no podría aceptar ningún trabajo ni ejercer profesión alguna sin previa autorización legal del marido—, se organizó la Unión Argentina de Mujeres, presidida en sus primeros dos años por Victoria Ocampo. La UAM se extendió al interior, formando así una filial en la ciudad de Santa Fe, de la cual Samatán fue la presidenta, nombrada por asamblea.

²⁵⁵ Dentro de la renovación de la historia intelectual hay una relectura sobre Gabriela Mistral trabajada por Silvina Cormick, quien observa que, si bien el nombre de Mistral está vinculado a la maestra-poeta, escritora de versos para niños, cuya relación con la educación le valió la denominación de “maestra de América”, además de esto, Mistral fue “una intelectual que hacía sentir su voz y tomaba partido en discusiones sobre asuntos públicos. Entre ellos, la educación fue una de las problemáticas en torno a las cuales se pronunció con frecuencia” (Cormick, 2018: 117).

de la escuela Mariano Moreno –centro educativo del barrio Candiotti, en la que trabajó como maestra hasta jubilarse en 1939– y con la AMSaFe de la cual tuvo un rol fundamental en la concreción de la asociación gremial y como primera presidenta. También aquí puede visualizarse el rol vincular de Samatán dentro del grupo profesoral-académico universitario que se consolida con la rectoría de Josué Gollán. Este grupo, a través de sus variadas acciones de extensión universitaria, se articuló más allá del ámbito académico de la UNL, debido a que sus miembros formaban parte de una red que integró a la universidad con instituciones educativas, con los diarios de las principales ciudades, con asociaciones gremiales y culturales, bibliotecas y con sectores del poder político. Como observamos, hay continuidades de nombres que se cruzan entre la educación, la universidad y el mundo cultural.

En mayo de 1938, Samatán ingresó por concurso a la FCJS de la UNL, en el cargo de auxiliar-traductor de Biblioteca, Seminario y Trabajos Prácticos, formalizando su trabajo en el espacio universitario. En 1939 se jubiló como docente en la provincia para continuar con la vida académica universitaria. Luego de su jubilación en el magisterio provincial, se la encuentra cursando el doctorado de la FCJS como estudiante. En 1941 cursó la cátedra de Sociología, con el reciente profesor incorporado, el español exiliado Francisco Ayala; de igual manera, Samatán se sumó al grupo de investigación, invitada por Romera Vera, que ese mismo año inicio el español desde la cátedra. En dicho grupo participaron algunos estudiantes inscriptos, graduados y profesores de la casa de estudios, la temática propuesta fue un abordaje sociológico del concepto de Nación.²⁵⁶

En esta época, además, comenzó a colaborar en la revista Universidad de la UNL, en la que interviene a partir principalmente de reseñas bibliográficas. Entre 1939 y 1946 publicó 33 comentarios bibliográficos en la mencionada revista. De la elección de autores y títulos

²⁵⁶ La lista de integrantes del grupo, así como las aristas particulares a desarrollar dentro del tema planteado, se repartía de la siguiente manera: “Crítica usuales a los conceptos de Nación, Marta E. Samatán. Elaboración conceptual previa, Ángela Romera. La formación histórica de las naciones: Francia, Carlos R. Soriano; Inglaterra, José Luis Correa Iturraspe; España, Raúl V. Samatán; Italia, Adolfo Villanueva; Alemania, Eugenio Wade. La Economía en la formación de las naciones, M. Urbano Samatán. La tensión de Nación y Estado, Julio César Gaviola. El principio de las nacionalidades, Pedro V. Vallejos. Nación y comunidad de cultura, Domingo López Cuesta. Crisis del concepto de Nación, Ítalo Luder”. Incluso en diciembre de 1941, en la misma publicación en la que se informaba del grupo, se adelantaban los resultados de la investigación, en los que se exponen las incipientes aproximaciones de Marta Samatán, Ángela Romera Vera, Raúl Samatán y M. Urbano Samatán (Escobar, 2023:40).

reseñados se desprende un perfil de afinidades: humanista, orientado por la educación, la literatura y, en menor medida, encaminado a temas de derecho, historia y política concernientes a asuntos contemporáneos, pero que a su vez dan cuenta de perspectivas de lecturas en clave feminista, antifascista y con una sensibilidad social siempre presente. Si vemos un poco en detalle quiénes traducen, editan y dirigen los libros que selecciona Samatán, encontramos un cierto hilo que la aproxima a las amistades y vínculos de Francisco Ayala. Así como hay un vínculo con el español, también aparece la figura del hermano de la maestra gremialista Julia García, compañera de Samatán, ya referenciado como Abad de Santillán.²⁵⁷

Dentro del marco de la “lucha por los derechos políticos de la mujer” de la UAM, se puede vincular la opinión personal de Samatán respecto al voto femenino, sobre el cual fue encuestada más de una vez. Ya en septiembre de 1932 en el diario *Santa Fe*, aparece su perspectiva al respecto, indudable partidaria a su favor, remarca que “el voto femenino es solo un medio para alcanzar realizaciones que benefician a la humanidad. Samatán preside la filial de la UAM hasta su disolución en 1943, que probablemente coincida con los embates institucionales –y personales para la propia Samatán– del golpe de Estado de 1943.

Amanda Arias

La maestra nació a fines del siglo XIX en la localidad de Gálvez, provincia de Santa Fe. Realizó el magisterio en la Escuela Normal Nacional de Esperanza, institución en la que obtuvo su primer título como maestra normal nacional. Luego migró hacia el sur de la provincia eligiendo a Rosario como ciudad para estudiar en la Escuela Normal de Profesoras, obteniendo en el año 1917 su segunda titulación como Profesora de Letras Normal Nacional.

²⁵⁷ El primer escrito publicado en la revista *Universidad* (N° 5, julio de 1939) es *Cartas a una señora sobre temas de Derecho Político*, del entonces embajador de la República Española en Argentina, Ángel Ossorio y Gallardo (colección “Cristal del tiempo”, dirigida por Guillermo de Torre, Losada). En las notas puede observarse, al mismo tiempo que los temas mencionados, cruces con sus relaciones afectivas, debido a que incluye a Olga Cossettini (El niño y su expresión, Ministerio de Instrucción Pública y Fomento de Santa Fe, 1940), Victoria Ocampo (Testimonios, Sur, 1941) y Gabriela Mistral (Antología, Zig-zag, 1941 y Ternura, Espasa-Calpe, 1945). Con sus amistades comparte la defensa de las mujeres, que se refleja también en alguna de las reseñas escogidas (Sobre feminismo, de Carlos Vaz Ferreira, Losada, 1945).

En el currículum vitae se puede leer que fue “maestra de grado, catedrática, regente, vicedirectora y directora” (Arias, s.f.).²⁵⁸

De todo ello, lo que pudimos reconstruir es que fue maestra en distintas instituciones escolares de dicha jurisdicción, como en el mismo Rosario (año 1917), Santa Fe (año 1922) y Venado Tuerto, y directora en Rafaela (año 1930) y Coronda (año 1935). Finalmente, Arias alega haber actuado en “todos los Congresos Pedagógicos dentro del país y fuera de él” y que “ninguno de los actuales superiores jerárquicos, de la Dirección General de Enseñanza Normal y Especial, ni de los directores de Escuelas Normales, ha seguido toda esta trayectoria de la carrera” (Arias, s.f.).²⁵⁹

Ser maestra según el ideal de la época se constituyó como equivalente a mujer “decente”, noble, delicada, abnegada, y ejemplo a seguir. El estereotipo llegó a niveles tales que consiguió justificar la precarización laboral, los salarios magros e incluso la falta de pago durante varios meses. Amanda Arias, lejos de mostrarse como el arquetipo del “apóstol del saber (laico)”, desempeñó su profesión con compromiso político-pedagógico, con convicciones y capacidad de agencia. No titubeó al momento de defender sus intereses, ni mucho menos en mostrar su ambición por avanzar en la pirámide jerárquica educativa. No obstante, debió enfrentarse con agentes del Estado que se empeñaron por “disciplinarla” de acuerdo con las lógicas patriarcales del ámbito educativo de la época.

Luego de ejercer como maestra en escuelas primarias de la provincia de Santa Fe, Amanda Arias asumió, en el año 1930, como directora de la Escuela Normal “Domingo de Oro” de la ciudad de Rafaela. Para ese entonces, ya circulaba en las instituciones educativas, gremios y demás espacios de sociabilización docente, una corriente de renovación pedagógica

²⁵⁸ Sobre la experiencia y trayectoria de la educadora Amanda Arias existen algunos trabajos específicos entre los que es posible citar las investigaciones de Ovide Menin (2009), Hiram Dip (2011 y 2017), Pellegrini Malpiedi (2023), Caldo (2008), Castells (2008), Escobar (2020). En lo que respecta a su vida personal, lo único que sabemos de Amanda es que se casó con José Clotet y no tuvo hijos. Según Ovide Menin (2004). No fue modelo de nadie. No le interesaba serlo. En todo caso, otras eran sus condiciones” (p. 41). Esta mujer que nació a fines del siglo XIX fue una maestra y directora santafesina que no se ajustó a los “mitos educativos” (Cammarota, 2021) ni a los estereotipos de la época.

²⁵⁹ Recordamos que para la implementación de la Ley de Educación Común N° 1420 fue necesario que el Estado despliegue un dispositivo de formación normalista destinada a aquellos/as ciudadanos/as encargados/as de darle curso a dicha norma legal. Mientras, por un lado, el normalismo le impregnó a la docencia la función de disciplinar y transmitir una serie de principios, valores y costumbres determinados, por el otro, el ejercicio de la docencia persiguió el signo de lo femenino embebido en el estereotipo de la “segunda madre” y demás características que se desprenderían del mismo (Lionetti, 2007).

denominada Escuela Nueva. La misma, de carácter heterogéneo, condensaba en su discurso varias líneas epistemológicas que se preguntaban acerca de cómo educar al nuevo sujeto del siglo XX, heterogeneidad que se unía en el unísono de la crítica hacia las formas de enseñar al momento hegemónicas. Amanda se unió a las filas de este grupo de docentes y pedagogos críticos, protagonizando como directora la primera experiencia de la Escuela Serena que, enmarcada en el escolanovismo, fue desarrollada durante el período 1930-1935.²⁶⁰

Ahora bien, su paso por este cargo sería corto (cinco años) y decisivo. Fue a partir de su desempeño y visibilización en la dirección de la Escuela Serena que Amanda comenzaría a experimentar un sistemático enfrentamiento con parte de la elite política rafaelinea representada por el diario local *La Opinión* y con actores estatales que se desenvolvieron en el Ministerio de Instrucción Pública a cargo de la educación provincial. La persecución (así lo enuncia ella) hacia Amanda comenzó desde los primeros meses de su trabajo docente. A partir de entonces, con más o menos hostigamiento, la directora se vio envuelta en una pugna metódica hasta finalmente ser trasladada (sin su voluntad) a la Escuela Normal Mixta de Maestros Rurales de Coronda “José Elías Galisteo”, perjudicándola “moral y materialmente” (Arias, 1935). A ambos momentos y experiencias de la trayectoria de Amanda Arias nos vamos a dedicar en estas líneas.²⁶¹

En resumidas cuentas, Amanda Arias, desarrolló un conjunto de relaciones, tetras y enfrentamientos con algunos trabajadores del Estado y con ciertos integrantes de la elite de la localidad en la que trabajaba, porque no se ajustó ni a los lineamientos pedagógicos tradicionales ni al estereotipo de maestra abnegada, se dedicó a enseñar y gestionar según sus ideales y formas de interpretar el mundo, y eso tuvo sus costos. La trayectoria de Amanda Arias, fue influenciada por el momento sociohistórico y político en el cual se materializó su

²⁶⁰ Durante estos cinco años, gestionó el método activo, la educación centralizada en los intereses de los/as infantes y la propuesta de una práctica educativa en franco vínculo con el entorno social. Durante las primeras décadas del siglo XX, Argentina en general, pero Santa Fe en particular, se constituyó como un semillero de experiencias que, ubicadas en la corriente pedagógica Escuela Nueva, se opusieron considerablemente a las formas de educar contemporáneas (Pellegrini Malpiedi, 2023:32).

²⁶¹ Esta decisión arbitraria no le daría punto final a su enemistad, sino que la pondría a prueba nuevamente. Su trayectoria educativa interesa porque da luz a una parte del trabajo docente que hasta el momento no ha sido estudiado en profundidad. En concreto, consideramos este caso como una oportunidad para conocer sobre los escenarios en los que las comunidades locales cuestionaban al magisterio por motivos que podían abarcar la idoneidad del docente o las moralidades de las/os maestras/os, entre otras cuestiones. Dichos escenarios en pugna con los actores a los cuales estaban destinados los servicios educativos, ponían en tensión la misión de la escuela.

práctica educativa. Podemos decir que, a lo largo de su ejercicio docente, ha sido su paso por la Escuela Serena de Rafaela el que repercutió negativamente en su perfil y dio lugar a un recorrido profesional lleno de obstáculos. La experiencia de la Escuela Serena le ocasionó enfrentamientos con personas de renombre.

La Escuela Serena dirigida por Arias se focalizó en la crítica a las viejas estructuras pedagógicas predominantes desde el siglo XIX y, sobre todo, a la formación brindada por el normalismo. En esta dirección, se reprendía el racionalismo positivista como “una filosofía y una práctica excesivamente deshumanizada que prioriza la materia por sobre el espíritu, los hechos por sobre las ideas y los valores” (Castells, 2008, p. 151). Por lo expuesto, buscaba formar sujetos sensibles, empáticos y libres, diferenciándose así del método de enseñanza positivista. Para Amanda, lo corporal y lo estético ganaba terreno frente a lo mental y al mecanismo memorístico inculcado en la pedagogía decimonónica. Sin duda, estos principios epistemológicos entraban en tensión con el clima hostil y violento de la política de la época.²⁶²

Como hemos analizado, mientras el progresismo de Molinas permitió la apertura de la Escuela Serena, quienes estuvieron al mando del poder local nunca asimilaron su perpetuación. El método activo, la puesta en acto del arte y la porosidad de los límites del aula con la comunidad se oponían a los principios conservadores del mando político, por lo que toda la cúpula actuó contra esta experiencia educativa. Las características liberales de la Escuela Serena resultaron el puntapié principal para una lucha interna entre su directora y diversos referentes de la elite rafaelina con implicancia en el Ministerio de Instrucción y Fomento. Más tarde, la experiencia escolanovista alcanzaría un reconocimiento insospechado por fuera de los límites de la localidad, no obstante, un grupo de empresarios locales y funcionarios se dedicaron a cerrar la escuela para luego desarrollar una larga persecución hacia Amanda Arias.

Desde un comienzo tuvo que batallar, por ejemplo, contra las condiciones paupérrimas del edificio que les fue facilitado para desarrollar la experiencia. Olga Cossettini, rescata a su “hermana espiritual de la escuela”, la directora Amanda Arias como la encargada de

²⁶² En concreto, la apertura de la Escuela Serena coincide con la materialización del primer golpe de estado a cargo del General José Félix Uriburu y si bien el gobierno de facto finalizaría en el año 1932, el sesgo conservador de la política continuaría años más tarde.

organizar la biblioteca infantil, el museo y la Sociedad de Padres. Estos últimos son presentados por la docente como “un milagro de acercamiento” ya que “durante largos días de amargura y desaliento, esos padres nos acompañaron sufriendo con nosotros y alentándonos con leal adhesión” (Cossettini & Cossettini, 2001, p. 35).

Las malas condiciones que presentaba el edificio escolar no era una problemática singular de la Escuela Serena, no obstante, las autoridades del Sistema Educativo nunca atinaron a solucionar el conflicto, sino más bien, se hicieron eco de ciertos rumores que acontecían en Rafaela.²⁶³ En febrero de 1935 Amanda Arias recibió la notificación sobre su traslado, una medida que fue interpretada por la directora como un acto político/disciplinario más no académico. La decisión tomada infundadamente por parte de los actores sociales que conformaban el MIPyFno solo resultaba una medida sancionatoria hacia Amanda, sino también, se asumía como un llamado de atención para todo el personal docente que ejercía en la Escuela Normal de Rafaela.²⁶⁴ Para el año en que la directora asumió en su nuevo lugar de trabajo, la institución estaba cumpliendo 26 años de su fundación y conservaba la contradicción de su título: no era solo para varones, asistían también señoritas.²⁶⁵

La escuela Normal Mixta de Maestros Rurales de Coronda también perseguía los principios del método activo siendo los intereses de sus estudiantes la parte más importante en su propuesta didáctico-curricular. El proyecto pedagógico, al igual que el implementado en la Escuela Normal de Rafaela, no solo perseguía una formación intelectual y académica, sino también la espiritual y aquella vinculada con el desarrollo de las emociones y sensibilidades.

²⁶³ Específicamente, la prensa local vinculada con el Ministerio de Instrucción Pública y Fomento, difamó a Amanda acusándola de una supuesta malversación de fondos pertenecientes a la institución, acción que sería sancionada con su cesantía. Así como lo establece Adrián Cammarota (2021), el estereotipo feminizado del magisterio le otorgaba a las maestras y directoras “una honra marcada por la fragilidad ya que con un solo rumor de sospecha (...) las mujeres se verían señaladas en situaciones impúdicas y difíciles de olvidar” (p. 46). De pronto, Amanda Arias se vio envuelta en un rumor instaurado desde la prensa escrita que, aunque nacido en la década del 30 y al calor de la redacción del diario local *La Opinión*, aún sigue presente en la memoria de los/as habitantes de la ciudad.

²⁶⁴ En efecto, Olga Cossettini también fue trasladada a otra institución educativa situada en otra localidad y con características administrativamente diferentes. Aun, considerando el traslado como una intervención moral y material, Amanda Arias comienza a ejercer contra su voluntad en la Escuela Normal Mixta de Maestros Rurales “José Elías Galisteo” de Coronda (Hiram Dip, 2011 y 2017).

²⁶⁵ En 1909 cuando se dictó el decreto de organización de la institución ya se entablaba su carácter mixto, adoptándose el plan de estudios de las escuelas normales de nación y adjudicándose becas a jovencitas que no tuviesen a sus familias radicadas en el pueblo. En concreto “aunque con el concepto masculino (...) solo las mujeres eran las inscriptas y, por lo tanto, las becas” (Giménez, 1952, p. 101). Así, la Arias asumiría como la tercera directora de la institución, luego de María Margarita Gervassoni y Edgardo Guibert.

Los rasgos comunes que conservaban ambas escuelas, no resultaban un motivo efectivo para que Arias se sienta a gusto con el traslado. La maestra supo argumentar que la escuela corondina se encontraba en un avanzado abandono “en todo sentido” (Arias, 1935) y que esta nueva disposición influía en su salario, en tanto aquí debía alquilar una casa mientras que en Rafaela contaba con casa de director.²⁶⁶

Interpretando la letra de la prescripción escrita, el acto disciplinario hacia Amanda fue en tono moral, pues no podía permitirse que una directora se exhiba en público por fuera de los mandatos estereotipados que su rol acuciaba. En efecto, cuando se contó con la norma reglamentaria para la sanción, el ministro de Instrucción Pública y Fomento solicitó el traslado de la directora a una población más pequeña, que presentara menos visibilidad e influencia social. Según la Ley de Escalafón y Estabilidad “podrá aplicarse a los miembros del magisterio las siguientes medidas disciplinarias: llamado de atención, amonestación, suspensión, traslado, descenso de categoría, cesantía y exoneración” (“La Ley de Escalafón y Estabilidad,” 1935, art. 13). El recurso de amparo con el que contaban las/os docentes afectadas/os por la medida, consistía en dirigirse al Tribunal Disciplinario, cuerpo administrativo que se encomendara de tomar las decisiones pertinentes.

Finalmente, Amanda escribió que fue amonestada por una ley cuyos autores eran sus “enemigos” y la querían fuera de Rafaela: “con toda la íntima indignación de una mujer sola, que, para defender su nombre, no pidió ayuda a ninguno de los caballeros que luego se presentaron traicioneramente, para pedir por política mi traslado” (Arias, 1935). Sin duda, la connotación de género se presenta en este caso como un aspecto relevante que facilitó la toma de decisiones del gobierno hacia la actuación y trayectoria de Amanda.²⁶⁷

²⁶⁶ Este traslado, pues, la había “perjudicado tanto moral, como materialmente” (Arias, 1935) sintiéndose atropellada y víctima del poder patriarcal que operaba las lógicas del Sistema Educativo de entonces. La directora realizaba una lectura personal sobre lo sucedido. Era trasladada porque sabía que para sus “enemigos” dicha medida resultaba una victoria mientras que para ella no significaba solo el cambio de gestión institucional, sino también, un acto simbólico de las injusticias que se cristalizaban dentro del sistema educativo hacia aquellas mujeres que decidían correrse de las lógicas desprendidas desde un Estado con ADN patriarcal (Pellegrini Malpiedi, 2023:38).

²⁶⁷ Entonces, su sentimiento de “falta de compañía” estaba más bien vinculado con las formas que fueron tomando las relaciones de poder dentro de los circuitos educativos oficiales (o al menos el santafesino) atravesados por las relaciones de género y las pautas socioculturales de la época. Amanda no estaba sola, pero sí desprotegida dentro de un sistema educativo patriarcal que exigía ser funcional y leal a ciertos grupos sociales (masculinos en su mayoría) con los que ella no coincidía ideológicamente.

El pedido incesante por parte de Amanda para que se revise la calificación obtenida continúa largos meses hasta que finalmente, decide comunicarse con la máxima autoridad, el ministro de Instrucción Pública y Fomento de aquel entonces, el profesor Juan Mantovani. En una correspondencia escrita a máquina, el 17 de marzo de 1939, Amanda explicita sobre su situación “personal y profesional” con Figueroa y desarrolla detalladamente las tretas cristalizadas por el funcionario contra su trayectoria profesional. Alude, que en su foja de servicio solo se contemplan aspectos negativos de su trayectoria, desestimando los logros obtenidos desde su gestión en la Escuela Serena de Rafaela.²⁶⁸

La discusión continúa hasta diciembre del mismo año; Amanda extiende sus convicciones fundamentando que su desempeño profesional merece mayor calificación y que dicha nota está influenciada por su enemistad con Rafael Figueroa. Sin duda, su caso demuestra el funcionamiento de las burocracias estatales, donde las luchas de poder, los favoritismos y lealtades políticas estructuran pertenencias, consensos, disensos y conflictos como el señalado en este trabajo. Amanda lo sabía y lo podía experimentar en primera persona. Luego de este conflicto, la protagonista de esta investigación seguirá gestionando como directora de la Escuela Normal Rural de Coronda hasta su gran triunfo: el ascenso a Inspectora Seccional. La colaboración que necesitó la obtuvo de un reducido grupo de docentes que se desempeñaba en el Departamento de Aplicación, es decir, en la escuela primaria. Las incomprensiones y obstáculos no lograron disminuir el continuo compromiso social que caracterizó a la nueva directora, que durante trece años impulsó el desarrollo de actividades escolares y sociales inéditas en la localidad, no acotadas a los grupos de estudiantes y al espacio del aula. Su continua preocupación por el contexto en el que se desarrollaban sus alumnos posibilitó expandir los límites físicos de la escuela normal de Coronda, para proyectarla sobre el conjunto de la comunidad, especialmente, sobre los actores sociales olvidados por el Estado, como las familias pobres, peones, jornaleros y/o desocupados. A lo largo de la gestión de Arias de Clotet es posible identificar dos tipos de actividades

²⁶⁸ Detallando año por año, Amanda enumera las acciones impulsadas desde 1934 hasta la fecha, tratándose pues de una “síntesis profesional” reafirma la mala intención de Figueroa. La respuesta no tardó en llegar, el 2 de mayo de 1939 se dicta la Resolución de Instrucción Pública N° 189 (Ministerio de Instrucción Pública, 1939), considerando improcedente la manera en que Amanda Arias se dirige hacia la Dirección General de Enseñanza Normal y Especial, desestimando su pedido y pidiéndole que “al recurrir de cualquier manera ante la superioridad, deberá hacerlo con la altura y la claridad de concepto y lenguaje que corresponde a las relaciones jerárquicas y a la dignidad de su cargo jerárquico” (Ministerio de Instrucción Pública, 1939).

desarrolladas simultáneamente por la escuela. Por un lado, las encaminadas a producir la modernización institucional y la renovación en la formación teórica de los maestros. Por otro, las actividades culturales y de ayuda solidaria que trascendieron los límites institucionales para incluir a todos aquellos que estuvieran dispuestos a participar de las mismas.

Retomando los aportes de Hiram Dip (2017:42) para producir la modernización institucional y la renovación de la metodología utilizada para formar al maestro, el trabajo de la directora y de los docentes que la secundaron estuvo orientado hacia la transformación interna de la escuela. El objetivo vinculó a la modernización material y edilicia, con la reformulación de las concepciones educativas imperantes. El esfuerzo inicial tuvo como objetivo convertir la institución en la casa – escuela. Arias de Clotet comenzó por gestionar ante el gobierno provincial la obtención de un nuevo edificio escolar propio, necesario para desarrollar el proceso de enseñanza en condiciones dignas. El local que ocupaba la institución, además de incómodo, resultaba inútil para una escuela de nuevo tipo. Por esta razón tramitó y consiguió que el propietario del local, donde funcionaba la institución educativa, realizara arreglos edilicios cuyo costo fue de \$15.000.

Con la intención de reformular el *método* de enseñanza, implementó y dictó en el 4° Año del Departamento Normal un “programa de pedagogía complementario del oficial, con el que se contribuye a formar el maestro que necesita la escuela moderna” (Arias, 1948:11), es decir, un docente capaz de humanizar el vínculo pedagógico, creativo, democrático, comprometido y sensible ante las carencias materiales de sus alumnos. Los cambios se hicieron tangibles en 1937 cuando “comienzan a cosecharse los frutos que daban las prácticas pedagógicas que florecían con la aplicación de nuevos métodos” (Arias, 1948:10). Al mismo tiempo, renovó y complementó el material bibliográfico con que contaba la institución. Con ese objetivo, inauguró la Biblioteca Infantil “Pablo A. Pizzurno” y consiguió el mobiliario completo para reemplazar el existente en la Biblioteca Popular “Juan B. Arzeno”, ambas funcionaban en el edificio de la escuela normal de Coronda. En el término de tres años, logró donaciones que superaron los dos mil seiscientos volúmenes. El material bibliográfico estuvo compuesto por un amplio menú de textos que abarcan desde literatura infantil a tratados científicos o filosóficos, destinados a estimular el hábito de la lectura en los niños y a complementar la formación teórica de los docentes.

En esta clave puede mencionarse la organización de encuentros de lectura sobre obras de, por ejemplo, Víctor Mercante o Enrique Pestalozzi. Se desarrolló desde 1945 la “Hora Pedagógica” los días viernes desde las 18 horas, con extensión a la localidad, y estudios puntuales empíricos sobre medidas de atención (5° y 6° grado) y de la memoria escolar.²⁶⁹ La escuela asume posiciones respecto de ciertas celebraciones como el festejo del Día de la Victoria (luego del fin de la segunda guerra mundial) o el Día de las Américas (en torno al fallecimiento de T. Roosevelt), los festejos del Día de la Raza junto con la Sociedad Española local o el Día del Hospital.

Para superar la austeridad económica que limitaba materialmente el quehacer institucional, Arias de Clotet buscó el compromiso de actores sociales vinculados indirectamente a la escuela. En 1935 reorganizó la “Sociedad de Padres”, que estaba inactiva desde hacía meses y fundó la “Sociedad de Ex-Alumnos”. Ambas se constituyeron en importantes puntales de la escuela que contribuyeron a costear materialmente las múltiples actividades que desarrollaban alumnos y maestros. Por ejemplo, la compra de herramientas de jardinería, excursiones educativas a provincias vecinas, o los gastos que ocasionan las conferencias brindadas por profesionales de la educación o salud que llegaban hasta la localidad para enriquecer con sus conocimientos los contenidos curriculares trabajados en el aula del Departamento Normal. En el marco de la *Escuela Nueva* los alumnos participaban activamente en la construcción de soluciones para los problemas que afectan la vida institucional, de tal modo que los educandos de ambos Departamentos, varones y mujeres tenían *voz y voto*.

Las nociones sobre ética y ciudadanía se construyeron a través de la “Sociedad Hermanos de la Cruz Roja” creada en 1935. Esta institución interna tuvo como objetivo auxiliar a los alumnos y vecinos en general con necesidades materiales insatisfechas. Para ello, los niños y las niñas de la escuela, asociaron esfuerzos voluntariamente y organizaron eventos culturales de diversa naturaleza. Por ejemplo, la inauguración del “Servicio del cacao” consistente en proveer de raciones diarias de ese alimento al personal y alumnos de la escuela,

²⁶⁹ La biblioteca popular “Juan B. Arzeno” fue equipada con bibliografía que no disimulaba el compromiso social permanente que poseía la directora. El material de lectura es atrevido y abundante, de alto voltaje social, ya que se trataba de bibliografía destinada a esclarecer conciencias. Cualquier vecino podía acceder a *La Explotación de los Trabajadores*, *El Trabajo Barato*, *El Paro Forzoso* o *El Socialismo Gremial* además de una decena de libros de estudios sociales, publicados por la editorial española Saturnino Calleja Fernández, que exponían una crítica al modo de producción capitalista.

organización del “Día del Kilo” y el “Día de la Madeja de Lana”.²⁷⁰ En 1941 se impulsó la “Comuna Escolar”, organización integrada exclusivamente por alumnos y alumnas designados en elecciones democráticas mediante el voto secreto, que incluía a las mujeres. Los postulantes elaboraban y presentaban ante el público estudiantil las listas con los nombres de los candidatos que pretendían asumir la dirección de la Comuna. A contrapelo de las prácticas predominantes en el sistema político, se celebraban elecciones transparentes –cada alumno poseía un carnet identificador necesario para participar del acto eleccionario–, fiscalizadas por docentes y alumnos, en las mesas electorales preparadas para la ocasión. La lista elegida por la mayoría de los estudiantes debía poner en práctica el “programa de gobierno” difundido durante la campaña electoral.

En síntesis, en el contexto de los años treinta, Amanda Arias de Clotet y los docentes que compartían su compromiso social, enseñaron a los niños y jóvenes la relevancia de la libertad, la honestidad y compromiso con la vida democrática, valores irremplazables para el desarrollo de la noción de ciudadanía.²⁷¹ Durante esta etapa, la directora equipó a la institución que dirigía con un Museo escolar, Mapoteca y Sala de Geografía. Se invirtieron fondos en la construcción de una pajarera destinada a contener aves (canarios, tordos y zorzales) para la observación y estudio de la naturaleza

En 1943 se llevó a cabo una actividad infantil denominada “El Huerto” que consistió en trabajar sobre una plantación experimental de frutillas, época en la cual el cultivo de esta fruta no estaba generalizado en la localidad. Por falta de espacio en la escuela, los alumnos realizaron el ensayo en un terreno perteneciente a la directora, ubicado sobre la calle principal de Coronda. Los frutilleritos “tienen mucho entusiasmo por conocer este cultivo y su rendimiento, el que esperan ansiosos para pagar gastos de alambrado, herramientas, etc., que ha habido que realizar” (Arias, 1948:13). La praxis docente de Arias de Clotet se alejó

²⁷⁰ Durante estos eventos, los alumnos llevaban a la escuela un kilo de alimentos no perecederos o prendas de vestir para donarlos al Hospital local o distribuirlos entre los que más necesitaban de la ayuda material, pertenecieran o no a la institución educativa, reunieron fondos para asistir con útiles escolares a los estudiantes socialmente más desprotegidos, compraron libros para las bibliotecas, etc. De esta manera y por primera vez, se brindaban lecciones prácticas de fraternidad humana en la Escuela.

²⁷¹ Otra de las experiencias innovadoras fue la implementación del “Correo Escolar”, concebido para poner en contacto a los estudiantes corondinos con pares de ambientes diferentes. A través de la correspondencia, los niños socializaban sus intereses, sentimientos, conocimientos (especialmente de Geografía), experiencias e información sobre el contexto en el que vivían. Cuando las cartas llegaban, el alumno-cartero era el responsable de entregarlas a los destinatarios y, a la inversa, recogía la correspondencia para enviarla a los alumnos de las distintas escuelas de la provincia o del país.

definitivamente de las recetas y el catecismo homogeneizador, cultivado prolijamente por el normalismo, cuando introdujo actividades para “Enseñar Deleitando”.²⁷² Arias de Clotet se oponía a la mecanización del espíritu por ello reemplazó la campana marcial por “un programa musical cada hora, igualmente para llamar y despedir diariamente al alumnado” (Arias, 1948:15). Durante los recreos, los niños y niñas bailaban danzas folklóricas, contenidos curriculares de las asignaturas Música y Ejercicios Físicos, actividades que favorecieron la internalización de la cultura nacional y el patriotismo.²⁷³

Se crearon el “Centro Pro-Cultura del Ciego” y la “Escuela de Adultos Analfabetos” cuyos objetivos principales fueron brindar educación a las personas que, por diversos motivos, no habían tenido la oportunidad de asistir a una escuela. Para tal efecto, desde la Dirección se organizó a los alumnos de los últimos años del Departamento Normal para aprender el sistema Braille –se adquirieron además pizarrones especiales– que les posibilitaría relacionarse con los no videntes cuando trabajaran *ad honorem* para integrarlos intelectual y socialmente. La apuesta más significativa se produjo a partir de 1943 cuando Arias de Clotet puso en práctica un plan para resolver el problema que planteaba la desocupación en varias familias de la localidad. Se expuso el trabajo que podía desarrollarse con telares tipo casero industrial mecánico con el objetivo de crear una nueva industria textil en la provincia y una Escuela Fábrica de Telares en Coronda.²⁷⁴

La Escuela Normal colaboró con la Cárcel Modelo, el Hospital y la mano de obra desocupada. Con aquella docente en la Dirección y parte de los maestros que se

²⁷² El propósito de las mismas consistió en posibilitar aprendizajes en forma placentera, lo cual requirió que los niños se convirtieran en los actores principales de la escuela. En este sentido, el “Teatro Infantil”, “Teatro de Títeres”, “Galería de Arte” o el “Teatro de Sombras” se complementaron con las clases de literatura, espacio que utilizaban los alumnos para crear guiones teatrales o conocer obras maestras que luego se ponían en escena. Estas propuestas formaban parte de las estrategias pedagógicas modernas que pretendían conseguir que los educandos desarrollaran capacidades individuales relacionadas con las emociones, sentimientos y las formas de expresión verbal y no verbal.

²⁷³ Para disminuir la timidez o pánico escénico de los futuros maestros, implementó en el último año de cursado la participación activa de los jóvenes en los actos escolares, convocando como espectadores a los familiares de los actores. En 1942, la directora y sus alumnos fueron invitados por el Centro Cultural y la Biblioteca Popular de San Francisco, en Córdoba, para mostrar la experiencia que se desarrollaba en Coronda.

²⁷⁴ Tres años más tarde se capacitó a 70 artesanos textiles durante las vacaciones de verano y consiguió que la Corporación Argentina de la Tejeduría Doméstica envíe telares con destino a los hogares más modestos. Con ellos se producía tela rústica, utilizada en la confección de bolsas. Antes de dejar la Dirección de la escuela, había organizado el gremio de tejedoras en telares de Coronda fundando la Sociedad Gremial de Artesanas Textiles de Coronda y proyectaba extender esta experiencia a otros pueblos del departamento San Jerónimo.

desempeñaron en el establecimiento, enseñaron a sus alumnos a ser sujetos solidarios, comprometidos en forma cotidiana con las necesidades de los otros.

3.3 La “escuela asistencial” en tiempos del antipersonalismo

En el caso de la provincia santafesina, la preocupación por infancias anormales o “débiles” era un tema recurrente apuntado por el CGE. En agosto de 1939 se llevó a cabo en la ciudad de Santa Fe el Congreso de Sanidad de la provincia.²⁷⁵ Un amplio espectro de funcionarios políticos y técnicos sesionó sobre la higiene y la sanidad como eje de las políticas públicas.²⁷⁶ Debemos señalar una vez más la fuerte intervención estatal impulsada por el antipersonalismo santafesino. El proceso de centralización intensiva en las áreas vinculadas con la obra pública, la caja de asistencia social, el sistema educativo y la salud pública hegemoniza la etapa comprendida entre 1937 y 1943 (con refuncionalización de organismos creados en el gobierno de Molinas).²⁷⁷

La sanción de la ley denominada de "Asistencia Hospitalaria y Organización de la Asistencia Social" en 1938 fue un paso clave en la reconfiguración estatal y su interpretación sistémica sobre el rol del Estado ante la cuestión social.

El gobierno de Manuel de Iriondo y sus cuadros especializados en la burocracia estatal promovieron los dispositivos institucionales que el campo educativo en nación y provincia de Buenos Aires venían experimentando.²⁷⁸ A mediados de 1938 la prensa escrita reprodujo

²⁷⁵ *El Litoral* (12/08/1939) describe la inauguración con la presencia de Iriondo, del Dr. Juan Jacobo Spangenberg como presidente del Departamento Nacional de Higiene (DNH), y del presidente de la comisión de Hospitales Dr. Abelardo Irigoyen Freyre. Los ministros Mantovani y Argonz dejaron inaugurado el Museo de la Sanidad que funcionó desde la apertura del congreso en la sede del Consejo General de Educación (en la Escuela Sarmiento).

²⁷⁶ La provincia ya contaba desde 1909 con un Servicio Odontológico Escolar a cargo de la dirección de Carlos P. Berra. En 1940 se conmemoran los 31 años del servicio sin interrupciones.

²⁷⁷ La Caja de Asistencia Social -Lotería de Santa Fe- fue creada con fines sociales mediante la Ley 2608, en 1938. Esta ley establece que es el Estado provincial quien tiene bajo su responsabilidad la explotación y administración de cualquier sistema de juego basado en el azar. Además, se crea la Caja Provincial de Asistencia Social a la vejez, invalidez, a la madre y a los huérfanos (por ley 2994 sancionada el 13/11/1941). Donna Guy (2011) señala que además la ley 2994 (1941) establecía un fondo de ayuda para los ancianos, los débiles, las madres y los huérfanos que residían en la provincia. “El fondo proveía de una pensión mensual a quienes calificaban: la cantidad que una madre podía recibir dependía de la edad del niño y de si era huérfano. Los huérfanos de ambos padres recibían un poco más de dinero” (Guy, 2011:214).

²⁷⁸ Los estudios e investigaciones sobre las reformas pedagógicas, resistencias y programa educativo durante el gobierno del médico Manuel Fresco en la provincia de Buenos Aires constituyen una densa referencia para análisis en la misma perspectiva metodológica en otros casos provinciales (Bejar Puche, 1997; Cammarota, 2009, 2011; Stagno, 2010; Bisso, 2011; Schargorodsky, 2011; Romaniuk, 2015).

la arquitectura social que la administración provincial activa a través del Patronato de Menores Abandonados o Delincuentes creado por iniciativa del gobernador y sancionado por ley. La figura encargada de asumir la tarea en la nueva agencia estatal fue Alfredo Bello en su rol de presidente (reemplazado interinamente por el sacerdote Alfonso Durán, y en 1941 por otro referente del campo cultural e intelectual, Leopoldo Chizzini Melo).²⁷⁹ Una decisión gratamente recibida en la opinión pública, ya que Bello había transitado una carrera política y administrativa con intensa participación durante los años veinte en los gobiernos radicales. *El Orden* demandó celeridad en las acciones que permitan dotar al Instituto del Patronato de Menores de recursos, y que se constituyera sin dilación su Junta Administradora:²⁸⁰

El doloroso trance de la infancia indigente, de la niñez abandonada a una ingrata suerte, o colocada en sendas de perversión, que puedan convertirla después en serios gérmenes de perturbación o intranquilidad social, es hasta ahora un problema que reclama soluciones salvadoras y de urgencia, como las que ha de arbitrar, una vez en funcionamiento la institución a que nos referimos y que será sin dudas, una de las realizaciones más ponderables del gobierno provincial.²⁸¹

Por otra parte, la propuesta de creación del Tribunal de Menores fue presentada como un espacio institucional que integró especialistas pedagógicos y sanitarios de reconocida trayectoria.²⁸² Como sostiene Donna Guy (2011) “los gobiernos provinciales también se mostraron capaces de organizar conferencias y promocionar discursos acerca de las madres, los niños y las políticas sociales”.²⁸³ La figura encargada de asumir la tarea en la nueva

²⁷⁹ *El Orden*, 05/07/1941. Leopoldo Chizzini Melo fue reconocido por su producción literaria. Su carrera política en el gobierno provincial estuvo vinculada a su designación como secretario general de la Dirección General de Educación y luego secretario general del Consejo General de Educación y presidente del Patronato de Menores designado en 1941 por el gobernador Joaquín Argonz.

²⁸⁰ *El Orden*, 27/07/1938, p.2. “Debe integrarse la Junta Administradora del Patronato de Menores recientemente creada. Su organización es ya impostergable.” La Junta finalmente quedó integrada por Alfredo Bello (presidente), presbítero Alfonso Durán, Julián Fernández Huter (vocales por Santa Fe), Alberto Baraldi y J. Martínez (vocales por Rosario).

²⁸¹ *El Orden*, 27/07/1938, p.2.

²⁸² *El Litoral*, 30/10/1938, p.3. La propuesta fue elaborada por los doctores José L. Araya y Miguel Ángel Martínez sobre los ejes de una propuesta en igual sentido presentado por el doctor Jorge E. Coll en el Congreso del Niño.

²⁸³ Donna Guy afirma que la provincia de Santa Fe organizó tres congresos acerca de la infancia a los que hemos referido “Con asistencia mayoritaria de expertos varones, los encuentros intentaron promover una legislación que reformulara la asistencia infantil provincial. Los especialistas provinciales defendían la restricción del trabajo infantil para que los menores pudieran asistir a la escuela. Los asistentes demandaban apoyo para los niños indigentes, alentaban a las familias a limitar el tiempo que los pequeños pasaban jugando al fútbol de

agencia estatal fue Alfredo Bello en su rol de presidente (reemplazado interinamente por el sacerdote Alfonso Durán, y en 1941 por otro referente del campo cultural e intelectual, Leopoldo Chizzini Melo).²⁸⁴ Una decisión gratamente recibida en la opinión pública, ya que Bello había transitado una carrera política y administrativa con intensa participación durante los años veinte en los gobiernos radicales. En esta clave, un periódico capitalino comenta:

Expresa la Junta que la solución del problema de la infancia abandonada y delincuente, requiere la creación de tribunales especiales encargados de juzgar a los menores que cometen delitos o de resolver sobre sus personas cuando se encuentren en estado de abandono material o peligro moral.²⁸⁵

El proyecto proponía la creación de dos juzgados de menores, los criterios de selección e idoneidad para ocupar el cargo de Juez de menores. Además, definía la necesidad de designar un fiscal, un defensor, un médico psiquiatra y un pedagogo como equipo asesor de la justicia (además de secretarios, auxiliares, escribientes y delegados de libertad vigilada).²⁸⁶ En el mismo momento de constitución del Patronato y la creación de los Tribunales de menores, el antipersonalismo impulsó la sanción de un conjunto de “normas moralizadoras” que tuvieron como objetivo limitar dos prácticas cuestionadas: los juegos de azar y la ausencia de profilaxis en casas meretrices.²⁸⁷

La educación santafesina resultó determinante en la generación de espacios institucionales para la especialización de saberes alrededor del conocimiento social y la generación de material académico para la implementación de políticas públicas acerca de la infancia. Espacios como los Congresos provinciales del Niño, la Asociación de Amigos de la Infancia, la Asociación “El Centavo”, la Unión Argentina de Mujeres (filial Santa Fe), la Sociedad Protectora de la Biblioteca Pedagógica Domingo Sarmiento y la apertura de Escuelas Hogares son parte de una vasta red que socializó proyectos diversos específicamente

manera que dedicaran tiempo a sus estudios, promovían las actividades artísticas dentro de los establecimientos escolares públicos, urgían a los maestros a ocuparse de los niños con limitada inteligencia y sugerían la creación de tribunales de menores” (2011:214).

²⁸⁴ *El Orden*, 05/07/1941. Leopoldo Chizzini Melo fue reconocido por su producción literaria.

²⁸⁵ *El Litoral*, 30/10/1938, p.3.

²⁸⁶ *El Litoral*, 30/10/1938, p. 3.

²⁸⁷ El ministerio de gobierno profundizó los controles en el poder de policía y en comisarías conniventes con ambas prácticas (como las unidades de policía en los departamentos San Jerónimo y Las Colonias). *El Orden*, 27/07/1938, p.4.

preocupados en la infancia “abandonada, débil, delincuente”.²⁸⁸ La propuesta de creación del Tribunal de Menores presentada en el tercer Congreso Provincial del Niño en 1938 puede entenderse como un espacio institucional que integró especialistas pedagógicos y sanitarios de reconocida trayectoria.²⁸⁹ Como sostiene Donna Guy (2011) para nuestra escala de análisis, “los gobiernos provinciales también se mostraron capaces de organizar conferencias y promocionar discursos acerca de las madres, los niños y las políticas sociales”.²⁹⁰ En esta clave, un periódico capitalino comenta:

Expresa la Junta que la solución del problema de la infancia abandonada y delincuente, requiere la creación de tribunales especiales encargados de juzgar a los menores que cometen delitos o de resolver sobre sus personas cuando se encuentren en estado de abandono material o peligro moral.²⁹¹

El proyecto proponía la creación de dos juzgados de menores y los criterios de selección e idoneidad para ocupar el cargo de Juez de menores. Además, definió la necesidad de designar un fiscal, un defensor, un médico psiquiatra y un pedagogo como equipo asesor de la justicia (además de secretarios, auxiliares, escribientes y delegados de libertad vigilada).²⁹² En el mismo momento de constitución del Patronato y la creación de los Tribunales de menores, el antipersonalismo impulsó la sanción de un conjunto de “normas moralizadoras” que tuvieron como objetivo la discusión y regulación de dos prácticas cuestionadas: los juegos

²⁸⁸ La Asociación de caridad “El Centavo” tiene sus orígenes durante los gobiernos radicales. Sin embargo a mediados de 1930 forma parte de la red civil que logra expandirse de la mano de la intervención estatal en políticas de infancias “abandonadas y delincuentes”. En 1934 se abre la escuela granja San Isidro en zona cercana a la ciudad capital un “Hogar para Niños pobres” en 1937. En 1935 se había inaugurado el hogar materno infantil “Atanasia Hernando de Durán” por el presbítero Alfonso Durán. En la localidad de Alvear (en el sur provincial) durante 1932 se inaugura la Colonia Hogar de gestión privada “Enrique Astengo” con la misma finalidad, el gobernador De Iriondo la consolida como institución estatal en 1939.

²⁸⁹ *El Litoral*, 30/10/1938, p.3. La propuesta fue elaborada por los doctores José L. Araya y Miguel Ángel Martínez sobre los ejes de una propuesta en igual sentido presentada por el doctor Jorge E. Coll en el Congreso del Niño. La organización del Congreso provincial del Niño fue un espacio organizado por educadores y funcionarios, fue convocado por la Sociedad Amigos de la Infancia. Sobre este tema nos vamos a detener en las páginas siguientes.

²⁹⁰ Donna Guy afirma que la provincia de Santa Fe organizó tres congresos acerca de la infancia a los que hemos referido “Con asistencia mayoritaria de expertos varones, los encuentros intentaron promover una legislación que reformulara la asistencia infantil provincial. Los especialistas provinciales defendían la restricción del trabajo infantil para que los menores pudieran asistir a la escuela. Los asistentes demandaban apoyo para los niños indigentes, alentaban a las familias a limitar el tiempo que los pequeños pasaban jugando al fútbol de manera que dedicaran tiempo a sus estudios, promovían las actividades artísticas dentro de los establecimientos escolares públicos, urgían a los maestros a ocuparse de los niños con limitada inteligencia y sugerían la creación de tribunales de menores” (2011:214).

²⁹¹ *El Litoral*, 30/10/1938, p.3.

²⁹² *El Litoral*, 30/10/1938, p. 3.

de azar y la ausencia de profilaxis en casas meretrices.²⁹³ En este sentido, *El Orden* celebró la designación del médico Manuel Ferrer como director del Consejo de Higiene Maternal e Infantil de Santa Fe.²⁹⁴

La creación del Centro de Higiene Maternal e Infantil de Santa Fe, que dependerá de la Dirección General de Maternidad e Infancia, que con tanto acierto dirige el doctor Aníbal Olan Chan responde a un plan de creación de varios centros que en distintas partes de la república serán fundados en cumplimiento de la ley 12341. Dicha ley tiene por finalidad propender al perfeccionamiento de las generaciones futuras por el cultivo armónico de la personalidad del niño en todos sus aspectos, combatiendo la morbilidad infantil en todas sus causas y amparando a la mujer en su condición de madre o de futura madre.²⁹⁵

El *Boletín de Educación* da cuenta en el desarrollo del proyecto de ley para la creación de la Dirección General de Sanidad Escolar que para la administración antipersonalista había llegado la hora de una profunda reforma que cristalizara el diseño de una arquitectura higienista y eugenésica en todo el sistema educativo, el CGE y las agencias estatales de Asistencia Social, Salud Pública y Previsión Social. La reproducción gráfica -que el órgano de difusión del CGE incluye en su nueva edición- permitió dimensionar el ámbito de intervención que el proyecto de ley sustenta.

La Dirección General de Sanidad Escolar desarrolló su acción abarcando tres aspectos: la asistencia médico social del escolar; la del maestro y de la escuela atendiendo además el dictado de dos cursos de perfeccionamiento para maestras visitadoras escolares y para maestras especializadas en la enseñanza de niños anormales. El proyecto contemplaba dimensiones administrativas. En el caso de la asistencia médico social del escolar el “médico

²⁹³ El ministerio de gobierno profundizó los controles en el poder de policía y en comisarías conniventes con ambas prácticas (como las unidades de policía en los departamentos San Jerónimo y Las Colonias). *El Orden*, 27/07/1938, p.4.

²⁹⁴ La ley nacional N°12341 (conocida como ley Palacios) fue sancionada a finales de 1936 y dio origen a la Dirección de Maternidad e Infancia bajo dependencia del Departamento Nacional de Higiene. Una importante producción académica ha realizado importantes aportes para dimensionar los principales debates en el campo historiográfico entre saberes médicos, enfermedades, expertos, agencias estatales, legislación y políticas públicas en la Salud. Entre ellos han sido enriquecedores los trabajos de Armus (2000, 2007, 2014); Belmartino (2005, 2007); Soprano Manso (2007); Di Liscia (2009); Ramacciotti y Biernat (2013), Bohoslavsky y Soprano (2010); Caravaca (2012), entre otros.

²⁹⁵ *El Orden*, 27/07/1938, p.1.

buscará al alumno que requiera su asistencia y no el alumno al médico, por lo cual su acción facultativa habrá de desarrollarse en el ambiente habitual del aula preferentemente, asesorando además al maestro en los problemas médico pedagógicos que se planteen”.²⁹⁶

En relación al cuerpo médico el proyecto determinó funciones de ortopedia infantil, médico fisiólogo, práctica en radiología, oculistas, otorrinolaringólogos, neuropsiquiatras y clínico obstetras constituyéndose en el médico partero de la maestra embarazada.²⁹⁷ Contemplando a su vez el servicio odontológico, la ficha médico - pedagógica y los auxiliares del cuerpo médico escolar. Las funciones de la Dirección General se orientan al funcionamiento de institutos orientados a la vigilancia y fiscalización de alumnos y escuelas:

Las escuelas al aire libre: albergarán a los alumnos que hayan sido elegidos en oportunidad de realizarse el examen médico de ingreso, o que posteriormente acusaren algún déficit que justifique su atención pedagógica especializada. Escuelas Hogar, Colonias de Vacaciones, Comedores Escolares serán objeto así mismo de preferente atención de la Dirección a crearse.²⁹⁸

A continuación, nos detendremos en el próximo itinerario que vinculó prácticas de asociacionismo escolar mediante las Sociedades Cooperadoras (la Federación de Cooperadoras) y las políticas educativas del período. El papel adjudicado a las cooperadoras escolares resulta otro rasgo relevante de esta línea de acción social. Ya en 1932 Ramón J. Cárcano, cuando fue presidente del CNE por un breve lapso, constatando que muchas escuelas carecían de asociaciones cooperadoras, había propulsado su formación. Según el reglamento aprobado en ese entonces, las cooperadoras se debían formar a instancias del director, quien integraría la comisión directiva. Los fines de la cooperadora debían ser el dotar a la escuela de elementos que colaboraran en la tarea educativa, realizar propuestas al Consejo Escolar, distribuir ropa y calzado y colaborar con otras instituciones, procurando mejorar la asistencia a la escuela y organizando actos patrióticos y culturales.²⁹⁹

²⁹⁶ *El Litoral*, 12/08/1939, pág. 4.

²⁹⁷ *El Litoral*, 12/08/1939, pág. 4. Finalmente, la asistencia social del maestro se constituye como eje del programa. Sobre este tema ver el trabajo de investigación de Parera (2012).

²⁹⁸ *El Litoral*, 12/08/1939, pág. 4.

²⁹⁹ La prensa escrita (*El Litoral*, *El Orden*, *Santa Fe*) registra intentos organizados de padres para conformar una federación de cooperadores escolares del departamento La Capital con convocatorias realizadas a partir de 1929 y estimuladas por el CGE durante la presidencia de Alfredo Bello. Los antecedentes de una organización mayor como la Federación de Cooperadoras Escolares en el caso provincial se remontan a octubre de 1932.

Con la gestión de Octavio Pico, cuya presidencia del CNE expresó el avance de las corrientes nacionalistas, crecieron las instancias de control de las autoridades educativas sobre las cooperadoras, previendo reuniones mensuales entre los directivos de las mismas y de los Consejos Escolares.

En el caso provincial estudiado, la derogación de la Ley de Educación 2369 había instalado nuevamente la pregunta respecto al lugar que el sistema educativo y el CGE estaban dispuestos a otorgar a la participación de padres a través de las sociedades cooperadoras. Para ello, a partir de 1936 el organismo educativo se valió del organigrama del sistema con el objetivo de canalizar ayuda social y les otorgó un papel central a las cooperadoras escolares, apoyándose en la larga tradición asociacionista de las décadas previas, pero supeditando su funcionamiento a las propias autoridades educativas quienes se investían con potestades sobre ellas.³⁰⁰

Para analizar la estrategia del antipersonalismo en base a una importante tradición de asociativismo y cooperativismo escolar, nos vamos a detener en el Congreso Provincial de cooperación escolar de 1939.³⁰¹ Como antecedente al Congreso, el presidente del CGE Juliá Tolrá dio aprobación al reglamento de Sociedades Cooperadoras (SSCC) durante 1937. El ministro Juan Mantovani, el presidente del CGE Lorenzo De la Torre y el secretario José Amavet construyen un espacio representativo para convocar desde el propio Estado al movimiento de cooperación.

En este programa el niño, la familia y la escuela eran concebidos como actores protagónicos que asumen una tarea necesaria e inmediata por parte del estado interventor.³⁰² En la perspectiva de Juan Mantovani, la escuela debía ser pensada en la complejidad del programa

Como señala Petitti (2015) en su estudio sobre las sociedades cooperadoras, las mismas ya constituían periódicas prácticas de sociabilidad y de fomento pro escuela durante la década de 1930.

³⁰⁰ *El Litoral*, 13/07/1936, p. 3. Las cooperadoras escolares terminaron teniendo una abierta confrontación con los alcances de la ley 2369 de 1934 ya que los conflictos y demandas por los ámbitos y facultades de acción y aplicación no habían quedado claramente estipulados. Una vez derogada la norma como consecuencia de la intervención federal de 1935 el tema de las sociedades cooperadoras volvió a ser puesto en agenda. Durante julio de 1936 el CGE da lugar al debate de un proyecto sobre el régimen legal de las sociedades cooperadoras en la provincia. Sobre el lugar de los consejos y las cooperadoras escolares en la política educativa local ver Ferreyra y Petitti (2014).

³⁰¹ Los días 11 y 12 de noviembre de 1939 se realizó el Congreso con la asistencia de 342 delegados de las sociedades cooperadoras de las escuelas provinciales. Con la presencia de Manuel M. de Iriondo, Juan Mantovani, José Amavet, Lorenzo de la Torre, Justo Cabal, Rodolfo Reyna, Dr. Vera Candioti se abre el congreso. La sesión elige como presidente del congreso a Lorenzo de la Torre y como vicepresidente a la señora Sara A. de Diosdado, presidente de la primera cooperadora escolar de Rosario en 1913.

³⁰² Boletín de Educación, CGE, 1939, p. 95.

humanista. Separando con precisión funciones y misiones que son propias del gobierno de la institución escolar pero que son ajenas al conjunto de tareas asumidas por la cooperación escolar:

La cooperación de los padres se ha hecho ineludible, por esa necesidad de relación estrecha que debe existir entre el hogar y la escuela, más por exigencias morales que materiales. La escuela necesita que la rodee el ambiente social. Las sociedades cooperadoras de padres constituyen una forma de ese sostén social. Su función fundamental es la de mantener cercana relación entre la escuela, el hogar y el medio. Toda otra función es secundaria...³⁰³

Para ello, los padres debían alcanzar la conciencia de los problemas escolares. Ese era otro de los objetivos de las sociedades cooperadoras. Los padres tenían que saber que la escuela no realiza una obra aislada e inconexa. Mantovani sostenía que resultaba conveniente que el niño no viviera en dos órbitas contrapuestas: la de la escuela y la del hogar.³⁰⁴ Para el pedagogo y ministro existían límites bien precisos: la política educacional que, en manos del Estado, determina la orientación general, el espíritu de la escuela y la dirección técnica de la enseñanza que, en manos del personal especializado, establece y controla los medios didácticos para la realización de aquel fin.

Otra política para destacar en materia de asistencia es la creación de Colonias de Vacaciones a partir del verano de 1939.³⁰⁵ Las investigaciones académicas en la producción reciente sobre la emergencia de colonias de vacaciones, administración del ocio como política de Estado y consolidación del “turismo social”, dan cuenta de un objeto de interés en pleno desarrollo (Pastoriza y Torre, 2002; Pastoriza 2012; Piglia 2012; Pastoriza y Piglia; 2012).³⁰⁶ Durante la segunda mitad de los años treinta comienza una nueva etapa de las colonias de vacaciones dependientes del CNE con la construcción de edificios concebidos

³⁰³ *Boletín de Educación*, 1939, p. 95.

³⁰⁴ *Boletín de Educación*, 1939, p. 95.

³⁰⁵ El debate sobre el significado y las propuestas de creación de estas primeras colonias se da en el marco de las consecuencias sociales del proceso modernizador y de expansión económica del país de fines del siglo XIX que impactó en políticos e intelectuales preocupados por la “cuestión social” —que abarcaba asuntos resultantes de la alta tasa inmigratoria, urbanización acelerada e industrialización— interpretada como conjunto de problemas objetivos y cuantificables estadísticamente, además de un desafío intelectual, un elemento clave en las transformaciones políticas e ideológicas de la primer década del siglo XX.

³⁰⁶ Piglia (2012) analiza que La Dirección de Parques Nacionales (DPN), creada a fines de 1934, fue el primer ensayo de política turística nacional sistemática, aunque aplicado en una jurisdicción circunscrita en lo geográfico y a la vez extensa en su capacidad regulatoria.

específicamente para tal fin, como lo refiere Enrique Olivieri, director del cuerpo médico escolar (profesor adjunto de la Facultad de Medicina) en una extensa nota sobre la historia y evolución de estas colonias publicada en el Monitor de la Educación. Perla Bruno ha indagado sobre las colonias de vacaciones en el CNE. Señala que durante el período abordado las colonias de vacaciones fueron suprimidas del presupuesto por razones de orden económico y dejaron de funcionar, cerrándose así esta primera etapa, en la que todas las colonias funcionaron en edificios escolares, cedidos por la provincia, con los problemas que esto conllevaba. (Bruno, 2014:1478). Para Diego Roldán (2005), en sus primeros ensayos, las colonias de vacaciones se relacionaron con las escuelas abiertas de Fröbel y Pestalozzi.³⁰⁷ Las colonias de vacaciones constituían una estrategia para paliar estos problemas. Su esquema de organización dependió de las Escuelas para Niños Débiles.

Ambas instituciones se proponían recuperar la salud física como un prerequisite para el aprendizaje. Estos espacios construían condiciones ambientales e higiénicas que suplían las carencias experimentadas en los hogares populares, la colonia adquiría así facetas asistenciales.³⁰⁸ Entre las múltiples funciones que prestaban se destacaba la copa de leche, las mudas de ropa y la búsqueda de inculcar hábitos higiénicos, nutritivos y previsores.³⁰⁹ Roldán, en un abordaje propio de la historia regional, analiza el caso provincial con dos desarrollos urbanos claramente diferenciados en sus tradiciones (Santa Fe y Rosario), donde los cuerpos, los espacios y el tiempo se materializan en el clima ideológico de la época (2015).³¹⁰

Las nuevas autoridades en nación como en provincia promovieron la formación de asociaciones cooperadoras en cada escuela y se implementaron con gradualidad creciente las

³⁰⁷ Roldán (2013) analiza la práctica del tiro, la formación de los polígonos, los propósitos de sus animadores, la formación de batallones escolares y la dilación de la instalación de colonias de vacaciones para niños débiles en la ciudad de Rosario. En un segundo plano estudia la relativa declinación de los batallones escolares y de la calistenia a favor de la práctica de deportes masivos y estandarizados.

³⁰⁸ Informe de E. Olivieri al CNE sobre la organización de las Colonias de Vacaciones (1939). Ver Pastoriza y Piglia (2001, 2012); Pastoriza y Torre (2002); Armus (2006, 2007); Pastoriza (2009, 2011).

³⁰⁹ Roldán en una perspectiva más amplia sostiene: “El mejoramiento racial como acción patriótica y los peligros de la degeneración física para el futuro de la nación estuvieron activos, al menos, hasta mediados de los años 1940. Los elementos moralizadores e higiénicos se aunaron con los biomédicos, fue muy visible la emergencia de una prédica a favor de la eugenesia. (2015:54).

³¹⁰ En la tarea de regular los cuerpos para reformar las almas intervinieron equipamientos más antiguos que las leyes de la termodinámica, el ergógrafo o el laboratorio. De los ensamblajes del conocimiento científico y moral dependieron, parcialmente, los umbrales y los usos del tiempo libre asignados científicamente a los sectores populares (Roldán, 2015).

Colonias de Vacaciones concebidas como una “gran obra de asistencia social”. Las políticas educativas impulsadas en la provincia por los gobiernos radicales antipersonalistas de Iriondo y Argonz coordinaron acciones de apertura y financiación de las Colonias de Vacaciones en adecuación a los principios rectores con el mismo fin promovidas por el CNE.

Las Colonias de Vacaciones resultaron un dispositivo de intervención escolar que fue el resultado de una combinación de prácticas sobre el cuerpo escolarizado: pedagógico higienista, escolanovista, nacionalista católico y urbanismo modernizador.

Las Colonias de Vacaciones comenzaron a ser organizadas por el Estado provincial a través del CGE desde 1937 aunque experiencias anteriores vincularon ensayos a cargo de la Sociedad Amigos de la Infancia. Las actividades regulares disponen la administración del tiempo en las Colonias de Vacaciones atendiendo al cumplimiento estricto de la supervisión médica, la observación y control de los cuerpos atendiendo a un específico criterio de admisión (eugenésico).

La regulación de los cuerpos de escolares y niños (niñas) “débiles” también se organizan en la práctica de catequesis, lectura de la biblia y educación católica.³¹¹ La variable urbana y paisajística fue una impronta dominante en el programa de obras públicas de los años treinta en las ciudades con mayor expansión (Santa Fe y Rosario); la ley de Parques (1935) y los diseños urbanísticos fueron aspiraciones de un programa de expertos. Este programa de largo plazo encontró sus limitaciones con el corto plazo del tiempo político.³¹² La creación de la Dirección de Obras Públicas de la Provincia en 1934 como nueva agencia estatal por el gobierno de Molinas, el plan de Edificación Escolar del mismo año y la Ley de Creación de Parques y Paseos N° 2466 (1935) confirman las aspiraciones en obra pública que caracterizan a la década.³¹³

³¹¹ La educación física como práctica pedagógica fue analizada por diversos autores. La vinculación de la educación física con el biopoder (contra la “fatiga” y la inmoralidad) y el nacionalismo ha sido observada por Roldán (2015:53).

³¹² Roldán (2015) observa que hacia 1935, la inestabilidad política y la intervención provincial desestabilizaron las ambiciones creadoras y difusoras del verde. Miguel Culaciati, (radical antipersonalista) comisionado de la intervención nacional, interpretó a su modo la Ley de Parques.

³¹³ Parera, Cecilia afirma que el gobernador Molinas en persona se hizo presente en el recinto de la Cámara de Diputados durante la discusión del Proyecto de Ley, evidenciando en su alocución un asesoramiento previo en la temática. “El crecimiento desordenado de nuestras grandes ciudades ofrece anomalías que deben ser corregidas en el futuro. La limitación de los espacios libres llega así a extremos lamentables...” (2018:85). Molinas hacía referencia a la visita de Werner Hegemann a la Argentina en 1931. Particularmente en el marco del 1° Congreso Argentino de Urbanismo, celebrado en Buenos Aires en 1935, se reconoció la necesidad de revisar la pertinencia de analizar modelos foráneos como referentes para las ciudades argentinas.

Retomando el programa pedagógico, el gobernador Manuel M. de Iriondo asistió a las colonias de vacaciones que el CGE sostenía como parte de un programa de asistencia social. Las visitas se realizaron en las colonias de Santa Fe, Santo Tomé, Rosario y Coronda. Las Colonias de Vacaciones como propuesta estatal pedagógica e higienista se llevaron a la práctica mediante alianzas con instituciones del entramado civil de tradición católica. La Sociedad Amigos de la Infancia (SAI) para el caso santafesino representa a ojos del antipersonalismo un actor estratégico en la concreción de este tipo de espacios escolares al aire libre.³¹⁴ Pero recién en los inicios de su gestión, en 1937 se concretó una sólida acción conjunta entre cultura política, matriz intervencionista y programa de asistencia social con eje en las escuelas. Las experiencias de colonias de vacaciones en su primera versión propia de la red de la sociedad civil de la mano de la SAI fueron registradas con atención por integrantes del CGE. En diciembre de ese año se realiza la visita a las Colonias de Vacaciones en Coronda por parte de integrantes de la SAI en forma conjunta con educadores como Luis Borruat, Pedro Busico y Germán Veguillas.³¹⁵ La publicación Boletín de Educación de esos meses difundió con informes de inspectores y fotografías las actividades que se llevan a cabo en las mismas. Del mismo modo, la prensa dio cobertura a las visitas formales que Iriondo y Mantovani realizan como parte de un programa de intervención estatal.

Cuadro N° 5. Organización de Colonias de Vacaciones (CGE), Provincia de Santa Fe (1939)

Colonias de Vacaciones	Capacidad	Personal	Raciones
Sociedad Rural (2 turnos) Santa Fe	200 / 176	18	9.894
Coronda (Cárcel)	100 / 94	16	4.180
Niños débiles – Santa Fe	80 / 76	15	4.849

³¹⁴ La SAI emerge a finales del siglo XIX y principios del siglo XX en formas diversas como ha investigado Sandra Carli (1991). Una vez terminada la primera guerra cobra protagonismo en sus actividades y diagnósticos sobre la infancia.

³¹⁵ Vale señalar la dimensión de la figura del educador y pedagogo Luis Borruat quien permanece en instancias institucionales decisivas en el ámbito de la inspección de escuelas y en la dirección general de escuelas del CGE. Su trayectoria es posible identificarla desde la temprana experiencia radical de Menchaca (1912) y varios de sus aportes teóricos sobre el campo educativo y los procesos de reformas durante la década de 1920 constituyen una bibliografía a investigar en profundidad. Borruat retoma protagonismo nuevamente en el CGE de la mano de Pío Pandolfo y José Amavet en el momento de clausura de la etapa reformista educativa luego de la intervención de 1935. Luego volveremos a este punto.

Tesis final correspondiente al Doctorado en Estudios Sociales
Facultad de Humanidades y Ciencias – Universidad Nacional del Litoral

Santo Tomé (2 turnos)	100 / 94	14	4.988
Simón de Iriondo y 533 (2 turnos) Santa Fe	160 / 149	15	10.332
Amenábar (2 turnos) Santa Fe	100 / 83	10	4.776
Estación López (Guadalupe) 2 turnos Santa Fe	100 / 88	14	5.202
Rosario (7 colonias) 2 y 3 turnos	400 / 369	48	23.769
Subtotales:		150	67.790

Fuente: Boletín de Educación, CGE, provincia de Santa Fe (1939).

A modo de ejemplo, observamos en el cuadro precedente la información relacionada con las Colonias de Vacaciones a finales de la década.³¹⁶ Un año más tarde, el CGE reglamentó en forma provisoria las actividades para las Colonias de Vacaciones:

Establece que comprenderán dos grupos con internado y sin internado, distribuirán de acuerdo con las posibilidades de local y de las necesidades de cada población escolar. Todos los beneficiados serán alumnos de las escuelas fiscales previa selección rigurosa practicada por los médicos escolares, quienes tendrán en cuenta al hacerlo no sólo sus condiciones de salud sino y muy especialmente las posibilidades económicas familiares quedando automáticamente inscriptos en estas colonias todos los alumnos concurrentes a los diversos comedores escolares que actualmente funcionan.³¹⁷

La vigilancia y seguimiento de los beneficiarios es tarea de la escuela a través de una ficha colectiva del alumno con datos pedagógicos y sanitarios (artículo 5º). Cada beneficiario

³¹⁶ Según el cuadro observado, el total del presupuesto ejecutado según CGE en Colonias de Vacaciones año 1940 en escuelas públicas de la provincia de Santa Fe era de 44.284 pesos (incluye alimentos 21.061, sueldos 18.438 y medicamentos 722). Se describen además las modalidades externado mixto, internado mixto, internado de varones, internado de niñas. Se denomina a cada beneficiario “colonito” por lo que se calculan raciones, ropa de cama, elementos de higiene, personal a cargo (costo por colonito: 0.75 pesos por día. En cuanto a la duración de las colonias de vacaciones se identifica en cada caso su vigencia (38 a 63 días).

³¹⁷ *Boletín de Educación*, 1940, p. 32. Para 1940 se dispone que las Colonias funcionarán en dos turnos de 30 días (durante 1939 la extensión de turnos fue de 15 días), fijando el calendario entre el 2 y el 31 de enero para el primer turno, y desde el 2 de febrero al 2 de marzo para el segundo turno. En su artículo 3º la reglamentación determina que los alumnos varones y mujeres seleccionados con autorización escrita de los padres o tutores deberán estar comprendidos entre los 7 y 10 años como primer grupo, entre 7 y 12 años como extensión si hay vacantes, con un preciso criterio de sanidad e higiene: “Excluyéndose de ellas (Colonias de Vacaciones) a todo niño portador de cualquier anomalía psíquica, o física no compensada o de afecciones contagiosas de piel o de cualquier aparato. En esta selección serán preferidos los niños vacunados contra las enfermedades infecto contagiosas comunes.” *Boletín de Educación*, 1940, p. 33.

recibiría numerado su uniforme, útiles para alimentación e higiene personal, determinado que al finalizar el turno “cada equipo de ropa y de cama, será retenido y desinfectado para ser entregado nuevamente a quien le suceda en la próxima remesa de niños” (artículos 6º y 7º).³¹⁸ El reglamento formulado por el CGE determina el organigrama, roles, responsabilidades y funciones de los equipos sanitarios y educativos que coordinan cada Colonia de Vacaciones. Además de la dimensión jerárquica y funcional, la consideración del profesor o docente de gimnasia (educación física) constata el lugar que el sistema educativo reconoce a través de sus prácticas a la formación y educación de los cuerpos (Aiseinstein y Scharagrodsky, 2006).³¹⁹ Cada grupo de escolares por turno de funcionamiento estaba al cuidado, control, observación y seguimiento de una decena de trabajadores financiados por el Estado.³²⁰

3.4 La infancia débil como problema. Políticas públicas, saberes y expertos

El sistema escolar ocupó un lugar preponderante en las polémicas de expertos y especialistas que asistieron a los Congresos del Niño. La agenda dominante de preocupaciones sobre una tipología de la niñez débil, desvalida, criminal o en situación de calle fue el tema de reflexión a finales de los años treinta e inicios de la década de 1940. Así, la problemática de la infancia débil fue un tema central en los Congresos del Niño en la provincia de Santa Fe que tuvieron lugar en los años 1929, 1935, 1938 y 1946. Las lecturas desarrolladas dan cuenta de una historicidad propia, pero también comparten fuertes cruces y entrelazamientos sociales, políticos y culturales con otras problemáticas.³²¹ Convivían en los Congresos una diversidad

³¹⁸ El reglamento establece que en cada Colonia deberá existir una balanza y un botiquín completo, además de dos termómetros clínicos y 100 bajalenguas de madera bajo custodia de la maestra y enfermera. A continuación, el CGE determina tiempos y acciones para un programa de actividad diaria en Colonia de Vacaciones: El paradigma médico y el diseño de programas higienistas y eugenésicos –junto a la biotipología– tienen gran impacto en el diseño de las políticas educativas en este contexto. Como ha señalado Bolcatto (2019) el proceso de reforma y centralización de la salud pública permite dimensionar el marco de referencia en el que la “escuela asistencial” se consolida.

³¹⁹ La dirección y administración de la Colonia de Vacaciones estaría a cargo de un maestro en servicio (asignado por el director del establecimiento), con el asesoramiento de un médico escolar y un personal integrado por: 1 celadora por cada 25 niños, 1 maestra enfermera, 1 profesor de gimnasia, 2 mucamas, 1 cocinera y 1 ayudante de cocina.

³²⁰ En cuanto a las celadoras el reglamento establecía la responsabilidad del fichaje del alumnado en su ingreso, registro de vacunas; llevar a la práctica las acciones determinadas por la dirección escolar y comunicar toda novedad. En tanto la maestra enfermera deberá vigilar la salud de los niños, asistir al médico escolar, atender urgencias, hacer cumplir las medidas que dicte el médico escolar en materia preventiva o curativa, vigilar la preparación del alimento (Giménez, 2024).

³²¹ La escala temporal se presenta a partir de la convocatoria del Primer Congreso del Niño en 1929 con la culminación del gobierno radical de Pedro Gomez Cello (1928 – 1930) como primera etapa. Una segunda coyuntura analizada durante la intervención federal de 1935 en la provincia de Santa Fe. El III Congreso del

de actores involucrados en el mundo infantil: los abogados, los empleados de instituciones dedicadas a la atención de la infancia (orfanatorios, casas hogares de menores, colonias correccionales), los científicos sociales, los maestros, los psicólogos, los pedagogos, los trabajadores de la salud, los administradores públicos, los religiosos, los activistas sociales, las feministas, los publicistas y los políticos. Éstos formaban parte de los movimientos nacionales de problematización del universo infantil. Eventualmente ellos tenían inserciones internacionales en congresos o conferencias. Pero sus preocupaciones centrales estaban dirigidas hacia una actuación dentro de sus países, con agendas y cuestiones pensadas para ese fin, y no en la problematización de la vida infantil en las Américas.³²²

La historia de los Congresos del Niño en la provincia de Santa Fe se puede sintetizar en la organización de cuatro convocatorias rápidamente referidas. El primero de ellos, convocado por la Sociedad de Amigos de la Infancia -institución formalizada en julio de 1915- tuvo lugar en el año 1929.³²³ Las actas aprobadas en el primer congreso evidencian la promoción de la primera colonia de vacaciones -con casa propia en Coronda- a cargo de la Casa del Niño con los servicios de “guardianas de Niños”, se contemplan los servicios de jardín de infantes (3 a 6 años de edad), escuela común, consultorio médico y se recomienda fundar cooperadoras.³²⁴

El 20 de octubre de 1935 se inauguraron las jornadas del Segundo Congreso del Niño. Allí se recomendaba amparar a los hogares indigentes que tuvieran menores de 16 años, mediante subsidios especiales, para no interrumpir la enseñanza primaria y profesional obligatoria hasta la edad citada. Otro aspecto relevante propio del segundo Congreso es posible identificar en la recomendación que se fundamenta en el artículo 6°:

Niño que sesiona a su vez como la primera Conferencia Nacional de Psicotecnia adquiere particular relevancia por los temas tratados y promovidos luego del triunfo del radicalismo antipersonalista en la provincia de Santa Fe en 1937, el gobernador Manuel María de Iriondo activa un conjunto de dispositivos en búsqueda de una legitimidad alternativa.

³²² El establecimiento del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia en 1927, en Montevideo, Uruguay, como órgano instituido por diversos países de las Américas, de carácter oficial interamericano y con gestión compartida entre gobiernos de los países adherentes, expresaba los intentos por crear una organización destinada a fomentar en la región espacios de circulación de ideas cuyo objetivo era la proliferación de acciones y proyectos dirigidos, directa o indirectamente, hacia la infancia, con el propósito de traer un supuesto progreso a las naciones del continente

³²³ Las fuentes de acceso que han sido consultadas y priorizadas para este artículo se aprobaron en ocasión del III Congreso del Niño por la educadora y abogada Marta Samatán (1938), editadas y compiladas para su publicación final durante 1941.

³²⁴ Se recomienda (art. 10°) en todas las poblaciones posibles de la provincia, fundar tantas Sociedades Cooperadoras como escuelas existan. LXXVI, Libro de Actas, I Congreso del Niño, p. 35.

Se recomienda la creación de un Departamento o Ministerio Provincial de Asistencia y Previsión Social; como la promoción de tribunales tutelares de Menores en todas las zonas de la provincia como sea factible; institutos tipos “Casa Hogar” para el alojamiento, reeducación y readaptación, respectivamente, de menores abandonados y delincuentes. En este mismo sentido, se solicita disponer de subsidios para los matrimonios que se encarguen del cuidado de los menores abandonados, bajo la vigilancia y contralor del Tribunal Tutelar de Menores. Y finalmente, se promueve generar Institutos que presten asistencia social a las familias indigentes y velen por el trabajo de los menores. (Libro de Actas, Segundo Congreso del Niño, Santa Fe, 1935, p. XXII).

La sección referida a la Educación se organizó en mesas temáticas tomando como punto de partida el programa de principios y acciones pedagógicas propias de la Escuela Activa. Se promocionó la figura de un instituto para fijar normas a seguir para la orientación psicotécnica de los escolares de la provincia de Santa Fe y a la vez de preparar al personal en esta especialización; se recomienda en este mismo sentido, la inmediata implementación de la “cartilla paidológica”. Finalmente, en la tercera sección Medicina, Higiene y Asistencia a la Madre y el Niño (LXXXIII). El Congreso aprobó las mociones o votos para que los poderes públicos promoverán en forma efectiva la creación de instituciones adecuadas que proveyeran la readaptación funcional de los niños paralíticos y mutilados en general bajo el contralor directo de institutos ortopédicos. En segundo lugar, se solicitó intensificar la lucha contra la tuberculosis osteoarticular del niño, mediante la ilustración pública, el acrecentamiento de las colonias para niños débiles, instalación de dispensarios ad hoc en las grandes ciudades y creación de hospitales de llanura especializados, en las proximidades de éstas.³²⁵

³²⁵ Proyectar leyes que obliguen a los médicos y parteras a anunciar el nacimiento de niños con deformidades congénitas o provocadas por ellos mismos, que sean capaces de producir una inhabilidad física. Paralelamente, el Congreso solicita un estudio estadístico de la difteria en la provincia de Santa Fe a los efectos de que sirvan de base al estudio de la vacunación antidiftérica. Existe una importante producción académica sobre las representaciones alrededor de la niñez débil y “anormal” en el campo educativo y la salud, ver Cammarota (2023), Zapiola (2019), Scharagrodsky (2008), Rustoyburu (2019), Freindenraij (2020), Carli (2012), Biernat y Ramacciotti (2008), Allevi (2017), Stagno (2010). Y los investigadores e investigadoras que integran la Red de Estudios de las Infancias en América Latina (REHIAL)

En el caso de la provincia de Santa Fe, la preocupación por infancias anormales o “débiles” viene siendo un tema recurrente apuntado por el CGE (CGE). El III Congreso Provincial del Niño se realizó el 18 de agosto de 1938 en el edificio de la Escuela Normal N° 1 “Nicolás Avellaneda” en Rosario. Como vimos, con algunas revisiones respecto de las políticas educativas llevadas adelante por los gobiernos radicales, el programa educativo de la Concordancia, en la acción de Manuel María de Iriondo como ministro de Instrucción Pública, promovió políticas asistenciales como complemento indispensable de las políticas educativas.

La Sección Educación del Congreso en cuestión estuvo integrada por la experta y supervisora Sarah A. de Diosdado en la presidencia, Angelina A. de Novoa en la vicepresidencia 1° y Belermina L. de Kruger en la vicepresidencia 2°. En tanto que la secretaría estuvo a cargo de Alejandra Alanis Amaya y Antonio Lesica. El congreso además se constituyó con cuarenta vocales que participaron de exposiciones, debates, coordinaciones de temas vinculados con el campo educativo.”³²⁶ El abordaje integral es un tema pendiente y necesario como política pública, ya que «la labor fragmentaria cumplida, privadamente por instituciones particulares, no puede llenar satisfactoriamente este vacío por múltiples razones.»³²⁷ Con esta motivación se han congregado personas e instituciones que dedican sus actividades a la infancia: maestros, médicos, psicólogos, legistas y todos los que, en una forma u otra se interesan por el niño, han de ofrecer el resultado de sus estudios, observaciones y experiencias para el más amplio logro de la finalidad asumida. Otros temas que son objeto de debate en el congreso se orientan al abordaje de las escuelas técnicas profesionales, la cinematografía y radiofonía en la enseñanza escolar, la formación del carácter, la edificación escolar, la articulación con la escuela primaria y media y la alfabetización obligatoria desde la infancia.³²⁸

³²⁶ En el primer boletín del Congreso y de la Sección se confirma que se cumple con lo ratificado durante el segundo Congreso provincial del Niño (1935).

³²⁷ La Sección de Educación se aboca a analizar dos temas específicos en este marco, en primer término, la escuela rural. Orientación y organización de la escuela rural santafesina conforme al moderno concepto de su función y las bases para un plan orgánico de la escuela rural (con la discusión de un anteproyecto para su creación). En segundo término, la organización de la escuela primaria, ensayos realizados, la formación de grupos homogéneos, la diferenciación de la enseñanza según grupos, resultados y sugerencias.

³²⁸ Ascolani (2012:316) hace referencia a que una década antes, en 1929 para dar respuesta a las peticiones de trabajadores y campesinos, “el presidente Yrigoyen encomendó al CNE reformar la enseñanza primaria, resultando de ello la creación de las Escuelas de Nuevo Tipo, proyectadas por el presidente del Consejo, Antonio Rodríguez Jáuregui. La idea básica era suprimir conocimientos abstractos e incluir saberes manuales útiles para la vida cotidiana. Para las escuelas rurales se proyectó enseñar prácticas de cultivo de hortalizas, cereales, árboles y frutales, e industrias domésticas – avicultura, fabricación del pan, manteca y queso.”

Como tema principal del Congreso, se presentan las figuras de relatoras oficiales de la Sección Educación. El programa de la Sección que se difunde determina que el lunes 15 de agosto de 1938 a las 15 horas en el local del Colegio Nacional N° 1 de la ciudad de Rosario se organiza en una primera sesión inaugural con la apertura de la misma a cargo de Sarah A. de Diosdado, la presentación del tema Escuela Rural por Clotilde Carasa (ex inspectora de Escuelas), el análisis y exposición del pedagogo Luis Borruat, seguido por la exposición del educador Octavio Sosa (director de la escuela normal de Villa Constitución y finalmente, el proyecto de creación de escuelas hogares por el diputado José Dana.³²⁹

El tema clave del Congreso y de la Conferencia fue la psicotecnia como “una nueva ciencia, que se incorpora a la pedagogía arbitrando soluciones definidas para ayudar a develar el futuro incierto del niño, en el momento en que se hace más necesario el concurso del instrumento.”³³⁰ De hecho, ese año, se realizó en forma paralela al III Congreso del Niño la primera Conferencia de Psicotecnia y Ramas Afines³³¹ Fue el escenario mayor para nuevas intervenciones fundadas en la psicotecnia y abordajes derivados de la psicología. Fueron objeto de debate temas como los instrumentos de medición de conocimientos (test), instancias de orientación escolar en niños anormales, abandonados o delincuentes. Así como todo tipo de fichas, paidológicas, escolares, psicotécnicas y psicopedagógicas.³³²

³²⁹ Ese mismo día, pero por la tarde y en el mismo local se define el inicio de los cursos temporarios de perfeccionamiento para maestros rurales y los ensayos de granja cooperativa a cargo de Somen Berman. Para concluir con el análisis de agenda hacia la futura escuela rural santafesina por el especialista Alfredo Bernasconi.

³³⁰ Durante la apertura de la primera Conferencia nacional de Psicotecnia, José Crespi define la psicotecnia como un concepto moderno, especializado, que sostiene una mirada integral del factor humano y el rendimiento social. Definición sostenida en los españoles César de Madariaga y Juan Huarte.

³³¹ El discurso inaugural del encuentro estuvo a cargo de José Crespi y en la sesión de apertura y clausura se destacaron como relatos oficiales Gregorio Findermann y Leopoldo Mata sobre el “Valor de la inteligencia y las aptitudes en función de la Orientación Profesional”, descripción sobre el nivel integral de los escolares de Rosario a cargo de la docente Dolores Dabat. La aplicación de un test colectivo a alumnos de secundaria (por Ernesto Nelson), la aplicación de test de inteligencia y conocimientos (Angelina de Novoa, Atilio Bustos, Juan Ghío). Otros temas giraron sobre la aplicación de un test colectivo de cálculo (Belermine de Kruger), test de atención a escolares (Leopoldo Mata). Estudios sobre la valoración de la aptitud psicofísica para la orientación profesional (Manuel Araya), bases y fundamentos para un programa de preparación en psicología y psicotécnica por Gregorio Findermann; la escuela y la orientación profesional (Otilia Gordon), valor y aplicación de la psicotecnia en los niños abandonados y delincuentes (por Carlos Lambruschini).

³³² En las ediciones de los congresos del Niño se constituyen comisiones temáticas como Sociología y Legislación, Educación, Medicina, Odontología, Higiene y Asistencia a la Madre y el Niño. Con la prioridad de consolidar la psicotecnia como política pública para el control y la prevención de la niñez en el campo educativo y de la salud.

Especial atención ocupó el tema de la aplicación de las estas últimas.³³³ Fueron parte del tratamiento en comisiones temas como la psicocionometría en psicotecnia (Leopoldo Mata), el test de Roschach y su aplicación en el análisis psicológico del alumno (Ernestina Benítez de Lambruschini), la orientación profesional y el profesorado de ambliopes (Vila Ortiz), necesidad de atender los trastornos del lenguaje (Elsa Miccino), ortofonía y trastornos de lenguaje (Pilar Oses Lizarbe), memoria del instituto psicotécnico de Mendoza, comisión de estudios psicotécnicos y orientación profesional de Rosario, informe de la oficina psicotecnia y laboratorio de psicopedagogía del colegio nacional N° 1 de Rosario.

Además, en la Sección Educación leyó y consideración de un proyecto de ley de creación de Escuelas Hogares promovido por el diputado provincial José Dana. El mismo recomendaba que el Poder Ejecutivo autorizara la inversión de hasta 85.900 pesos moneda nacional en la creación de dos Escuelas Hogares radicadas en Helvecia (departamento Garay) y en San Javier (departamento homónimo). Para la estructura se contemplaba director, maestro de grado, profesor de agricultura, de carpintería, de pequeñas industrias, de labores y economía doméstica, ecónomas, mucamas, cocineras, lavanderas y porteros. Otros rubros a financiar en el proyecto eran los servicios de alimentación para 200 niños en cada escuela, el vestuario, servicios de luz y combustible, mobiliario. Ambas secciones escolares estarían bajo la inspección de Beatriz de la Vega de Costa Medina quien había solicitado y asesorado la elaboración del proyecto en cuestión.

3.5 Una escuela rural posible para la provincia de Santa Fe

La cuestión de la educación rural ha ocupado un lugar importante en la formulación de políticas educativas y el gobierno del sistema escolar en la provincia. Parte de la explicación por la que se promovieron desde 1909 escuelas provinciales normales mixtas rurales se puede sostener en la preocupación por intensificar la formación del magisterio que supere la falta de titulaciones en tiempos del primer centenario y con destino a un territorio extenso en el que se multiplican colonias de inmigrantes europeos. En las intersecciones propias de la red de escuelas fiscales provinciales, las escuelas normales nacionales (Rosario, Santa Fe,

³³³ Véase (José Crespi, Sara de Mondelli), bases y fundamentos para la orientación de los niños en el trabajo y en la enseñanza (Crespi), necesidad de orientación científica a niños y escolares (Delia Silva), anteproyecto de creación de un instituto regulador de psicotecnia en Rosario (Elías Díaz Molano), disposición eidética en escolares (Alejandra Alanis Amaya, Blanca de Morisoli y Carlos Lambruschini).

Esperanza y San Justo), las escuelas normales provinciales (en Coronda desde 1909 hacia otras localidades del interior) y las escuelas promovidas por el CNE a través de la denominada Ley Láinez (1905), las escuelas rurales fueron una permanente preocupación por su magnitud y por sus propios desafíos (distancia, acceso, matrícula, cobertura).

Los gobiernos radicales posteriores a 1912 habían reparado en el sistema de escuelas rurales como una herramienta potente contra el analfabetismo dominante de esos años (Pío Pandolfo y José Amavet formularon varios proyectos). Incluso, la reforma educativa de 1934 también contempló la modalidad y su fortalecimiento en un contexto atravesado por las consecuencias de la crisis de 1929. En los boletines de educación del CGE de los años 1930 y 1940 el tema de la educación rural siguió siendo objeto de análisis y estudio. Fue motivo de encuentros, congresos, demandas salariales, conflictos por clausura y cobertura territorial, la educación rural propició una agenda propia en los temas de la asociación gremial del magisterio (en sus variantes laica y católica).³³⁴

En el III Congreso en particular (no así en los realizados durante 1929 y 1935) los expertos se abocaron a discutir un modelo de Escuela Rural proyectada a partir de lecturas derivadas de la corriente de la Escuela Nueva (y sus principales referencias teóricas). Como se ha presentado aquí, con ese fin se constituyó la Sección Educación y una subcomisión específica para abordar el problema de la educación rural santafesina.

La relatora Clotilde Carasa presentó el tema como «orientación y organización de la escuela rural santafesina conforme al moderno concepto de su función, bases para un plan orgánico de la escuela rural.» La exposición inicial confirma que la escuela rural no estaba a la altura de los intereses culturales de la población campesina, entre los indicadores preocupantes la evidencia de abandonar la zona rural para migrar a los centros urbanos no deja de ser una constante que está atravesada por cierta indiferencia y desprecio a la vida rural. Es que la escuela rural se ha organizado en base a planes y programas aplicados en escuelas urbanas, una obra incompleta, inadaptada al medio con escaso rendimiento.

Carasa encuentra en José María Sarobe (militar especializado en el problema escolar) los argumentos para sostener que era la misma escuela rural la que conspiraba contra el arraigo

³³⁴ Un avance del presente escrito fue presentado y compartido durante las IV Jornadas de Estudios Socioeconómicos del Litoral Jornadas (26 a 28 de junio de 2024) en Paraná, provincia de Entre Ríos, Argentina. El texto inicial fue parte de los trabajos que integraron el eje: Educación y ruralidades: políticas, instituciones y sujetos. Agradezco los comentarios de las colegas y coordinadoras Mara Petitti y Janet Cian de UNER.

de la población, fomentando la burocracia en exceso. La subcomisión afirmó que los motivos principales de la ineficacia de la escuela rural eran dos: uno, de carácter pedagógico y otro, social. Una escuela rural orientada con propósitos de capacitar al alumno para desempeñarse como granjero, labrador, ganadero, llenaría “la misión fundamental de incorporar la juventud campesina a la cultura nacional” como se observaba en los casos de Suiza, Inglaterra, Italia en Europa, pero también en México, Ecuador, Chile, Uruguay en estas tierras.

De modo que la finalidad principal de la escuela rural sería: a) cultivar el espíritu del educando, mediante el conocimiento de las características propias de la región, b) capacitar prácticamente al alumno para el aprovechamiento eficaz de los elementos que le brinda su medio ambiente, c) despertar sentimientos de solidaridad, fomentando la formación de cooperativas, d) propender a la transformación del hogar higiénico, e) despertar interés por una vida sana. Abordada una introducción sobre la orientación de la escuela rural, Carasa se detiene en la «organización» de la misma. En primer lugar, se aboca a “internados y externados” (Actas del III Congreso del Niño, 1938, p. 623). Los internados resultarían fundamentales para la organización de la educación rural en relación a la disciplina, los hábitos de trabajo e higiene, la formación del carácter, la iniciación por parte del alumno en tareas domésticas en la vida rural. Tanto en los internados como en los externados la enseñanza comprendería en la escuela rural dos ciclos: el inferior (1° a 3° grados) y el superior (4° a 6° grados).

En el primer ciclo, expuso Carasa, se daría prioridad a la enseñanza del idioma nacional, nociones de cálculo, educación física y canto. En el segundo ciclo se ampliarían los programas e iniciarán las actividades agrícolas y pequeñas industrias derivadas, con una programación que se hará en base a las estaciones y a los trabajos que se originen en la zona de influencia de la escuela. Los programas se orientarían en cinco aspectos fundamentales: intelectual (historia, geografía y literatura), moral, social, práctico y físico. Con contenidos orientados a la enseñanza de las ciencias naturales (matemáticas) y problemas locales, se promoverá la confección de calendarios climatéricos y de cultivos. En tanto, la «enseñanza moral y social, estimada como expresión superior de sentimientos y elevación de sí mismo, se asociará a todos los trabajos: una flor, una planta, un insecto, un cuadro, etc.» (ACN, 1938, p. 622)

El siguiente punto de abordaje se relaciona con la enseñanza práctica de la escuela rural en la organización de trabajos de granjas y pequeñas industrias dividida en sexos:

...los varones se adiestrarán en la confección económica de objetos útiles, de alambres, maderas... tales como gallineros, jaulas para conejos, pequeños telares, prensa para encuadernación, piscinas, etc. En cambio, las niñas adquirirán nociones domésticas y de puericultura, de imprescindible necesidad en el desempeño eficaz de la mujer en el campo. Canto, coros, escenificación de faenas rurales, fábulas y folclore argentino.³³⁵

Uno de los temas centrales tuvo que ver con la obligatoriedad en la escuela rural. En relación a ese aspecto y ante la enunciación de una diversidad de factores que incidían en el abandono de la educación se señaló la conveniencia de fijar la obligatoriedad escolar desde los 8 a los 15 años (en lugar de 6 a 14 años como lo determina la ley en vigencia). Observando además una carencia:

El derecho del niño a vivir como tal y a recibir educación oportuna y continuada, no está amprado en la práctica por la ley del trabajo que, en los centros urbanos, defiende al niño de la prematura explotación de sus padres. Es indispensable la observancia de dicha ley, en las zonas rurales, y que se fije el número de inasistencias justificadas que puede admitirse en épocas de apremiante trabajo, a los mayores de 12 años. Es igualmente sentida la necesidad de que se extienda a la campaña la asistencia social al niño necesitado.³³⁶

La siguiente recomendación se vincula con el horario diario, el año escolar y las vacaciones en la escuela rural. En esta materia se deben contemplar cuestiones de organización del tiempo escolar rural como etapas de siembra y cosecha (trigo y lino), esquila e hierra, siembra y recolección de maíz. Resulta entonces que el maestro de la escuela rural debe ser “técnico especializado en la materia, para interpretar y aplicar con acierto los programas propios de las escuelas rurales.»³³⁷ En este mismo tenor se repara en cuestiones como edificación y

³³⁵ Actas del III Congreso del Niño, 1938, p. 624.

³³⁶ (Actas del III Congreso del Niño, 1938, p. 625).

³³⁷ Carasa repasa la formación necesaria para los maestros primarios rurales en base a un plan de orientación de la enseñanza que comprenda la práctica de las diferentes actividades rurales y se reclama la reforma de la enseñanza en las escuelas normales provinciales ya que « ... la escuela rural necesita maestros primarios rurales, preparados para realizar la educación integral anhelada y estos no pueden formarse en las actuales escuelas

ubicación de las escuelas rurales en la medida que estos establecimientos reúnan condiciones apropiadas para la enseñanza específica.

Las sociedades cooperadoras en las escuelas rurales fue el siguiente punto analizado por Carasa. La subcomisión estimaba necesario que se suprimieran algunas causas de incidencias negativas para con la escuela rural y su contexto. Entre las mismas se señalan la falta de estímulos que arraigan al maestro en los medios rurales, influencias extrañas que malogran el trabajo escolar, la superposición de escuelas. Por lo que se recomienda para promover mayores condiciones de arraigo la posibilidad de establecer bonificaciones en los sueldos vinculados con la distancia de los centros rurales para con los centros urbanos. Por otra parte, se señaló una importante superposición entre escuelas nacionales y provinciales en un mismo territorio o zona que en algunas regiones rurales provocan un serio problema. Para este punto la subcomisión proclamaba:

... el deseo de que se supriman parte de los inconvenientes que origina la superposición aludida, creando escuelas complementarias fiscales de 5° y 6° grado, allí donde funcionan escuelas Láinez, ya que dado el espíritu de la ley respectiva éstas sólo comprenden la enseñanza de 1° a 4° grados.³³⁸

Y entre las consideraciones relevantes a la hora de analizar el desarraigo de la familia rural, la subcomisión sostuvo que existía un problema de ausencia de programa colonizador a largo plazo sobre el acceso a la tierra y las oportunidades que el medio rural puede generar u obtener:

El provenir del niño campesino es inseguro, ingrato, obligada su familia a abandonar el campo que trabaja, por exigencia del propietario que desea dar a su tierra otro destino o por la mala cosecha que impide pagar el arriendo, o desalojada por la fuerza pública cuando no puede cubrir las deudas contraídas con los múltiples intermediarios, o

normales con programas idénticas en todas ellas, sea cual fuera la base económica de la zona cuyos intereses sirve. Podrán subsanarse en parte las deficiencias de nuestra escuela rural, creando cursillos de perfeccionamiento para los maestros en ejercicio en las zonas rurales, hasta tanto las autoridades superiores se aboquen al estudio de la reforma de las escuelas normales.» (ACN, 1938, p. 626).

³³⁸ Actas del III Congreso del Niño, 1938, p. 628.

empujada por la perspectiva de un ilusorio mejoramiento, va, como el judío errante de la leyenda, de una a otra parte, sin arraigar en ninguna.³³⁹

Entre las consideraciones finales, la subcomisión aprobó evitar la superposición de establecimientos educativos de distinta jurisdicción, promover programas culturales, auspiciar la jerarquía del docente en la campaña como parte de la sociedad, promover bonificaciones proporcionales en los sueldos de los maestros rurales según distancia y radicación, apoyar el acceso a libros de consultas e ilustraciones para maestros y de estudio para los educandos. Por otra parte, se resolvió ratificar que la creación de las escuelas Láinez se «ajuste estrictamente al espíritu de la ley pertinente».

En materia de recomendaciones, la subcomisión elevó a las autoridades un programa que aborde acciones para la explotación intensiva del suelo e industrias subsidiarias, el fomento de las cooperativas rurales para eliminar los intermediarios, el estudio de legislación sobre arrendamiento que impida el régimen feudal imperante en algunos establecimientos y promover mayores libertades al colono para explotar el suelo.

Durante el momento de su exposición, Borruat volvió sobre las recomendaciones de la subcomisión socializadas por Carasa, sobre la legislación escolar y la obligatoriedad en escuelas rurales, sobre la legislación en materia de Trabajo que no repara en la explotación prematura del niño que debe educarse. Es así –observaba el experto- que en los países europeos se acuerda que los niños de la campaña rural mayores a 12 años cuentan con hasta 20 faltas durante el año escolar en la época de la siembra y la cosecha o sea cuando los trabajos rurales apremian y requieren el concurso de toda la familia por espacio de pequeños períodos (ACN, 1938, p. 636). Otra variable observada por el especialista fue que los niños en escuelas rurales se relacionan en un tiempo limitado con relación a las escuelas en los centros urbanos y este punto debe considerarse.

Borruat señaló que debía procederse de inmediato a la formación del docente capacitado para ejercer su ministerio en este tipo de escuelas, procediendo a transformar una o dos escuelas normales de la provincia en escuelas de maestros normales rurales tipo «Alberdi» de Entre Ríos, sin que ello signifique menoscabar su título ni su condición de maestro. Por el contrario,

³³⁹ Actas del III Congreso del Niño, 1938, p. 628.

debía ser un tipo de maestro superior y con preferencias de carácter económico y profesional por exigirlo así la naturaleza específica de la labor docente en campaña.³⁴⁰

En la jornada de exposiciones sobre la Escuela Rural en Santa Fe, luego de las recomendaciones realizadas por Carasa y por Borruat se sumó finalmente la propuesta del director de la Escuela Normal Provincial de Villa Constitución (maestro Octavio Sosa). Para Sosa, sin ahondar en consideraciones que se comparten con las formulaciones anteriores, la escuela rural debía adoptar una organización en base a normas pedagógicas idénticas a las determinadas para la escuela de educación común. Sin embargo, sugiere dos consideraciones específicas:

- a) Organizar sus programas por zonas de acuerdo con los fenómenos geográficos y las necesidades del medio ambiente, variando la calidad de los conocimientos, pero no el dosaje o cantidad que será el mismo en todas partes y tratará por todos los medios a su alcance de fomentar el arte de trabajar y producir.
- b) Impregnar toda la enseñanza de nociones básicas que hagan comprender las necesidades económicas y geográficas sociales de la población campesina. Hará contemplar los encantos de la vida de campo, sentir la nobleza del trabajo agrario, precisar la noción de la productividad de la labor agropecuaria y organizar granjas, huertas, gallineros, colmenares, fiestas del árbol, concursos, clubs y festivales apropiados al lugar.

Con el fin de dar cumplimiento a la agenda prevista, la siguiente exposición sobre la Escuela Rural estuvo a cargo del director de la escuela N° 613 Solmen Berman sobre el tema "cursos temporarios para maestros rurales, de perfeccionamiento en asuntos agropecuarios con ciclos de divulgación sobre los ambientes de las distintas zonas de la campaña santafesina." (ACN, 1938, 658).³⁴¹ Berman sostuvo que las capacitaciones de educación agraria en espacios

³⁴⁰ Los beneficios de la modalidad pedagógica de la Escuela "Alberdi" son destacados por Luis Borruat en su argumentación. Identificando a esta escuela y sus anexos agrícola ganaderos en Paraná con el impulso inicial de Manuel P. Antequeda. Intento que se había fijado emular la reforma educativa de 1922 (en Coronda, Venado Tuerto y Rafaela) sin llegar a tener su aplicación práctica.

³⁴¹ La escuela N° 658 dirigida por Solmen Berman tiene sede en la ciudad de Rosario, denominada Gobernación de Tierra del Fuego. En la zona de inspección de Dina L. de Mischoulón. En dicha escuela, Berman ensayó experiencias pedagógicas e institucionales que fueron socializadas en el III Congreso del Niño. En particular los cursos especializados en agricultura, el ensayo definido como Granja Cooperativa Escolar con el nombre Granja Unión y Trabajo.

rurales debían contemplar los siguientes conocimientos: 1º) la parte teórica práctica de los cursos temporarios con nociones sobre faenas y producciones rurales, la granja e industrias auxiliares, ensilaje, a cargo de técnicos especializados; 2º) la que se refiere a los ciclos de divulgación donde se abordarán múltiples temas de interés rural, sobre la idiosincrasia de los habitantes de las distintas colonias de la provincia (italianas, alemanas, hebreas o nativas), sobre la vida y psicología de los arrendatarios y su reflejo sobre la escuela (obra y táctica de la escuela rural para infundir optimismo al colono arrendatario), sobre el precio de los cereales, monopolios, despoblación rural y sus causas, instalación de granjas, diversificación de cultivos, establecimientos de cooperativas, de centros de ayuda mutua, culturales y recreativos (...)

Acciones que estarían a cargo de inspectores de escuelas con jurisdicción en zonas rurales y delegados de la Federación Agraria, de la Asociación de Cooperativas y Consorcio Argentino de Asistencia Social y Fomento Agrícola. Los cursos se dictarán en la sede educativa de la Escuela Nacional de Agricultura de la ciudad de Casilda (en el sur provincial) con una duración de un mes por turno (2 turnos), mediante un sistema de internado para maestros y un sistema de externado para maestras.

Para concluir con los análisis sobre el eje Escuela Rural en Santa Fe durante el III Congreso se presentó la conferencia «Hacia la escuela rural santafesina» a cargo del director de la escuela N° 30 (localidad de Weelwright) el maestro Alfredo B. Bernasconi. Luego de una descripción filosófica de Bernasconi sobre la ontogénesis (Pyle), la fase objetiva de la enseñanza (Caló), la vida escolar (schulleben) y la enseñanza escolar (schulunterricht), se concibe a la escuela con su «weltanschauung» en su dimensión de humanidad plena. Sin embargo, para el educador del sur la escuela rural santafesina debe ser analizada en su contexto y subregiones. Recupera los aportes de la especialista Clara Campoamor sobre las escuelas helvéticas y los aportes de Decroly y Boon.

En abanico de alternativas que se identifican en la Sección Educación es de destacar, la escuela rural se presentó como una formulación pedagógica incongruente con un modelo de explotación agrícola y ganadero que prioriza el latifundio y el desarraigo. Por otra parte, la escuela rural y sus sujetos pedagógicos transitaban una orfandad y desaliento por no considerar cuestiones como la legislación laboral, la ausencia de un programa de capacitación

especializado para un maestro jerarquizado, hasta la ausencia de estímulos económicos salariales para el arraigo del magisterio rural.

Dos años después del III Congreso del Niño, donde la educación rural tuvo un lugar central, la educadora rural Ángela Peralta Pino decidió salir a bordo de un vagón de tren convertido en aula para recorrer el norte santafecino con su escuela rodante. Cabe mencionar que entre las pocas referencias educativas analizadas y abordadas como trayectorias conmemorativas, encontramos el caso de la educadora rural Ángela Peralta Pino. Ángela nació en Providencia, Las Colonias, Provincia de Santa Fe el 9 de noviembre de 1901. En su adolescencia se marchó a Rafaela para estudiar y se inscribió en la carrera de magisterio, en la Escuela Normal “Domingo de Oro”, donde fue compañera de estudios de Leticia Cossettini. Luego del primer año, debido a la presión de su familia, abandonó los estudios. Sin embargo, en una visita a una estancia importante de 9 de Julio, le piden que comience a enseñar a los hijos de los peones y así se inicia en la labor docente en la cual se destacará por su dedicación. En un contexto rural disperso caracterizado por las extensas distancias, la falta de líneas de comunicación y las complicaciones climáticas, la alfabetización de los niños y niñas se dificultaba. La Escuela Rodante comenzó su labor en 1940 y continuaría por 22 años. La Escuela Rodante N° 942 estaba montada en un antiguo vagón sobre ruedas aptas para el tránsito en caminos de tierra y tenía el objetivo de alfabetizar a los hijos de los hacheros y peones rurales que vivían en lugares donde aún no existían escuelas permanentes. Con ese propósito, Ángela recorrió los obrajes forestales como el de Los Guasunchos, Los Quebrachales e Itapé, y lejanas zonas rurales de Santa Margarita, Los Guanacos, Cuatro Bocas y El Mate. También estuvo en zonas conocidas como La Avanzada, La Carreta y La Hiedra.³⁴²

³⁴² Se reconoce la fecha de su nacimiento, el 9 de noviembre, como fecha provincial y nacional de los Maestros Rurales. Algunos la llamaban Angelita, otros se referían a ella como la "maestra caracol".

Capítulo 4. La política educativa entre la intervención y el gobierno peronista antes de la reforma de la Ley de educación

Introducción

En el capítulo cuarto la propuesta es profundizar en la política educativa y el gobierno de la educación en los años de la intervención federal (1943-1946) y del gobierno de Waldino Suárez entre 1946 y 1949 durante la vigencia de la Ley de 1886. La política educativa del peronismo ha sido dividida en tres etapas por quienes la han analizado desde el ámbito nacional, que corresponden a las gestiones de los tres ministros de educación que tuvo la nación (Plotkin, 1944). Ahora bien, para el caso de la provincia de Santa Fe, resulta más adecuado referir a dos etapas diferenciadas. La primera es la que abarca desde la asunción de Waldino Suárez, entre 1946 y hasta la intervención nacional a principios de 1949.³⁴³ La segunda es la que corresponde a los gobiernos de Juan Caesar (1949-1952) y Luis Cárcamo (1952-1955), período en el cual tuvo vigencia la Ley de Educación de 1949.³⁴⁴

Ello coincide con lo que ha señalado Natacha Bacolla respecto a la periodización propuesta para los procesos políticos de la provincia, que divide en dos etapas. La primera, desde 1946 a 1949 –enmarcada aún en la etapa «fácil» de la sustitución de importaciones– constituye un laboratorio de innovación y conflicto. En estos años, los procesos de construcción institucional en el ámbito provincial santafesino entrelazan tres dinámicas claras: las presiones centralizadoras del gobierno nacional, la conflictividad interna del partido político en el poder, y la inercia de los moldes institucionales heredados. Mientras que se distingue una segunda etapa, desde 1950 a 1955 –signada por la recomposición económica que impone la crisis alrededor de los primeros años de la década– presenta una clara homogeneización y avance del gobierno central en los moldes institucionales del estado provincial.

³⁴³ La segunda etapa, está definida por el triunfo electoral de Juan Caesar como gobernador peronista en 1949 y abarca su gestión (1949-1952) y la de Luis Cárcamo (1952 - 1955), la misma será analizada en el capítulo cinco.

³⁴⁴ El peronismo santafesino ya ha sido objeto de análisis en tanto su constitución (Macor e Iglesias, 1997), periodización y políticas públicas (Macor y Bacolla, 2003). En clave historiográfica ampliada en las últimas décadas esta caracterización ha sido investigada en perspectiva comparada con espacios provinciales (Macor y Tcach, 2013). Una vacancia tangible es generada por la ausencia de estudios sobre las políticas educativas en Santa Fe para el período tomando como espejo los estudios recientes en otros casos subnacionales (Petitti, 2015, 2018, Levoratti, 2021).

A lo largo de este capítulo las fuentes consultadas nos permiten retomar algunas temáticas vigentes en la agenda educativa como la cuestión del analfabetismo y el sistema escolar, las configuraciones escolares cristalizadas en estos años, la emergencia y constitución de nuevos actores políticos.

El capítulo se divide en cinco partes. En la primera nos centramos en el contexto político del período analizado. En la segunda profundizamos en las políticas educativas de los años de la intervención y los principales proyectos y políticas educativas del gobierno de Waldino Suárez. En la tercera nos detenemos en la problemática del analfabetismo como cuestión que seguía preocupando al gobierno de la intervención y presentamos los datos del Censo de 1947 para Santa Fe. En el cuarto apartado nos detenemos en la gestión educativa de Julián Fernández Hutter como presidente del CGE entre 1946 y 1947. En el último estudiamos la tensión entre católicos y laicos frente a la cuestión educativa.

Suárez se caracterizó por una gestión conflictiva e inestable con actores políticos y territoriales de su propio espacio político, pero pudo concentrar en su plan de gobierno un conjunto de innovaciones no menores como la sanción de la ley de ministerios (1947) cristalizando una base burocrática moderna en el ministerio de Educación, Justicia y Culto (luego denominado Educación y Cultura) que estuvo a cargo de Alberto Dumont (en reemplazo del experimentado especialista José María Funes). Suárez no desconocía los objetivos educativos del primer plan quinquenal de Perón, tampoco los contradecía, sin embargo su puesta en práctica se presentó como el plan Trienal-

4.1 La intervención, los orígenes del peronismo en Santa Fe y el gobierno de Waldino Suárez (1943 -1949)

En la provincia de Santa Fe, luego de la intervención federal de 1943 se sucedieron un conjunto de militares y referentes locales entre los que se encuentra el teniente coronel Benito Oiz y el capitán de navío (retirado) Julio Cárrega (entre los meses de junio y noviembre). A partir de noviembre de 1943 hasta julio de 1944 se designó la administración provincial a Manuel Argüelles, sucedido por el coronel Arturo Saavedra (julio de 1944 a marzo de 1945)

y finalmente Oscar Alfonso Aldrey (marzo de 1945 a junio de 1946).³⁴⁵ Este último contó con varios especialistas en la gestión como Leandro Meiners en el Ministerio de Gobierno e Instrucción Pública y Enrique Cárcamo como Secretario de industrias, orientación profesional y aprendizaje.³⁴⁶

A partir de la inauguración de una nueva etapa electoral, en febrero de 1946, la búsqueda de una fórmula presidencial fue el primer paso en la reestructuración del sistema de partidos (Giménez, 2000).³⁴⁷ Era necesario "aceitar" los engranajes de una máquina electoral que la década del fraude había convertido en el centro de críticas y frustraciones. Con una nueva definición del mapa electoral el laborismo se había asegurado el triunfo en más de trece departamentos (entre los que debemos resaltar Rosario y La Capital por su caudal de votos). La elección de los restantes cargos (diputados nacionales, gobernador y vice, diputados provinciales y senadores provinciales) tuvo un condicionante extra: la coalición electoral de la Unión Democrática no se pudo llevar a cabo. Por lo que la victoria del peronismo fue más amplia, en tanto que mantuvo una variación relativa superior al 55% del electorado (es decir que en ninguno de los cargos restantes el laborismo descendió de los 190.000 electores). La concurrencia de los partidos de la Unión Democrática (ahora con listas propias) dejó al

³⁴⁵ El ingeniero Manuel Argüelles fue un referente de obras de ingeniería y arquitectura urbana con importante impacto en sectores de traza urbana de la ciudad capital. El Ministro de Justicia e Instrucción Pública de la nación, había dado a publicidad las bases para una reforma educativa. El V Congreso de la Federación provincial del Magisterio, debía reunirse en Cañada de Gómez en diciembre de 1943, y habría de emitir opinión sobre el particular, por lo que una asamblea de la asociación local se pronunció mediante una ponencia que elevaría al mencionado congreso, que no pudo reunirse por prohibición policial. La Intervención Federal dictó el decreto 3320/44 que declaró que la actividad de la Asociación del Magisterio implicaba “una subversión a la jerarquía administrativa, violenta a las disposiciones en vigor y contraria a los principios institucionales vigentes con respecto a la enseñanza”. Además, dejaba cesantes a quienes integraban la Comisión Directiva y a todos los que habían suscrito ese texto por “exteriorizar y tratar de llevar a la práctica principios que implican un verdadero alzamiento contra la organización fundamental del país y su amplia afirmación proclamada por la Revolución del 4 de Junio” Fueron afectados 21 maestros y directores (tema sobre el que nos detendremos en el siguiente capítulo).

³⁴⁶ En marzo de 1945 es designado interventor Oscar Alfonso Aldrey, de origen ferroviario y acercado a Perón por Mercante, hijo de ferroviario. Designa a Leandro Meiners, de extracción radical yrigoyenista y oriundo de Esperanza, como ministro de Gobierno e Instrucción Pública. El interventor en su discurso de asunción anuncia que, siguiendo los lineamientos del gobierno nacional, se produciría la reapertura de la actividad de los partidos políticos y que el gobierno auspiciaría comicios libres y limpios. En el plano económico, el eje estaría puesto en la redistribución del ingreso a favor de los asalariados.

³⁴⁷ Los datos aquí compartidos en cuanto al campo electoral y el triunfo del peronismo en la provincia de Santa Fe son extraídos de la tesis de licenciatura de grado de Giménez (2000) a partir del tema “Sistema electoral y sistema de partidos en el distrito Santa Fe durante el peronismo y el posperonismo” (1946 - 1955). FHUC, UNL.

desnudo un mapa electoral compuesto por 16 departamentos favorables al laborismo, tres departamentos de adhesión radical y uno demoprogresista.³⁴⁸

Nuevamente, en dos ocasiones que tuvieron lugar en 1948, este nuevo actor ya constituido confirmaba que no había sido el producto efímero de una coyuntura determinada sino que estaba destinado a perdurar. El primer escenario electoral de ese año (en marzo) fue el momento elegido por un grupo de dirigentes peronistas, cuyo principal referente era el mismo gobernador Suárez, para iniciar un ensayo de organización política local con cierta independencia de los dictados del peronismo nacional. Así se produjo el debut del Partido Obrero de la Revolución (POR), cuyo breve futuro estaría determinado por la tendencia homogeneizadora del peronismo nacional. Se eligieron diputados nacionales y renovaron legisladores provinciales.

El peronismo triunfó en 14 departamentos mientras que la UCR (CN) y el PDP se mantuvieron en sus departamentos "bastiones". La efímera cruzada electoral de Suárez puede traducirse como el intento frustrado de pensar el peronismo independientemente de las determinaciones de su líder nacional. Situación imposible de conciliar con los rasgos que, desde el estado nacional, el mismo Perón imponía para ordenar bajo su control al nuevo movimiento político. El segundo escenario electoral de 1948 tuvo lugar en diciembre. En esta oportunidad la elección fue exclusivamente de orden nacional, por un lado, se eligieron dos diputados y, por el otro, diecinueve convencionales nacionales para la reforma de la Constitución programada para el año siguiente. Para el peronismo fue una insuperable oportunidad en la que pudo volver a establecer la comunicación con una abrumadora mayoría del electorado provincial.³⁴⁹

³⁴⁸ En los resultados generales se puede hablar de un empate en la minoría conformado por el PDP (21.40%) y el radicalismo (CN) con el 20.70%. Este capítulo electoral, reconocido posteriormente por la mayoría como el "bautismo" de una nueva etapa, aseguraba todas las condiciones para un nuevo gobierno. Un parlamento con amplia mayoría peronista, acompañado por un ejecutivo provincial (impulsado por el mismo candidato a presidente). Sin embargo, en poco más de dos meses, la muerte inesperada del gobernador electo (Leandro Meiners) y su convulsionada sucesión por Waldino Suárez, cerraban la primavera electoral para abrir paso a una etapa signada por el conflicto.

³⁴⁹ En la elección de diputados nacionales alcanza el 59.41 por ciento de 364.115 electores contra el 21.46 de la segunda fuerza (el radicalismo). Obtiene un amplio triunfo en todas las circunscripciones de la provincia, con una diferencia sobre la segunda fuerza de más de 40 puntos (triunfo electoral alto) en doce departamentos, como ya se analizó. Por su parte los resultados para la elección de Convencionales Constituyentes Nacionales, el peronismo amplía su ventaja alcanzando un 66.94% aunque de un electorado considerablemente menor (323.482) al que concurrió en la elección de diputados nacionales. Esto, en parte, se puede explicar por la decisión del PDP de no participar en la elección de convencionales (40.000 sufragios menos). En ambos casos la adhesión peronista superó los 215.000 sufragios.

La oposición estuvo reservada para el radicalismo. Con un caudal de votos del orden de los 80.000 sufragios (un 24.86%), se convirtió en la segunda fuerza estable en condiciones de oponerse al peronismo en crecimiento. El importante crecimiento del radicalismo como fuerza opositora tiene como contrapartida la relativa desaparición electoral que encuentra al PDP en su mayor encrucijada: en la elección de diputados nacionales apenas retuvo el 11.56% de los sufragios (42.000 votos).³⁵⁰ La fugaz experiencia del POR ya era sólo un mal recuerdo para el peronismo provincial y un ejemplo a no imitar para la dirigencia nacional. Pero la mala impresión que dejaba la provincia (argumentando que *en Santa Fe las cosas no marchan*) dejaba entrever que, si bien los resultados son más que alentadores, la evolución del proceso político está cargado de internas y de desorden, que dan lugar a la intervención federal en febrero de 1949.

En las sucesivas elecciones que transcurrieron desde 1946 hasta la intervención de 1949, el distrito había acompañado el crecimiento de un partido más que predominante. Primero, permitiendo su rápida constitución como actor político, luego sumando la mayoría de uno de los electorados de mayor peso en el orden nacional. Si bien existieron contratiempos que dejaban traslucir una multiplicidad de intereses conflictivos. Como consecuencia de la intervención nacional puesta en marcha sobre la provincia, rápidamente el coronel Adaro llamó a elecciones para abril próximo, las cuales finalmente se realizaron en mayo.

Ahora, si tomamos como punto de comparación la elección de gobernador y vice de 1946 y la de mayo de 1949 tenemos una idea de los desplazamientos más precisa. Con respecto a la elección de Meiners el peronismo perdió votos (3%), el radicalismo sumó más de 50.000 sufragios (14% más que en 1946) y el PDP tuvo un descenso electoral del orden de los 14 puntos (50.000 votos menos que en 1946). El peronismo volvió a triunfar aunque con la preocupación que significaba reconocer en su tradicional oponente un crecimiento importante³⁵¹. Ya sin las consecuencias ocasionadas por el efecto presidencialista, la misma

³⁵⁰ La fuga de votos que margina a la democracia progresista de las posibilidades de acceso al gobierno es fácil de identificar pero difícil de determinar su destino final. El Partido Comunista también participa de estos comicios y aumenta su umbral mínimo de representación del 2% al 3% de promedio en esta elección. Por su parte los votos en blanco se siguen manteniendo en el mismo nivel (cerca de los 5 puntos).

³⁵¹ Idem, pág. 14. Macor reconoce que en estas elecciones (de 1949) "los guarismos alcanzados por el oficialismo y la oposición habilitan la presunción de que la alternancia es posible. El predominio del partido oficial es lo suficientemente claro como para sostenerse electoralmente en el futuro de no mediar situaciones excepcionales. Sin embargo, el piso opositor es firme y permite alentar la expectativa de cambio, sobre todo antes de la reforma constitucional."

lectura que hacemos en la elección del ejecutivo provincial puede realizarse para la elección de legisladores provinciales.

4.2 El problema del analfabetismo durante el peronismo

El problema del analfabetismo sigue vigente entre las preocupaciones de los funcionarios nacionales y provinciales desde la intervención nacional de 1943 como a lo largo de la etapa del primer peronismo y el plan trienal de Waldino Suárez. En estos años, dos relevamientos resultan relevantes para contrastar datos acerca del analfabetismo: el cuarto censo escolar nacional de 1943 y el cuarto censo nacional de población realizado durante 1947. Los ensayos académicos realizados por expertos sobre el problema del analfabetismo orientaron a los funcionarios de las burocracias educativas, en especial el trabajo publicado por el pedagogo Ernesto Nelson en 1939 (como integrante del Instituto Social de la UNL).³⁵² En el mismo, Nelson definió al analfabetismo como un pantano en el que si bien se registraban importantes avances aún quedaba mucho trabajo por hacer. Recuperamos algunos datos de dichos relevamientos y análisis socializados por la prensa en este período.³⁵³ Estas fuentes y el trabajo comparado con el caso provincial también reflejan las diversas regiones y departamentos que integran el territorio. Nelson afirma:

El analfabetismo es el resultado de un proceso. Podría comparárselo a la formación de un pantano alimentado por algún grifo representa la suma de niños que la escuela deja escapar sin educarlos, el pequeño desagüe representa los analfabetos adultos que desaparecen por instrucción post-escolar o por fallecimiento. La dimensión del pantano depende ante todo, de la cantidad de agua que el grifo deja escapar, y la cantidad de los desanalfabetizados con posterioridad y de los fallecidos. Pero es sobre todo el primer factor el que determina el volumen líquido acumulado.³⁵⁴

³⁵² Ernesto Nelson como especialista publicó sus estudios con el texto *El analfabetismo en la República Argentina. Interpretación de sus estadísticas*. Biblioteca Pedagógica del Instituto Social de la UNL, número 4.

³⁵³ Según los datos oficiales publicados entre el censo escolar de 1943 y el censo nacional de 1947 el número estimado de analfabetos se estableció en 1.600.000 casos, es decir un 15 % del total de la población (11.3 millones de habitantes). Recordamos que se ponderan las estimaciones de un universo de la población de 14 años en adelante.

³⁵⁴ Nelson, 1939, p. 6.

Para el especialista, los censos que estudian el analfabetismo “se reducen” a constatar las dimensiones del pasado, sin embargo, para Nelson “no nos dicen nada acerca de su formación”. En este sentido se presenta un problema no de orden estático, sino de una problemática dinámica e inestable.³⁵⁵

Luego del estudio publicado por Ernesto Nelson, se publican los resultados del relevamiento de 1943 que se realizó durante el mes de abril antes del golpe de estado de junio y sus datos fueron procesados por la dirección nacional de censos escolares y publicados en el Monitor de la Educación Común dependiente del CNE. En julio de 1944 el Monitor publica un análisis de los datos y estadísticas sobre el analfabetismo que incluye gráficos y cuadros, en el informe de afirma:

Los datos provisorios del Censo Escolar levantado en 1943 dan 143.280 analfabetos para las ocho edades que -integran el grupo de 14 a 21 años, es decir, que el problema podría ser solucionado con crear escuelas para unos 20.000 niños que son los que anualmente salen de la edad escolar siendo analfabetos.³⁵⁶

Para obtener el número de los analfabetos mayores de 14 años en 1943 la dirección nacional dividió a la población mayor de esa edad en tres grupos (de 14 a 21 años, de 22 a 49 y de 50 años de edad en adelante) según los criterios y cálculos de la Dirección General de Estadística, para la Capital Federal y Provincias, y el Anuario Geográfico Militar para los Territorios Nacionales. Con este método se reelevaron un total de 1.688.800 analfabetos mayores de 14 años (siendo el total de la población en esas edades de 10.160.400 personas); los analfabetos representan el 16,6 por ciento del total de la población.

³⁵⁵ En su estudio publicado en 1939, Nelson afirma que “el número de enrolados analfabetos es alrededor de 15000, atribuyendo un número igual al otro sexo.” Es decir, un total de 30.000. En relación a la provincia de Santa Fe el especialista realiza la proyección de analfabetos tomando los relevamientos de los años 1914, 1918, 1925 y 1937. Para este último año (1937) el porcentaje de analfabetismo en la provincia registra un 17.4 % de casos sobre el total de niños entre los 6 y los 13 años de edad. Nelson publica además una proyección de los varones enrolados durante el año 1930 (a los 18 años) en los distritos militares radicados en la provincia y los departamentos que integran la región circundante. Distritos 33 (Rosario), 34 (Caseros, General López, Constitución), 35 (San Lorenzo, Iriondo y Belgrano), 36 (La Capital, Las Colonias, San Jerónimo y Garay), 37 (San Cristóbal, San Martín y Castellanos), 38 (Vera, San Justo, General Obligado, 9 de Julio y San Javier.

³⁵⁶ El Monitor de la Educación Común, 1944, p. 10.

Los primeros resultados publicados como resultado del relevamiento nacional de 1943 arrojan que las tasas de analfabetismo mayores en los espacios rurales (para los que hay que extender las oportunidades del sistema escolar), por sexo y en el grupo de edad de la población mayor a 50 años. La dirección de censos escolares afirma:

Los 143.280 analfabetos que aparecen en las ocho edades que componen el grupo de 14 a 21 años, representan, en término medio, de 18 a 20 mil niños entrados anualmente en los últimos ocho años de la edad post escolar que comienza a los 14 años siendo analfabetos. Salvado este pequeño déficit anual se asegura en poco tiempo la gradual y completa alfabetización de la población dentro de los grupos susceptibles de ser alfabetizados y mirando siempre al futuro.³⁵⁷

Una observación metodológica de la agencia burocrática señala que debe prestarse atención a que “muchos niños aparecen integrando el grupo de los que nunca concurrieron a la escuela por razones de orden legal. No podían asistir a ella por no haber alcanzado la edad mínima de admisión vigente en su respectiva provincia.”³⁵⁸ A modo de conclusión, el informe señala que:

Esos focos (de analfabetismo) desaparecerán, cuando se ataquen las causas económicas y sociales que los originan. Pero mientras se provean las soluciones definitivas, el mal deberá ser atacado conjuntamente, uniendo a la extensión de la educación los beneficios de la asistencia social. No se trata solamente de llevar al niño a la escuela, sino también de proporcionarle alimentos y vestimenta adecuados. Finalmente, no cabe dudar que -para hacerla más efectiva- ya es tiempo de completar la lucha contra el analfabetismo con una mayor y más concertada instrucción y educación generales, que superen la uniformidad de los actuales planes de estudio, para adaptarlos en lo posible a las actividades predominantes de cada región y a la orientación vocacional.³⁵⁹

³⁵⁷ El Monitor de la Educación Común, 1944, p. 22.

³⁵⁸ La oficina aclara que mientras en la Capital Federal, en los territorios nacionales y en las provincias de Santa Fe, San Juan y Corrientes la edad escolar comienza a los 6 años cumplidos, en Entre Ríos, Córdoba, San Luis, Mendoza, Catamarca, La Rioja, Tucumán, Santiago del Estero y Jujuy comienza a los 7, y en Buenos Aires y Salta a los 8 cumplidos.

³⁵⁹ El Monitor de la Educación Común, 1944, p. 32.

Asumiendo que los datos referidos han generado polémicas y encendidos debates a lo largo de diversas coyunturas, nos detenemos ahora en el analfabetismo. *El Litoral* en su edición del 28 de febrero de 1945 insistió en la difícil tarea que no da tregua en la lucha contra el analfabetismo, la nota titulada “Campaña contra el Analfabetismo” confirma lo que el diario venía sosteniendo desde años antes (en oportunidad de la realización de un censo escolar en la provincia). Más allá de las estadísticas disponibles, en la nota se puede leer que lejos de las expectativas y proyecciones generadas para un mejor gobierno de la educación:

No ocurrió así, sin embargo y ni siquiera se actualizó el censo o se dispuso su carácter permanente, para que las autoridades en cualquier momento, pudieran tener una visión objetiva y exacta de la densidad y número de esa población infantil que recibe instrucción, y de los núcleos que permanecen sin tales beneficios.³⁶⁰

El balance de la prensa confirma que poco se ha avanzado contra el analfabetismo, en cuanto que no se han construido nuevas escuelas, sino que las que se han creado en estos años en número insignificante y sin relación con las necesidades de la población, incluso en aquellos lugares donde el abandono general es mayor y por ende los beneficios de la escuela se esperan con ansiedad:

Departamentos como 9 de Julio, San Cristóbal, San Javier y Vera tienen problemas de carácter escolar realmente serios. A los edificios ruinosos y sin capacidad para recibir a los niños en edad escolar, se agrega la falta de maestros, cuando no la acefalía mantenida en cargos directivos y docentes por largos períodos, el abandono de las tareas de inspección y asesoramiento y la falta de provisión de elementos de trabajo. La escuela misma se ha visto detenida en la aplicación de los mejores métodos, por una falta de libertad y de planes que ha repercutido muy seriamente sobre su labor técnica.³⁶¹

El periódico es determinante para con el gobierno de la educación en la provincia, el fracaso en lo propuesto resulta inadmisibile, el atraso en las escuelas rurales (que no cumple con la tarea de enseñar la lectura básica).

³⁶⁰ *El Litoral*, 28/02/1945, p.4.

³⁶¹ *El Litoral*, 28/02/1945, p.4.

Tampoco este rudimento de instrucción primaria puede cumplirse cuando faltan locales y maestros, y su falta no se reemplaza con nada. En el departamento 9 de Julio, por ejemplo, iba a funcionar una escuela rodante, sobre la que se hizo mucha propaganda como de costumbre. Las fotografías mostraban una hermosa escuelita que desde el día de la inauguración permanece aún en el mismo lugar (...) Los programas, la provisión de elementos didácticos, la comodidad misma para el maestro, los estímulos que éste debe recibir, las orientaciones oportunas y la máxima comunicación entre la escuela y los núcleos humanos en cuyo ambiente y medio actúa, deben ser objeto de muy atento cuidado y de especial atención. Solamente así podrá llevarse adelante esa muy necesaria tarea de alfabetización que nuestra campaña exige y que actualmente está poco menos que paralizada.³⁶²

En una nueva edición en junio de 1946, *El Litoral* volvió sobre el tema del analfabetismo y la lucha pendiente ahora en las aspiraciones del nuevo gobierno de Waldino Suárez y José María Funes en la administración de la cartera educativa.

Una de las primeras medidas que habrá que adoptar, apenas restablecida la normalidad institucional en esta provincia, es la de impulsar la instrucción primaria detenida en cuanto a la creación de escuelas y a la ampliación de muchas de las existentes con exceso de alumnos para la capacidad actual de su organización. El fomento de la instrucción primaria y su mayor extensión, debe prevalecer la tendencia a crear un aparato frondoso en las ciudades donde la superposición de escuelas y organismos de escasa aplicación o por lo menos de poca urgencia, distrae fondos necesarios para la atención de deberes irrenunciables y de cuyo correcto cumplimiento depende directamente el progreso general de la provincia.³⁶³

La prensa señaló el problema de la distribución de la población en los diversos departamentos, sin acceso aún a escuelas ni urbanas ni rurales, o en los departamentos del norte de la provincia. En una ordenada política de fomento de la instrucción primaria – según el periódico- no basta solamente con crear escuelas de un grado y dejarlas “libradas a su desenvolvimiento en forma precaria” (EL, 10/06/1946, p.4). De este modo se sugiere

³⁶² *El Litoral*, 28/02/1945, p.4.

³⁶³ *El Litoral*, 10/06/1946, p. 3.

la creación de centros de instrucción, de vinculación periódica entre maestros y vecinos, que supere la falta de materiales, las distancias, las ausencias de maestros y la ausencia de grados superiores.³⁶⁴

Algunas consideraciones generales sobre una fuente de aproximación al problema del analfabetismo la encontramos en el cuarto censo nacional de población realizado durante el año 1947. El censo nacional en su capítulo VIII publica una introducción al concepto del analfabetismo y antecedente, comparte una escala de cifras retrospectivas y presenta las estadísticas específicas del analfabetismo en 1947. A continuación, pondera la categoría de analfabetismo calificado, profundiza en las estadísticas del analfabetismo en las jurisdicciones provinciales, estima el déficit anual de la escuela primaria argentina y proyecta los promedios del relevamiento nacional sobre una proyección del analfabetismo en América. Como introducción al capítulo sobre Analfabetismo en Argentina, el documento oficial del Censo anuncia:

El analfabetismo ha sido y es uno de los problemas sociales que más han preocupado en la República Argentina, hasta el punto de que la organización y el sostenimiento de la instrucción primaria es, junto con la organización de la justicia y el régimen municipal, uno de los tres requisitos que la Constitución Nacional impone a las provincias, para que el gobierno federal las reconozca en el libre y pleno goce de sus instituciones locales (Constitución Nacional, Art. 5.0). CNP, 1947, p. 79.

En relación a la edad de obligatoriedad escolar y el piso de medición del analfabetismo, el documento señala que el caso nacional, al fijarse el límite de edad a partir de la cual se investigará el analfabetismo, debe tenerse presente, además, que en sus extensas regiones rurales son muchos los niños que recién se inscriben a los nueve o diez años de edad por causa de las distancias que tienen que salvar diariamente para asistir a clase. “En el censo de 1947, como también en el escolar de 1943, se tomó, pues, el analfabetismo de la población de catorce o más años de edad, es decir, una vez sobrepasada la edad escolar.” (CNP, 1947, p. 79).³⁶⁵

³⁶⁴ Muy poco estímulo encuentra actualmente el maestro que por su cuenta y riesgo prolonga la enseñanza más tiempo, ni el que la intensifica y adapta a las necesidades del medio, al contrario, suelen ser los menos inquietos y por ende, los más cumplidores de la rutina burocrática, los que logran los mejores conceptos.

³⁶⁵ El cuarto censo nacional cuyos resultados se comentan en el informe oficial fue levantado el 10 de mayo de 1947, después de 33 años de haberse llevado a cabo el tercer censo. La población total censada alcanzó a 15.893.827 personas, sin incluir a la población no censada, que se calcula en 158.938 personas y a la del Sector

Para los funcionarios nacionales, la variante sobre la edad mínima de referencia para la medición y relevamiento del analfabetismo como problema en la Argentina ha quedado, en general, circunscripto a las zonas rurales, que son las que suministran las dos terceras partes del total de analfabetos que pasa anualmente de la edad escolar a la post-escolar, adicionándose al grupo de los que no saben leer ni escribir. El problema del analfabetismo quedaría solucionado el día que se pudiera proporcionar escuelas a ese reducido grupo de niños, ya que, al eliminarse la fuente del mismo, éste desaparecería paulatinamente por la eliminación natural progresiva de sus componentes.

La diferenciación metodológica de Analfabetismo Calificado establece algunas consideraciones específicas desagregadas para todo el relevamiento:

El sexo, la zona de residencia y la edad son características que modifican significativamente las tasas del analfabetismo, siendo más altas, por lo general, las correspondientes a la población femenina, la de las zonas rurales y la de las personas de edad más elevada. Así, entre los varones, la tasa de analfabetismo es de un 12,1 por ciento, y entre las mujeres, de un 15,2 por ciento del respectivo total. Algo antes se dijo que en nuestro país el analfabetismo es un problema de índole preferentemente rural, lo que se puede advertir a través de las respectivas cifras, ya que la tasa correspondiente a la población urbana es de un 8,8 por ciento y la de la rural de un 23,2 por ciento, es decir casi tres veces mayor.³⁶⁶

El informe oficial señala que, si tenemos en cuenta las edades, las tasas más elevadas que se registran entre las personas de mayor edad obedecen, en gran medida, a las menores posibilidades que las mismas tuvieron en su juventud de concurrir a la escuela y –aunque en menor proporción– al hecho de que a medida que se alejan de la época en que concurrieron a la escuela, muchos pierden los conocimientos en práctica, posteriormente, en la vida activa. Además, se registran notables inequidades en la proyección de la tasa de analfabetismo según edades y sexo, una notable persistencia de mayor cantidad de analfabetas mujeres si se comparan con los hombres mayores de treinta años. Situación que se modifica generacionalmente en el grupo de 14 a 29 años de edad, observando que la tasa de

Antártico Argentino e Islas del Atlántico, transitoriamente en parte fuera de la jurisdicción nacional, la que se estima en unas 3.000 personas. Ha resultado de notable aporte para el estudio del analfabetismo en las jurisdicciones el cuarto Censo Nacional Escolar de 1943.

³⁶⁶ Censo Nacional de Población, cap. VIII, p. 80.

analfabetismo es de un 8.3% en igual proyección para varones como para mujeres. La situación se modifica en el rango de 30 a 49 años de edad alcanzando un 10,8 % entre varones y un 14,2 % en mujeres. La diferencia se profundiza en el grupo de 50 años en adelante (con una tasa del 25 % en general) donde los varones analfabetos representan un 20,6% y las mujeres un 30%.

El primer gobierno de Perón confirmó que las diferencias observadas -en relación al analfabetismo vinculado con la edad y el sexo- y la tendencia de revertir la situación es parte del “resultado de las ideas antes imperantes sobre la educación de unos y otras, frente al concepto de igualdad hoy predominante.” (CNP, 1947, 81). El relevamiento en el distrito de Santa Fe arroja un total de 166.433 analfabetos lo que equivale a un 13.4 % del total de la población mayor de 14 años que ha sido consultada.³⁶⁷ El informe estadístico de 1947 confirma que se observa una tendencia a la alfabetización del país y sus provincias, pero no se refleja el “verdadero estado del problema, porque pesan sobre ella todos los que –siendo analfabetos en edad adulta- no han tenido oportunidad de salir de esa condición.” (CNP, 1947, p. 81). Finalmente se argumenta:

La verdadera medida de los progresos realizados, se evidencia en la proporción de niños de catorce años de edad que, año por año, van quedando sin alfabetizar. Como lo hace notar muy bien el profesor Ernesto Nelson, el grifo que alimenta el pantano del analfabetismo, grifo cuyo diámetro ha ido reduciéndose cada vez más, pero aún no ha sido cerrado definitivamente.³⁶⁸

El informe consideró que el déficit de la escuela primaria (clave para comprender el analfabetismo estructural vigente) debe ser abordado teniendo en cuenta que dos terceras partes del déficit escolar se produce en las zonas rurales con escasa población y de difícil acceso a la escuela. Sin embargo, la perspectiva histórica resulta alentadora ya que en poco

³⁶⁷ Las estadísticas sobre analfabetismo según el censo nacional de población de Argentina (1947) indican diferencias sustantivas entre provincias. En los extremos se observa Capital Federal con un 5.7% de analfabetos (distrito de mayor concentración demográfica) hasta un 31 % registrado en la provincia de Santiago del Estero.

³⁶⁸ La cita remite al informe elaborado por Ernesto Nelson en su investigación “El analfabetismo en la Argentina”, Santa Fe, 1939. Nelson reconoce en esa producción al analfabetismo como resultado de un proceso, al que comparaba “a la formación de un pantano alimentado por algún grifo que por descuido ha quedado abierto... El pantano es el número de analfabetos en la población adulta; el agua que sale del grifo representa el número de niños que la escuela deja escapar sin educarlos; el pequeño desagüe representa los analfabetos adultos que desaparecen por instrucción post-escolar o por fallecimiento...” (Nelson, 1939: 5). Publicación del Instituto Social de la UNL.

más de cinco décadas los censos confirman una evolución favorable a la eliminación del analfabetismo como eje de las políticas estatales. Como última observación, el informe final afirma que el analfabetismo en Argentina ubica al país en un tercer puesto entre las naciones con más baja tasa de analfabetismo (luego de Estados Unidos (2.7 %) y Canadá (4.2 %)).

El censo y relevamiento de 1947 indica que en la provincia de Santa Fe con una población estimada de 1.244.601 (mayor de 14 años de edad) clasificada en 659.883 varones y 584.718 mujeres, el total de analfabetos determina una tasa provincial del 13.4 %. Resultando una diferencia importante en cantidad de analfabetos que ronda el 9.7 % en la población urbana de un registro del 18.7 % del total de la población rural en la provincia.³⁶⁹

Cuadro N° 6: Analfabetismo en la provincia de Santa Fe (1947) según población urbana o rural y sexo (mayores de 14 años de edad).

	General	Varones	Mujeres	Total A	Varones	Mujeres
Total	1244601	659883	584718	166433 (13.4)	82618 (12.5)	83815 (14.3)
Urbana	737894	359990	377904	71803 (9.7)	28587 (7.9)	43216 (11.4)
Rural	506707	299893	206814	94630 (18.7)	54031 (18)	40599 (19.6)

Fuente: Censo Nacional de Población, 1947. Los datos en porcentajes corresponden con las tasas de analfabetismo en cada caso.

Si analizamos los datos, pero en escala departamental el censo y relevamiento de 1947 confirma importantes diferencias con los indicadores que venimos analizando. El grupo de departamentos que integran la región norte de la provincia registran datos superiores al 25,8 % de analfabetismo en General Obligado (alcanzando al 30,4% de la población rural, un 35 % de las mujeres). Un 31 % de analfabetismo en el departamento 9 de Julio (38% de mujeres rurales analfabetas), tasa similar de analfabetos para el departamento Vera (alcanzando el 42,8 % de mujeres en la ruralidad).³⁷⁰

³⁶⁹ No resulta significativa la diferencia de analfabetos entre varones y mujeres en su volumen total (13 %). Si es mayor el contraste en la población urbana entre analfabetos varones (7,9 %) y mujeres (11,4 %), es decir que la diferencia entre sexo es de 14.000 mujeres más que los varones analfabetos. En relación a la población rural, el analfabetismo y el sexo la diferencia es notablemente menor, registrando una tasa de analfabetos cercana al 18 % en varones y un 19,6 % en mujeres.

³⁷⁰ Las más altas tasas de analfabetismo se registran en los tres departamentos de la región norte de la provincia (Vera, 9 de Julio y General Obligado), seguidos por los departamentos de la costa fluvial San Javier y Garay. La diferencia aumenta en mujeres que residen en zonas rurales y a medida que el grupo encuestado se incluye en 50 años o más, superando el 50 % de casos de analfabetismo. Estas tendencias disminuyen considerablemente a un dígito en los departamentos del centro oeste provincial como San Cristóbal, Castellanos, Las Colonias, La Capital. Los departamentos de la región sur registran un 20% de población analfabeta. Debe aclararse que la tendencia general en todos los departamentos es el aumento significativo del analfabetismo a

A diferencia de los períodos anteriores que analizamos en relación al problema del analfabetismo, durante la década de 1940 los datos relevados, sistematizados y publicados a través de los censos constituyen fuentes irremplazables para el trabajo de investigación. Si bien las estadísticas dan cuenta de una importante disminución del analfabetismo en estos años, la tendencia debe comprenderse en el desarrollo de políticas educativas cuyas consecuencias resultan evidentes en la población del grupo observado entre 14 y 29 años de edad (y en modo particular en varones). Las proyecciones se corresponden con el análisis general sobre la problemática sugerido en el documento oficial como puede observarse en el siguiente cuadro.

Cuadro N° 7: Analfabetismo en la provincia de Santa Fe (1947). Según edad y sexo.

PROVINCIA DE SANTA FE (continuación)

CUADRO 11. — POBLACION DE 14 Y MAS AÑOS DE EDAD, CLASIFICADA POR SEXO, GRUPOS DE EDADES, DEPARTAMENTO Y ANALFABETISMO

Departamento	Sexo	De 14 a 29 años			De 30 a 49 años			De 50 y más años			Desconocida	
		Total	Analfabetos		Total	Analfabetos		Total	Analfabetos		Total	Analfa- betos
			Número	%		Número	%		Número	%		
Totales	General	509.072	35.290	6,9	476.804	60.534	12,7	255.013	68.137	26,7	3.712	2.472
	Varones	257.590	19.747	7,7	256.619	29.865	11,6	144.178	32.135	22,3	1.496	871
	Mujeres	251.482	15.543	6,2	220.185	30.669	13,9	110.835	36.002	32,5	2.216	1.601

Fuente: Censo Nacional de Población, 1947.

Queda pendiente aún, el desarrollo de un plan de alfabetización que focalice en propuestas y medidas destinadas a grupos adultos.³⁷¹ Podemos afirmar que no se trata de un problema resuelto más allá de los avances logrados, las diferencias regionales, las inequidades relacionadas con la residencia urbana o rural, la falta de oportunidades educativas en espacios del interior de la provincia, las limitaciones en el acceso al sistema educativo según el sexo (en especial las mujeres de las zonas rurales) y el aumento del analfabetismo a medida que aumenta la edad de la población son algunos de los temas pendientes que serán priorizados luego de 1949.

medida que aumenta la edad de la población y su zona de residencia es rural, considerablemente mayor en el sexo femenino.

³⁷¹ El proceso de alfabetización en la población adulta es un tema que ha sido estudiado en numerosos trabajos académicos en la dimensión nacional y en las jurisdicciones provinciales. Estos estudios se detienen en la segunda mitad del siglo XX que aquí no abordamos. Remitimos a los trabajos de Dussel (2010) y Lidia Rodríguez (2003).

4.3 El gobierno de la educación en Santa Fe (1943-1949)

Como señala Mariano Plotkin, el gobierno que surgió con la revolución de junio de 1943 priorizó la reforma del sistema educativo. Un aspecto central de estas transformaciones fue la introducción de la enseñanza católica por decreto. De hecho, el gobierno colocó a personajes de conocida militancia católica nacionalista en puestos claves del sistema educativo. Ese año el CNE fue intervenido y en octubre de 1943 fue designado como interventor del Consejo – de la mano del ministro de Justicia e Instrucción Pública Gustavo Martínez Zuviría – Ramón Godofredo Loyarte, con una definida orientación contraria al orden liberal y favorable al autoritarismo militar.³⁷²

En la provincia de Santa Fe, el CGE funcionó en los años de la intervención de Manuel Argüelles sin designación de ministro en la cartera de Instrucción Pública y en cambio fue delegada al ministro de Hacienda Luciano Micheletti. En tanto que en la Dirección General de Escuelas se había designado al reconocido intelectual Leopoldo Marechal (aunque por un breve período en la función). Acompañaron a Marechal una sucesión de vocales con poca duración, en primer lugar, los vocales Juan Carlos Calvoso y Pedro Oberti, luego en su reemplazo los vocales Guillermo Lobo y Miguel Ferrer Deheza.

La inspección general de escuelas estuvo a cargo del inspector Mario Iacona y las inspecciones fueron organizadas en 13 secciones como se había ordenado el territorio durante las décadas anteriores (pero ya divididas algunas secciones en circuitos específicos – ABCD).³⁷³ Ya funcionaban además las inspecciones específicas de la modalidad Taller de Trabajo Manual, Inspección de Música, inspección de Escuelas Normales y Especiales. La inspección médica escolar estuvo a cargo del médico Alberto Dumont.³⁷⁴ Ese mismo año se

³⁷² Loyarte deja paso a un período liderado por referentes del nacionalismo católico, como José Ignacio Olmedo desde marzo de 1944, luego de fuertes debates generados entre los funcionarios y los sectores docentes a partir de la creación de los “estados de comisión” e intervenciones permanentes de la cartera educativa vinculada con traslados o cese en funciones de docentes.

³⁷³ Sección 1º organizada en circuito A, B y C; Sección 3º en circuitos A hasta la F; secciones 5º y 9º en circuitos A y B.

³⁷⁴ Durante 1945 el CGE se organizó con las figuras de Horacio Varela como presidente y director general de escuelas, en tanto como vocales Azucena M. de García, Juan B. Ghio, secretario general Arístides Rey Leyes y como inspector general interino Jorge Aravena.

produjo la intervención en el CGE del inspector Luis Ravera (1945) como secretario general interino Arístides Rey Leyes y como inspector general interino Valentín Antoniutti.³⁷⁵

Luego del suicidio de Leandro Meiners, elecciones mediante, la asunción de Waldino Suarez como parte del laborismo en Santa Fe merece algunas consideraciones específicas. Suarez designó como ministro de Instrucción Pública y Justicia al experimentado José María Funes³⁷⁶ y al reconocido pedagogo e inspector de escuelas técnicas, luego promocionado al ministerio de Educación de la nación, Julián Hernández Hutter.

En consonancia con el gobierno nacional, fue designado como inspector general de Enseñanza Religiosa el presbítero Antonio Rodríguez. Previamente, se reglamentó por decreto la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en las escuelas de la provincia con la particularidad de contar con recursos presupuestarios garantizados por el estado y la implementación de los programas de contenidos religiosos a cargo de la nueva inspección. A lo largo de poco más de tres años, Suarez promovió un conjunto de innovaciones institucionales que se complementan con iniciativas nacionales, pero no necesariamente anularon una adecuación propia a las posibilidades de la administración provincial.

El primer plan quinquenal de Suarez encontró en la figura de Alberto Dumont (como ministro de Educación, Justicia y Culto) una alianza estratégica para la lucha contra el analfabetismo en distintas modalidades educativas (escuelas rurales, de adultos, granjas, de oficios, nocturnas). Sin embargo, y al mismo tiempo se generaron conflictos, tensiones y adecuaciones que interfirieron en la definición de una agenda y programa educativo dinámico.

Dichas intervenciones se debieron a que durante la gobernación de Suárez las medidas impulsadas apuntaron al fortalecimiento de las instituciones provinciales en algunos campos

³⁷⁵ En 1944 se elabora el Anteproyecto de reglamentación de calificación y ascensos. BE, CGE, N° 43, 1944. Este mismo año con la dirección de Luis Ravera se promueven desde el CGE homenajes en todos los establecimientos educativos por conmemorarse el 50 aniversario de profesión docente de la educadora Rosario Vera Peñaloza quien visita la ciudad capital.

³⁷⁶ José María Funes cursó estudios en el Colegio jesuita de la Inmaculada Concepción. Egresó de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Santa Fe en 1921, ejerciendo como profesor de historia de las instituciones durante más de medio siglo. Ocupó distintos cargos públicos, entre otros, el de Fiscal de Estado (1931-1932), Director del Archivo Histórico de la Provincia (1935-1954), director del Museo Histórico Provincial (1943), Ministro de Gobierno, Justicia e Instrucción Pública (1946). Fue miembro de la Academia Americana de Historia (1932), fundador del Instituto de Estudios Federalistas y de la Junta de Estudios Históricos de la Provincia, cuya presidencia ejerció hasta su fallecimiento. Escribió varios libros, opúsculos y artículos publicados en diarios y en revistas especializadas.

donde había avanzado el gobierno central. Desde la asunción del gobierno de la provincia en junio de 1946, Waldino Suárez promovió una serie de innovaciones que pretendían adecuar las estructuras del Estado a los lineamientos de las políticas públicas predominantes.

Una de las primeras medidas de la gestión del gobernador Waldino Suárez en relación a la organización del gobierno de la educación fue la sanción de la Ley provincial N° 3135, Ley Orgánica de Ministerios en 1947 que organizó las áreas y competencias del estado provincial.³⁷⁷ La nueva norma debe comprenderse en el contexto de propósitos y aspiraciones que Suárez buscó promover en una permanente y delicada situación de tensiones con actores locales, regionales y nacionales del propio peronismo.³⁷⁸ Luego de un breve desempeño a cargo de Instrucción Pública en la figura de José María Funes (como ministro), la reforma de los ministerios se concretó.

A partir de la Ley de Ministerios se creó el Ministerio de Educación, Justicia y Culto. De este modo el médico Alberto Dumont se anticipó por unos meses a la reforma nacional de 1949 (para luego identificarse como Ministerio de Educación y Cultura). El médico Alberto Dumont, designado como ministro de Educación, Justicia y Culto por el gobernador Waldino Suarez, fue presentado por la prensa local como una figura destacada en los ámbitos de gestión (sanitaria y educativa). Enmarcando su labor como un cabal representante y ejecutor de los “principios que inspiran al general Perón.”³⁷⁹ En la misma ocasión, Waldino Suarez confirma el pleno respaldo a la estructura estatal educativa en la

³⁷⁷ La Ley Orgánica de Ministerios (1947) organizó la estructura estatal del siguiente modo: de los Ministerios y Secretarías con Jerarquía Ministerial. Artículo 1°- A los fines de lo dispuesto en el art. 93° de la Constitución de la Provincia, los Ministerios y las Secretarías (con jerarquía de Ministerios) del Poder Ejecutivo se distribuirán en la siguiente forma: a) Ministerios: Educación, Justicia y Culto; Finanzas y Obras Públicas; Economía y Trabajo; y Salud Pública. b) Secretarías: con categoría de Ministerio: Gobierno; Técnica; Bienestar y Seguridad Social; e Industrias, Orientación Profesional y Aprendizaje.

³⁷⁸ Durante las décadas del 30 y 40 a nivel nacional, el principio de subsidiariedad y la incorporación de la enseñanza de la religión católica en la currícula oficial, son avances de la Iglesia católica que se concretaron en diversas normas legales que nos permiten observar el rasgo de continuidad entre el proceso de consolidación y avance institucional del catolicismo durante la década del '30 y el reconocimiento efectuado por el Gobierno de facto de 1943-46 y las gestiones de Perón (1946-1955). Estas cuestiones tienen su continuidad en el ámbito provincial. La intervención nacional a partir del golpe de 1943 recae en la provincia a través de la designación del militar.

³⁷⁹ Alberto Dumont es presentado como Médico de profesión, “el nombrado secretario de estado goza de innegable y bien ganados prestigios en su carrera profesional, habiendo actuado como delegado de gobierno de Santa Fe en el primer congreso Panamericano de Santiago de Chile. El Dr. Dumont fue el organizador y fundador de los centros de salud de la provincia e Higiene Social, habiendo realizado numerosos trabajos de orden médico y médico preventivo.”

gestión que lo acompaña, por lo que se ha adecuado y modernizado la administración provincial en base a la nueva normativa de organización.³⁸⁰ El plexo normativo fue relevante y determinante en estos años de gestión en las innovaciones que se han presentado como parte del primer plan Trienal que Suárez y Dumont promovieron.

En relación a las atribuciones del Ministerio de Educación, Justicia y Culto, en su artículo 19º estableció que le correspondían los asuntos comprendidos dentro del régimen judicial, los relativos a la instrucción y educación, a las relaciones del Estado con la iglesia, y en particular:

Educación y Cultura: Instrucción primaria; Enseñanza Normal y Especial; Planes de estudio y sus reglamentos; Superintendencia en todo lo relativo al fomento de la instrucción, educación y cultura; Fondo escolar; subvenciones y becas; Fomento de las bellas artes; premios a la producción artística y literaria; Museos y exposiciones educacionales; Museos y monumentos históricos; Contralor de la enseñanza particular; 10. Bibliotecas; 11. Departamentos de Estudios Etnográficos y Coloniales, Archivo Histórico de Gobierno

Asimismo, el artículo 24º de la ley 3135 asignó competencias de aprendizaje a la Secretaría de Industrias, Orientación Profesional y Aprendizaje: a) Organizar y dirigir la producción, industrialización, comercialización y consumo de los productos elaborados por las fábricas, talleres y explotaciones rurales que financie la Provincia; b) Instalar institutos de Orientación y Selección profesional; c) Organizar el aprendizaje de oficios y mutualidades en las Escuelas del Trabajo sobre la base de la creación de escuelas-fábricas para la juventud; en las que se formarán técnicos, auxiliares de técnicos, y obreros especializados; y, en particular; Orientación y Selección profesional; Escuelas de Trabajo, Escuela-Fábricas; Enseñanza agrícola, ganadera, industrial, comercial, de oficios y manualidades; Bolsa de Trabajo; Legislación industrial; Fomentos de industrias y manufacturas; Establecimientos de

³⁸⁰ Para ello oportunamente se sometieron a la consideración y aprobación de VH entre otros proyectos que se incluyeron en el Plan Trienal, los que fueron sancionados como leyes N° 3135, 3136 y 3138, en virtud de los cuales se reorganizaron los ministerios de este PE, y en lo que en particular al de Gobierno e Instrucción Pública se refiere, se han separado sus tareas organizándose un Ministerio de Educación, Justicia y Culto, al que se le encomienda el Consejo General de Educación, la administración de Justicia y todo lo relacionado en el culto, y dos secretarías de gobernación con categoría ministerial.

industrias regionales; Industrias que elaboran productos agropecuarios. Fábricas, frigoríficos, mataderos.³⁸¹

Con la sanción de la ley N° 3554 en 1949 se modificó la estructura de gobierno en el plano educativo, creándose el Ministerio de Educación, Justicia y Culto (previamente el Ministerio se denominaba de Gobierno e Instrucción Pública). Asimismo, el CGE pasó a tener aún más dependencia del Poder Ejecutivo, ya que la elección de sus miembros dependía directamente de este último, y controlando las siguientes Direcciones Generales: de jardines de infantes, primarias, Normales y orientación profesional; de escuelas técnico-profesionales para varones, de escuelas técnico-profesionales para mujeres; y las Direcciones de Educación Física, de Personal y de Administración (Ossanna et al., 1993b).

Durante la gobernación de Waldino Suárez la disputa por capitalizar políticamente los favores económicos nacionales pasó a ser central, como lo demuestra el inconcluso plan Trienal provincial. El mismo fue dado a publicidad a poco tiempo de la puesta en marcha del Plan Quinquenal que impulsó el gobierno nacional, y se proponía oficial como articulador con el mismo. Se organizaba en dos grandes capítulos: uno dirigido a la reorganización administrativa y otro que involucraba dos proyectos de empréstitos para obras públicas y acción social (que en conjunto ascendía a 375 millones de pesos moneda nacional).

De ambas partes del plan, sólo fue sancionada e implementada la reforma administrativa – calcada de la realizada por la nación–. Los proyectos de empréstito mencionados, como así también otro destinado a mejorar el sistema de salud provincial que importaba 35.000.000 de pesos, presentado en junio de 1948, no lograron ser sancionados; siendo el principal factor de rechazo las fricciones entre el bloque peronista oficialista y el disidente, y la falta de respaldo del gobierno nacional.

La intervención por el ejecutivo provincial en diversos organismos estatales –como el CGE en 1948– llevó a que el reclamo de un estatuto único del trabajador estatal se convierta en

³⁸¹ En ella se unió el laborismo, como principal componente, la fracción radical denominada junta renovadora, proveniente del yrigoyenismo, y el partido independiente, principalmente en Rosario. Desde el sur de la provincia surgió el más importante apoyo gremial, el del sindicato ferroviario; y de los llamados centros cívicos y «Tiro y Gimnasia». El delicado mecanismo de equilibrio que se había puesto en marcha a partir del consenso en torno a la fórmula para la gobernación –Leandro Meiners y Juan Pardal, quedó hecho trizas con el suicidio de Meiners en mayo de 1946.

bandera de la oposición y de algunos peronistas disidentes hasta 1949.³⁸² El mismo fue sancionado durante el gobierno de Caesar a instancias de los lineamientos nacionales, y sin las características que algunos sectores opositores propiciaban como mecanismos para frenar el manejo del empleo público. Sin embargo, el estatuto y escalafón único para los empleados y funcionarios públicos no se puso en práctica de forma integral justificándose la tardanza por la lentitud del censo de personal del estado. Ahora bien, esta situación nos habla de una dialéctica de centralización política y descentralización funcional, donde cada área de lo educativo estaría atendida por cada Dirección. Los autores señalan que a diferencia de los períodos anteriores en lo relativo a la participación de la sociedad civil se dio una clausura de ámbitos o espacios para su presencia salvo el caso de las Asociaciones.³⁸³

Un punto a destacar tiene que ver con que Dumont reconocía entre las líneas prioritarias de la gestión educativa, la creación de Escuelas Fábricas. Así inició tramitaciones con las respectivas autoridades de gobierno nacional, para la instalación en el territorio provincial de cuatro escuelas hogares fábricas, que por su importancia y organización serían de trascendental influencia para “nuestro futuro industrial y en las que el gobierno provincial tendrá a su cargo la construcción y mantenimiento de los respectivos hogares que, según su denominación, funcionarán anexos a cada escuela.”

La propuesta de las escuelas fábricas se anunció como un conjunto de establecimientos. Uno se ubicaría en la ciudad de Rosario o alrededores; se dedicaría a la industria metalúrgica pesada y tendrá capacidad para mil alumnos. El segundo se levantaría en Santa Fe con igual capacidad de alumnos, que se dedicaría a la enseñanza de la industria del transporte, en sus tres ramas de terrestre, fluvial y aéreo. Un tercer establecimiento del tipo escuela fábrica en la ciudad de Rafaela, para quinientos alumnos, que tendría como objetivo la enseñanza de la

³⁸² Como ha señalado Sironi el Decreto 18411/43 (que luego sería ratificado por ley 12987/47 durante el primer gobierno justicialista aunque luego derogada en el segundo en 1954) incluyó la enseñanza obligatoria de la religión católica en los contenidos curriculares obligatorios de las escuelas públicas. Asimismo, la Ley N° 13047/47 y la Constitución de 1949 (arts. 37) garantiza el principio de subsidiariedad del Estado en materia educativa ya que reconocen “el derecho natural de la familia, la religión y los particulares” como agentes naturales de la educación (Bravo, 1988).

³⁸³ Estas reformas tuvieron en Raúl Norberto Rapela (1909-1989) un protagonista y promotor principal. Ocupó los cargos de Secretario de la Fiscalía de Estado, Fiscal de Estado y subsecretario del Ministerio de gobierno y Ministro de Justicia e Instrucción Pública durante el gobierno de facto de 1943-1946. Señalado como uno de los fundadores del Partido Laborista en Santa Fe, durante la gobernación de Waldino Suárez, fue nombrado Ministro de Justicia y Educación.

mecánica e industria agrícola. El cuarto establecimiento, cuya ubicación en el norte de la provincia no se había precisado, y que también tendrá capacidad para quinientos alumnos, impartiría la enseñanza de la industria forestal. De estos cuatro establecimientos, los tres primeros tendrían como base, los que en cada uno de los lugares citados posee actualmente esta provincia.³⁸⁴ El ministro afirmaba:

Lo ideal es que el obrero tenga fácilmente a su alcance el lugar donde se lo capacite para el trabajo industrial en que allí mismo, se lo ocupará con la remuneración adecuada al rendimiento de su trabajo. El Poder Ejecutivo que me honro en presidir ha promulgado la ley número 3112 del 19 de diciembre de 1946 en virtud de la cual se crea en la localidad de Coronda una escuela fábrica de tejidos para la fabricación de técnicos y artesanos.³⁸⁵

En este mismo eje de gestión educativa, Dumont confirmó que se había proyectado la instalación de una escuela primaria y luego fábrica para no videntes, se crearía una escuela de oficios para mujeres y del hogar en la ciudad de Santa Fe, a la que se daría “adecuada y moderna orientación” y que se ubicaría en Villa María Selva (zona densamente poblada que carecía de escuelas de esa clase). Asimismo, se crearían dos escuelas vespertinas de capacitación para empleados de comercio, con asiento en las ciudades de Santa Fe y Rosario. Es importante señalar que no todos los anuncios realizados por Dumont van a concretarse como parte del plan trienal, ya que la administración del gobernador Suárez fue interrumpida por una intervención nacional en 1949.

³⁸⁴ Por iguales motivos, se encuentra a punto de efectuarse la nacionalización de las escuelas para técnicos ferroviarios existentes en las localidades de Laguna Paiva y San Cristóbal – con el compromiso de mantener el funcionamiento de ambas escuelas por lo menos en su organización y categorías actuales – las que recibirán así el valioso impulso requerido para que rindan el fruto necesario, precisamente en esos puntos llamados a importante papel en nuestra incipiente industria ferroviaria.

³⁸⁵ Aparte de las escuelas técnicas ya existentes, a que se ha hecho referencia y de la oficialización de las de iniciativa privada que existen y que se proyecta se considera actualmente 1º la creación de una escuela fábrica para alfarería y cerámica a instalarse en algún lugar cercano a la costa norte de esta ciudad, lugares éstos dotados por la naturaleza de un maravilloso depósito de arcilla plástica en grado sumo que hará posible el que Santa Fe, mediante la colaboración técnica de la escuela y financiera del capital privado u oficial si fuera preciso, llegue en un futuro próximo a ser la ciudad alfarera de la república. Boletín de Educación, CGE, marzo de 1947, N° 51, p. 3.

Por otra parte, Dumont y Fernández Hutter a partir de 1947 modificaron la Dirección de la Enseñanza de la Provincia, agregando a las autoridades del CGE una dirección general de Enseñanza Primaria a cargo de un director general, que se ocupó de todos los asuntos atinentes a todas las escuelas primarias, una Dirección General de Enseñanza Normal (DGEN) a cargo de un director general y una Dirección General de Enseñanza Técnica (DGET) a cargo también de un director general, que atendió exclusivamente en la enseñanza técnica, especial y de oficios. Esta última tuvo a su cargo las escuelas de enseñanza técnica de mujeres, ya que las de varones transformadas en escuelas fábricas pasaron a depender de la secretaría de Industria, Orientación Profesional y Aprendizaje (Boletín de Educación, marzo de 1947, N° 51, p. 34).

En lo que respecta al magisterio, en función de mejorar significativamente la relación y las cuestiones vinculadas a su agremiación y las condiciones laborales, el ministro confirmó que las acciones llevadas a cabo contemplaban una fuerte inversión:

Valorando la función docente, al igual de lo hecho con el resto de la administración, se han mejorado en forma sensible los sueldos del magisterio, partiéndose de un sueldo básico inicial de 220 pesos para el maestro de grado, 180 pesos para el de enseñanza especial y de igual proporción para los restantes, además del pago íntegro de las bonificaciones, la equiparación de las mismas para los maestros de enseñanza especial y el aumento de las del personal de servicio, habiéndose llegado a un aumento global, en el presupuesto del Consejo de más de once millones de pesos. Pese a considerarlo justo y equitativo este gobierno no propició el sueldo básico inicial de doscientos cincuenta pesos por la magnitud del aumento que ello hubiera significado para un solo ejercicio, máxime con la inseguridad del producido de ciertos rubros del cálculo de recursos.³⁸⁶

En esta materia además, y por decreto 2486, el 23 de noviembre de 1946 se consideró el derecho a traslado al lugar del domicilio conyugal, de las docentes de grado, especiales y de otra clase, o empleados de cualquier otra rama de la administración que ejercieran sus funciones en sitios distintos. La única condición era que tal domicilio obedeciera a la ocupación principal del esposo, ya fuera ésta de carácter oficial o privado, propendiendo de

³⁸⁶ Boletín de Educación, marzo de 1947, N° 51, p. 52.

esta forma “a la unión y al bienestar de las familias” (Boletín de Educación, marzo de 1947, N° 51, p. 37).³⁸⁷

Entre los logros que se enumeran como alcanzados en la gestión de dos años de Dumont y Suarez, se hace referencia a la equiparación de los sueldos del magisterio provincial. El Poder Ejecutivo promulgó la ley de equiparación de los sueldos del Magisterio de la provincia al de la Nación. En esta conquista otorgada en favor de los maestros santafesinos, el gobierno tuvo una destacada actuación, habiendo facilitado la solución al problema. Se recordará que fue el propio mandatario quien se trasladó a la Capital Federal a fin de gestionar ante el gobierno de la nación la entrega de los fondos que acuerda la ley respectiva como contribución a la educación popular. Mediante esta entrega, pudo convertirse en realidad el anhelo expresado por el magisterio santafesino de obtener la equiparación de sus sueldos al que perciben los maestros de la administración nacional.

En estos años fueron reiterados los reclamos ante la revisión y modificación de la ley que regula el régimen de escalafón y estabilidad del magisterio (sancionado durante el gobierno de Joaquín Argonz en 1941). Aunque la norma fue sancionada por el antipersonalismo, Dumont logró su modificación ante la demanda del magisterio. La ley N° 2951 de 1941 fue modificada por la ley N° 3451 (1948). La modificación se especifica en su artículo 4°):

Para ingresar en la docencia, en carácter de titular o suplente, de cualquiera de las escuelas mencionadas en el artículo anterior, con excepción de la normal, se requiere: ser argentino, no tener más de cuarenta años de edad y justificar capacidad física y moral e idoneidad, mediante títulos docente o especial, según la naturaleza del cargo. Para el ingreso al curso normal no se tendrá en cuenta el límite de edad establecido, aun cuando se exigirán los mismos requisitos.³⁸⁸

Y en su artículo 6°) “Las vacantes de los cargos de inspector seccional de cualquier rama o especialidad y los cargos de directores, vicedirectores y regentes de cualquier categoría, se proveerán por concurso anual de oposición, de título, y en caso de empate, de antecedentes,

³⁸⁷ Mi gobierno resolvió la intervención a la inspección general y cuerpo de inspectores del CGE de la provincia, no pudiendo en este momento, por la reciente data del asunto traer a este recinto información alguna pero sí la seguridad de que cualquiera sean los resultados, solo derivarán de los mismos beneficios para la administración y en especial para la docencia y la enseñanza.

³⁸⁸ Boletín de Educación, octubre de 1948, N° 53, p. 22.

de acuerdo con las bases que fije la respectiva reglamentación. Esta última contemplará la rotación de los inspectores seccionales". En junio de 1948 se llevó a cabo en la ciudad de Santa Fe el primer Congreso Nacional del Magisterio Pro Mejoras Económicas. Por otra parte, entre las medidas más relevantes cabe destacar la equiparación de los sueldos del magisterio provincial. El Poder Ejecutivo promulgó la ley N° 3221 (junio de 1948) de equiparación de los sueldos del Magisterio de la provincia al de la nación, la norma determina en su artículo 1°:

Equiparar a partir de la promulgación de la presente Ley, los sueldos del Magisterio y de los Maestros de Trabajo Manual de la Provincia, con los de los maestros de grado nacionales.

Según destacaba la prensa, en esta conquista otorgada en favor de los maestros santafesinos, el gobierno tuvo una destacada actuación, habiendo facilitado la solución al problema. "Se recordará que fue el propio mandatario quien se trasladó a la Capital Federal a fin de gestionar ante el gobierno de la nación la entrega de los fondos que acuerda la ley respectiva como contribución a la educación popular. Mediante esta entrega, pudo convertirse en realidad el anhelo expresado por el magisterio santafesino de obtener la equiparación de sus sueldos al que perciben los maestros de la administración nacional." (Boletín de Educación, octubre de 1948). En junio de 1948, el periódico local *El Orden* realizó un balance de Dumont en estos términos:

Cúmplase el segundo aniversario que preside el doctor Waldino Suarez, y doce meses de actuación del doctor Alberto Dumont al frente del Ministerio de Educación, Justicia y Culto, funcionario que a través de la labor que lleva realizada interpreta fielmente el programa revolucionario de junio y las directivas del excelentísimo señor presidente de la nación, General Juan Domingo Perón.³⁸⁹

Dumont era presentado por la prensa como uno de los responsables directos en el equipo de Waldino Suarez en acciones y obras enmarcadas en el primer plan quinquenal, como las acciones para lograr la aprobación y funcionamiento de los tribunales del trabajo, el ordenamiento carcelario a través de un ambicioso programa de construcción de espacios penitenciarios en la provincia. Además de la creación de institutos penales y una dirección

³⁸⁹ *El Orden*, 16 de junio de 1948, p. 3.

vinculada al tema en cuestión. Incluso la reforma de los códigos y procedimientos judiciales a la nueva era que vive la nación como objetivo central del programa de la revolución del 4 de junio de 1943. Poco después en un LT 9 Radio Santa Fe presentó un balance de la gestión.³⁹⁰ Entre las prioridades y logros alcanzados en materia educativa el ministro señalaba:

Se encuentra a la consideración de la Honorable Legislatura un proyecto de ley remitido por el Poder Ejecutivo, por el que se crea, dependiente del Ministerio de Educación, Justicia y Culto a mi cargo, la Dirección General de Cultura de la provincia de Santa Fe. En la elaboración de este proyecto, el gobierno del me honro en formar parte, ha tenido especialmente en cuenta los conceptos expresados por el señor presidente de la nación, general Juan Domingo Perón, en la conferencia que mantuvo no hace mucho tiempo con representantes escritores argentinos.³⁹¹

El ministro Dumont se reconocía como un articulador provincial de una agenda educativa que su par nacional (el Secretario de Educación O. Ivanisevich) diagramaba y promovía. El Orden reproducía las manifestaciones de Ivanisevich respecto a la política educativa anterior: “el régimen imperante en materia educacional era antipedagógico, antibiológico y antisocial. La primera razón para afirmar tal estado de cosas, se halla asentada en la abundancia de programas enciclopédicos, que mereciendo desarrollarse en un tiempo no menor de un año, sólo se cumplen en seis escasos meses, a lo que se suma el período de vacaciones. En lo que respecta a la segunda de las críticas hechas, encuentra fundamento en razones sanitarias, que deben primar frente a la capacidad de trabajo de los educandos y no contribuir a ser un fermento de fracasos y enfermedades.”³⁹²

En el CGE acompañaron a Dumont desde abril de 1946 su presidente el profesor Julián Fernandez Hutter y los vocales Carmen Pardo de Guisasola junto a Manuel Julián Moreno,

³⁹⁰ Se “ofrece a la consideración pública el ejemplo de una obra metódica, de vastos y fecundos alcances, que tiene como norte de sus aspiraciones el bien de la colectividad y que procura llegar en el logro de sus objetivos hasta aquellas zonas o sectores más lejanos de la población, precisamente en aquellos que sistemáticamente soportaron y sufrieron la indiferencia de los poderes públicos.” Disertación en LT 9 Radio Santa Fe por Alberto Dumont, reproducido en diario *El Litoral*, 20 de junio de 1948.

³⁹¹ Disertación en LT 9 Radio Santa Fe por Alberto Dumont, reproducido en diario *El Litoral*, 20 de junio de 1948, p. 2.

³⁹² Las manifestaciones del Secretario de Educación. Ivanisevich. *El Orden*, 22 de febrero de 1948. Nueva Secretaría de Educación de la Nación.

José Boni como secretario y la conducción del equipo de inspectores en Jorge Aravena.³⁹³ El caso de Julián Fernández Hutter es de interés, ya que se viene desempeñando desde hace tiempo como inspector de talleres manuales y organiza un programa para escuelas técnicas en la provincia. Sus disertaciones al respecto fueron frecuentes en congresos y jornadas durante los años treinta. Su desempeño como presidente del CGE se ha concretado de la mano del ministro Funes en 1946. Tempranamente, Fernández Hutter promueve un programa y proyecto de ley que modernice la administración educativa en la provincia aunque pierde estado parlamentario.

Vale mencionar aquí, una figura que promueve la organización de una nueva institución educativa de formación militar y católica (propia del nacionalismo integrista) como es la llegada durante 1947 del coronel del ejército Dalmiro Adaro. El liceo militar que se aprueba para la ciudad capital y único en la provincia tiene su antecedente en el decreto del 10 de noviembre de 1947 (firmado por el presidente Juan Domingo Perón) quien dispuso la creación del Liceo Militar de la nación bajo la advocación del general Manuel Belgrano. En los fundamentos del decreto se puede observar:

Que los Liceos militares cumplen satisfactoriamente la finalidad y los propósitos para los cuales han sido creados, alcanzando a través de su funcionamiento un elevado prestigio como Institutos de elevada enseñanza, basado en un sistema pedagógico e internado militarizado (...) Que además de constituir una fuente de formación de oficiales de reserva eficientes, se forman en ellos eficientes bachilleres educados en un ámbito sano y altamente patriótico, cualidades esenciales que han de repercutir notablemente cuando se vuelquen hacia las universidades del país y más tarde aún, al egreso de las mismas, constituyendo una generación de profesionales formados bajo el mismo régimen de estudios que ha sido orientado hacia el verdadero sentido de la argentinidad.³⁹⁴

Hasta aquí una breve referencia a una intervención pedagógica y educativa que el gobierno nacional materializa en la capital de la provincia (en el barrio Las Flores, en un antiguo Hogar José M. Estrada), institución sobre la que no nos detendremos. Sin embargo, el Liceo Militar

³⁹³ Durante 1946 el ministro de Gobierno e Instrucción Pública estuvo a cargo de José María Funes.

³⁹⁴ Boletín de Educación, N° 51, quinta época, marzo abril de 1947, p. 35.

General Belgrano ha desarrollado una sostenida tradición de formación para cadetes masculinos.³⁹⁵ Una experiencia educativa dependiente del ministerio de educación de la nación también debe mencionarse durante la gestión de Suarez pero con la conducción del coronel Dalmiro Adaro. Adaro inicia y dirige desde noviembre de 1947 una institución de formación masculina militar que se denomina Liceo Militar de la nación General Manuel Belgrano que se suma a los ensayos pedagógicos en la región. Con un equipo docente de reconocida trayectoria como José Camelo Busaniche, Jerónimo Torrealday, el sacerdote católico Ernesto Leyendeker, Luis Juan Corti, Edelmiro Ayala Gauna. En el norte de la ciudad capital el liceo militar comenzó a funcionar en el hogar José M. Estrada.

4.4 Julián Fernández Hutter en la presidencia del CGE (1946 – 1948)

El gobernador Waldino Suárez designó en la presidencia del CGE a partir de octubre 1946 al destacado educador (especialista en educación para el trabajo) Julián Fernández Hutter quien permaneció en el cargo por dos años. Su presidencia y gestión puso fin a un período de permanentes cambios en la organización del CGE –los cinco años anteriores habían sido reemplazados en sus funciones una decena de funcionarios dentro del organismo- y su designación articuló la organización y transición de la cartera educativa como MIPyF(conducido por José María Funes) hacia el Ministerio de Educación, Justicia y Culto (cargo para el que fue designado Alberto Dumont).³⁹⁶

En el acto de su designación, Suárez frente a un auditorio colmado realizó un balance del momento en el cual la revolución de junio de 1943 era el punto de partida para la transformación de la cuestión educativa en la agenda del gobierno. El gobernador describió un horizonte en términos bélicos:

³⁹⁵ El coronel y militar sanjuanino Dalmiro Adaro ocupa un lugar gravitante en la institucionalidad de la provincia, primero en la organización y promoción del liceo militar general Manuel Belgrano como ensayo educativo determinado por el propio presidente Perón. Segundo, ante el conflicto desatado entre la nación y la provincia que desencadena la intervención federal con el propio Adaro para poner fin al breve período de la gobernación de Waldino Suarez e inaugurando una nueva etapa electoral de ordenamiento peronista. Adaro inicialmente fue designado jefe del regimiento 12 de Infantería con asiento en la ciudad de Santa Fe (dependiente del Ministerio de Guerra de la nación).

³⁹⁶ Fernández Hutter con su designación reemplazó al educador e inspector Luis Ravera quien había quedado a cargo del CGE durante los últimos meses de la intervención nacional de Oscar Aldrey y los primeros meses de Suárez (junio a octubre de 1946). Ravera ocupó distintos cargos y funciones en el sistema escolar y el gobierno de la educación, a partir de 1949 será designado interventor del CGE nuevamente.

La revolución levantó en el glorioso mástil de sus ideales la bandera de propósitos renovadores y con decisión inquebrantable va tomando cada día nuevas posiciones. Un hálito impregnado de primavera cívica permite aspirar el aroma de inquieta juventud en esta hora trascendental de las reivindicaciones patrias. La lentitud de la marcha no implica demora o indeterminación sino prudente medida, serena meditación y segura firmeza. Porque, a pesar de la derrota, los enemigos conservan algunos reductos o han quedado en acecho distribuidos como francos tiradores confiando aún destruir filas o minar nuestra solidaridad. Pero no estamos desprevenidos, ni avanzamos a ojos cerrados.³⁹⁷

Suárez sostenía que “una justificada atmósfera de incertidumbre, de intranquilidad y de expectativa cubría hasta hoy el mundo de nuestras escuelas provinciales.” Es momento que el Estado intervenga con todas sus fuerzas como lo espera la comunidad educativa (padres y familias, cooperadores escolares, instituciones). Interpretando que ha sido la elección popular la que decidió por la normalidad institucional que ha llegado al CGE.

Pero no la normalidad moldeada a gusto de particulares intereses, ni la normalidad pretendida por ideologías sistematizadas a favor de clases que no encuadran en el espíritu democrático nacional, sino la normalidad que busca el Laborismo con líneas claras, definidas y populares, la normalidad de acuerdo a las exigencias del presente y con las necesidades vitales del país, la normalidad peronista rebosante de viril argentinidad en todos sus aspectos.³⁹⁸

La normalidad no sólo era una cuestión política para el mandatario, sino se trataba de una cuestión pedagógica entendiendo que la pedagogía ha sido “relegada al campo de una pura didáctica” y por lo tanto ha perdido su concepto originario y finalista. En esta descripción, el docente se describía como “atemorizado por la ampulosidad de los programas y por quienes vigilan su cumplimiento”. Tal desgaste de energías del magisterio resultó –para Suárez- una tarea sin sentido, buscando llegar a un ideal irrealizable y utópico, “el programa que es un medio, se convirtió en un fin.” En las escuelas la tarea intelectual suplantó el deber primordial

³⁹⁷ Boletín de Educación, CGE, 5º época, N° 50, 1946, p. 5

³⁹⁸ Boletín de Educación, CGE, 5º época, N° 50, 1946, p. 6

de “educar para la vida” y el método igualitario dejó de lado la dimensión individual que cada niño tiene en aptitudes propias y diferenciadas.

En un extenso discurso oficial, el gobernador se detuvo en tradiciones pedagógicas en una descripción histórica y filosófica, recuperó pasajes bíblicos a través de los que definió la tarea del magisterio orientado a responder a la masa o pueblo. Destacando que este gobierno que se iniciaba concedía una “verdadera participación” activa a las entidades gremiales del magisterio, solicitó a la asociación del magisterio de Santa Fe la recomendación de un educador que asuma el desafío. Estas acciones se enmarcaban en la tarea iniciada por el primer conductor general Juan D. Perón quien había señalado que “la preocupación es ha sido el afán de combatir el analfabetismo mediante un sólida y difundida enseñanza primaria.” Para concluir con su diagnóstico, el gobernador Suárez realizaba un balance del estado de situación del sistema educativo en la provincia que se orienta a erradicar el analfabetismo y enfatizar la formación para el mundo del trabajo, los oficios y obreros.

Fernández Hutter hizo uso de la palabra a continuación y se definió como un educador con experiencia en el magisterio:

Mi condición de maestro por convicción y por vocación, el profundo conocimiento de los múltiples problemas que afectan a la escuela en los más diversos aspectos, desde el contenido de un programa escolar hasta las justas aspiraciones de mejoramiento del personal enseñante, emergente de aquella condición misma...³⁹⁹

Durante el mes de noviembre asumieron los vocales que acompañaron a F. Hutter en el CGE: la educadora Carmen Pardo de Guisasola (integrante de la Asociación del Magisterio Católico) y el profesor Manuel Julián Moreno. La toma de posesión se realizó a cargo del ministro Funes quien socializó algunas afirmaciones relativas al sistema escolar en la provincia con un nuevo rumbo determinado por la revolución de 1943 organizado en la difusión de la gimnasia física, el aprendizaje técnico, la educación social con base en la moral religiosa.

La ley número 1420 que desplazó la instrucción religiosa de los programas nacionales es inconstitucional, porque es concebible que, por un lado, se niegue al joven ciudadano

³⁹⁹ Boletín de Educación, CGE, 5º época, N° 50, 1946, p. 9.

la enseñanza de una fe que, por otro lado se le exige profesar para que pueda ser presidente de la república.⁴⁰⁰

La ley nacional es entendida como “antidemocrática” por Funes en tanto que su sanción fue “lograda por una mayoría ocasional de legisladores durante una ola de anticristianismo no era pedida por la mayoría del pueblo argentino...”. Ya en funciones el presidente del CGE dirige su mensaje al magisterio de la provincia entendido como una comunidad colectiva que supera a todo individualismo.

El Boletín de Educación ahora conducido por F. Hutter organizó secciones que se relacionaban con ejes pedagógicos y propuestas didácticas priorizadas en el programa educativo como la cinematografía en la enseñanza (por el inspector Guillermo Fradegrada), los diagnósticos que sobre el sistema escolar realiza Dolores Canals. También ocupó especial atención del BE la preocupación por la educación rural y la lucha contra el analfabetismo, la educación estética, los programas para la enseñanza de dibujo y pintura infantil. Se realizó inmediatamente un encuentro que convoca a las direcciones de las escuelas normales provinciales y se presenta el proyecto de reestructuración de la Dirección General de la Enseñanza por el mismo presidente del CGE.

En noviembre de 1946 el CGE convocó a los directores de las escuelas normales de la provincia representadas por Amanda Arias (Coronda), Rosa M. de Antela (Villa Constitución), Rosario T. de Frattini (Reconquista), Clariso Hereñú (Casilda), Ricardo Wagner (Venado Tuerto), Santiago Donoffrio (Cañada de Gómez) y Mario Visentini (Rafaela). Participaron también los inspectores seccionales Guillermo Fradegrada, Antonio Burgos, Beatriz de la Vega de Costa Medina y los integrantes de la conducción del Consejo. El encuentro tuvo el fin de pensar la educación normal en las provincias y promover un programa de adecuación pedagógica como complemento de las escuelas normales nacionales. La propuesta del plan de reformas de organización del CGE contempla la siguiente estructura:

Cuadro N° 8: Plan de reforma orgánica del CGE de J. Fernández Hutter (1946)

	CGE – Presidencia	
Secretaría Administrativa	Secretaría privada	Secretaría Técnica
	Oficina de prensa y publicaciones	

400 Boletín de Educación, CGE, 5° época, N° 50, 1946, p. 22)

Tesis final correspondiente al Doctorado en Estudios Sociales
Facultad de Humanidades y Ciencias – Universidad Nacional del Litoral

	Oficina de movimiento de personal	
Dirección General de Enseñanza Primaria	Dirección General de Enseñanza Normal y Especial	Dirección General de Enseñanza Técnica Industrial, Comercial y Agrícola
	Departamento de Inspección	

Fuente: Elaboración propia en base al Boletín de Educación

El proyecto contempla que el departamento de Inspección Escolar se organice con tres sub inspectores generales a cargo de las inspecciones seccionales a lo largo del territorio. La reforma fue aprobada por el decreto provincial N° 8516 de 1947.

Las inspecciones ocuparon un lugar importante para el plan de trabajo de F. Hutter. La primera acción se orientó al fortalecimiento de las escuelas y misiones de Enseñanza Agrícola y Granjas (octubre de 1946). Se dispuso por resolución del CGE que los maestros de 4° a 6° grado de las escuelas primarias provinciales ubicadas en las ciudades de Santa Fe y Rosario difundieran los Cursos de Perfeccionamiento Obrero de la nación. Se estableció el día del Ahorro Postal en las escuelas provinciales (a partir de un decreto nacional vigente desde 1944), se promovió la educación sobre el modelo de escautismo (mediante la Junta provincial de Boy Scouts), se definió que el día 10 de noviembre se conmemore en las escuelas como el día de la tradición y se recordó el centenario del nacimiento de Marcelino Freyre.

Entre las medidas aprobadas, el CGE autorizó la certificación de estudios en escuelas primarias nocturnas oficiales con el 6° grado organizado. Se elevó al ministro Funes una propuesta de becas para estudiantes y se autorizó a retribuir con una atribución especial a maestros de escuelas ubicadas en zona de islas. En el mes de diciembre de 1946 el presidente del CGE elevó un proyecto de regulación de Escuelas Granjas y un programa para el ordenamiento y gobierno de las escuelas y magisterio especial de manualidades (talleres manuales). La extensión de aulas especiales y escuelas relacionadas con entidades gremiales es una innovación promovida en esta coyuntura como lo constituye el caso de la creación de grados en la “Casa del canillita” en las ciudades de Santa Fe y Rosario.

Con objetivos ambiciosos se autorizó la difusión del plan Trienal del gobierno de la educación, la creación del Servicio Social Escolar (SSE) y se elevó la estimación presupuestaria para el ciclo escolar de 1947 que contemplaba un ambicioso plan de infraestructura escolar.

Por otra parte, se resolvió intervenir el cuerpo de inspectores seccionales (a cargo de Emilio Parma) y se organizó el servicio dependiente de la inspección general de Enseñanza Religiosa con el sacerdote Antonio Rodríguez. La enseñanza religiosa estuvo fundada en el decreto N° 2214 (abril de 1947) que reglamenta los artículos 2, 6, 7 y 8 de la ley de Educación de 1886. En los primeros meses de gestión en el CGE, el nuevo presidente dispuso normas para la provisión de cátedras, programas para pruebas de competencia en el magisterio, se autorizaron los Cursos Vespertinos Complementarios para mujeres u se multiplicaron los Centros de Enseñanza reglamentados en la ley N° 3012. Esta norma aprobada por la gestión del antipersonalismo resultó una pieza clave en el conjunto de disposiciones del CGE en estos años.⁴⁰¹

El Consejo determina la necesidad del pleno cumplimiento de la ley provincial de estabilidad y escalafón del magisterio (N° 2951). Se autoriza el funcionamiento de cursos para analfabetos y semianalfabetos en aritmética, lenguaje, ortografía, lectura, escritura, geografía e instrucción cívica. Otra iniciativa del Consejo se relacionó con la difusión y articulación luego de finalizada la educación primaria hacia una formación nacional orientada a la nueva institución de formación militar denominada Liceo General Manuel Belgrano que fue organizada en este mismo año por el coronel Dalmiro Adaro.

Durante el mes de octubre de 1947 el Boletín del CGE publicó dos informes realizados por el presidente Fernández Hutter, el primero relacionado con el plan de Educación para el Trabajo y el segundo con un estudio del magisterio especial de manualidades. El funcionario se reconoció como un experto en ambos temas, pero admitió que la formación para los oficios y en particular para mujeres -que no desean su formación en letras- debía ser orientada a una

⁴⁰¹ La ley N° 3012 fue sancionada durante la gestión de Joaquín Argonz y el ministro De la Torre (en el mes de junio de 1942). La norma establece en su artículo 1° sin perjuicio de lo prescripto por la ley escolar vigente en todo distrito suburbano o rural donde no funcione escuela fiscal provincial o sea ella insuficiente para los niños de edad escolar, podrá establecerse un centro de enseñanza elemental. La insuficiencia será determinada por el Consejo General de Educación. El artículo 4° prescribe que quien quiera quedar comprendido dentro de los términos de esta Ley, deberá comunicarlo al Consejo de Educación, indicando el lugar donde se propone establecer su centro de enseñanza Después de un año de actuación y siempre que su retiro no afecte a la escuela a su cargo, el maestro comprendido en la ley 3012, tendrá derecho a ser designado en las escuelas fiscales con preferencia a quienes no hayan tenido esa actuación. Los centros de enseñanza deben funcionar acorde a los siguientes criterios: a) que la enseñanza sea gratuita y que el enseñante sea maestro normal, b) que se imparta el mínimo de instrucción primaria prescripto por la ley escolar vigente, c) que no se imparta enseñanza alguna contraria a nuestras leyes y a nuestras tradiciones.

especialización en labores, confecciones y manualidades con telas. Un plan ambicioso de formación para mujeres en bordado, tejidos y costuras.

En varias ediciones de los boletines se puede acceder a las conferencias pedagógicas a cargo del presidente del CGE sobre la educación para el trabajo en relación a la organización de la modalidad, pero también en el análisis teórico sobre definiciones pedagógicas como las de John Dewey y George Karschensteiner. Las aspiraciones de F. Hutter por definir una red de escuelas para la formación en el trabajo y en los oficios había sido objeto de estudio y publicaciones como su ensayo sobre “La enseñanza técnica industrial” (de 1940). En su propuesta la educación técnica y de artes oficios debe contemplar las siguientes modalidades: a) escuelas técnicas elementales de oficios ubicadas en zonas rurales con 4 años de duración, b) escuelas técnicas superiores de oficios en las ciudades con dos ciclos de formación (egresando con el título de técnicos industriales) y c) las escuelas complementarias profesionales.

El programa contempla las escuelas rurales de oficios y los hogares agrícolas que Hutter difundió con los congresos provinciales del Niño en los años treinta, en congresos de Educación para el Trabajo y jornadas de la modalidad. En 1947 publicó su ensayo denominado “Del magisterio especial de manualidades.”

La experiencia de gestión de Julián Fernández Hutter nos acerca a una trayectoria de un funcionario designado en el CGE de la provincia con una intensa agenda sobre el sistema escolar. La carrera del funcionario y quienes lo acompañaron en el CGE se vio interrumpida por un conflicto importante alrededor de la implementación de la ley de estabilidad y escalafón del magisterio (Ley N° 2951). En el parlamento se trataron en al menos dos oportunidades el pedido de intervención sobre el Consejo hasta tener su aprobación, esta situación motivó la renuncia de los tres integrantes del CGE en 1947.

F. Hutter continuaría su carrera en la cartera educativa nacional relacionado con la inspección de la educación técnica. El escenario electoral de 1948 precipitó los conflictos con el gobernador Suárez quien había lanzado su propia fuerza política (el POR) y la experiencia de gestión será clausurada por la intervención federal de 1949.

4.5 Catolicismo y educación: el magisterio durante el peronismo (1943 - 1949)

Durante el contexto de transición provincial promovido por la Revolución de 1943 con el capitán de fragata Julio Cárrega sucedido por el ingeniero nacionalista Manuel Argüelles, la sanción de la ley de educación nacional (figura sobre la cual nos hemos detenido en el capítulo anterior). En el CGE la transición fue inestable y dominada por reemplazos de corta duración en las figuras de José María Rosa, Oscar Cantadore Van Straat, Horacio Caillet Bois, Roberto Rovere y Leopoldo Marechal. El decreto nacional N° 18.411 (de diciembre 1943) intentó reformular una solicitud largamente presente en la iglesia argentina sobre el texto de la ley 1.420 que durante tanto tiempo había sido malinterpretada.⁴⁰² Permitiendo así, el acceso del nacionalismo católico a las decisiones de la política educativa, significó la ruptura del proceso liberal y laico de la enseñanza. En el articulado del decreto se establece:

Artículo 1°- En todas las escuelas públicas, de enseñanza primaria, secundaria y especial, la enseñanza de la religión católica será impartida como materia ordinaria de los respectivos planes de estudio. Quedan excluidos de esta enseñanza aquellos educandos cuyos padres manifiesten expresa oposición, por pertenecer a otra religión, respetándose así la libertad de conciencia. A esos alumnos se les dará instrucción moral.⁴⁰³

Este decreto fue promulgado durante la presidencia de Pedro P. Ramírez, en principio parecía orientado a cumplir con dos objetivos. En primer lugar, a restituir “la restauración espiritual de la escuela argentina” por medio de un cambio de dirección, con el objeto de atacar las deficiencias normativas propias de la escuela laica. Segundo, revertir la utopía y el engaño del “derecho a la ignorancia religiosa” invocado por el laicismo. A su vez distingue diversos fundamentos, tales como la invocación a Dios en el preámbulo de la Constitución de 1853, misma que declara la obligación del estado de sostener el culto

⁴⁰² El 17 de abril de 1947, el Congreso de la Nación sanciona la ley n° 12.978, que ratifica el decreto de 1943.

⁴⁰³ Decreto ley nacional, N° 18.411, 1943.

católico y la condición de que tanto como el presidente como el vicepresidente deben ser católicos.⁴⁰⁴

Como observa Puiggrós (1992), desde 1943 la Iglesia se integra explícitamente al discurso de la educación pública, tanto por la incorporación de la enseñanza religiosa en las escuelas como porque adquiere un espacio público para el debate de temas educativos y de moral, espacio del que carecía formalmente. La Iglesia aparecerá ligada a las tradiciones nacionales, al pueblo, a sus costumbres y creencias. La enseñanza de la religión legitima el lugar que pasa a ocupar la Iglesia: la nación y lo cívico, se tornan católico. Respecto del decreto de 1943, según Jorge L. Bernetti y Adriana Puiggrós (1992) la reacción de la ciudadanía fue “limitada”, demostrando que aquel era el momento apto para el avance del catolicismo integral. Sin embargo, en el caso del magisterio santafesino nos detendremos en un hecho de reacción: los 21 maestros cesanteados de 1944.⁴⁰⁵

El colectivo de la agremiación docente de la Federación Provincial del Magisterio (FPM) y la Asociación del Magisterio de Santa Fe (AMSF) ante la consolidación del programa católico sobre el sistema escolar fijaron una clara posición en defensa de la escuela pública a través de una resolución de congreso “... que hermana a los hombres, de la niñez que tiene derecho a la educación, de los derechos gremiales, profesionales y políticos de los maestros” como lo afirma el docente santafesino Luciano Alonso.⁴⁰⁶ Si bien, el gobierno de la intervención solicitó que se rectifique la proclama publicada, el colectivo de maestros laicos decidió ir por la ratificación de la misma, sin importar las consecuencias. A través de los

⁴⁰⁴ De esto se deduciría el carácter católico del Estado argentino. Entonces, si la ley 1420 sancionada en 1884 fuese anticatólica, sería anticonstitucional. A su vez, esta ley establece que las clases de religión católica podrán ser impartidas fuera del horario de clase; y fue una inconveniencia de horarios lo que imposibilitó su aplicación y no una prohibición. Un último argumento es el que la escuela oficial sin religión es una escuela antidemocrática e inconstitucional, que no prepara al niño para ser presidente de la nación.

⁴⁰⁵ Durante 1943 se programa un congreso ordinario de la Federación del Magisterio en la localidad de Cañada de Gómez que fue prohibido por la policía. Anteriormente en la Asamblea del Magisterio realizada en Tucumán había surgido la UAM de claro contenido laico, libertad política, de expresión y sobre los principios de la constitución de 1853. En el mismo sentido se debe contemplar la Asamblea de Profesores universitarios.

⁴⁰⁶ Eran 21 los asambleístas que firmaron esa resolución, lo que no agradó en absoluto a las autoridades a cargo de la cartera educativa provincial, que formaban parte del gabinete del gobernador Manuel Argüelles, y de figuras del nacionalismo ultracatólico, como Máximo Etchecopar y Gabriel Gálvez Bunge. Los firmantes no sólo fueron cesanteados de sus puestos docentes, sino que además “vimos con pena e indignación cómo clausuraban la Casa del Maestro y tuvimos que soportar un año y medio de lucha, sufrimiento, persecuciones y amargura” como ha señalado el maestro Juan Carlos Dávila.

decretos provinciales 2839 y 3320, la intervención declara cesantes a los firmantes de la resolución del congreso del 14 de noviembre de 1943. Vale detenernos en los fundamentos de los decretos:

Esa declaración del magisterio que iba formulada como un voto que sería aprobado en el congreso que debía realizarse en Cañada de Gómez, importa la fijación de un criterio directamente opuesto a principios esenciales de la constitución nacional, toda vez que ésta ha definido la noción de patriotismo en forma clara y que excluye el nacionalismo que postula la Asociación del Magisterio al pretender equiparar el amor a la Patria al amor a la humanidad.

Pero nos ocupa la atención aquí la referencia a los acontecimientos atravesados por la tensión y debate ideológico entre maestros (y maestras) laicas vs la restauración católica en el campo de la educación. En esta perspectiva el decreto afirma:

Que la enseñanza religiosa es también una consecuencia ineludible de garantías, derechos y deberes establecidos en la constitución nacional, y que, por una desviación de un largo momento de fanatismo e incomprensiones en la vida nacional, llegó a desconocerse prácticamente, violentando las conciencias de muchas generaciones de argentinos que se vieron obligados a costear la educación religiosa de algunos organismos educacionales. El verdadero texto de ley de Enseñanza Primaria laica que sirvió de base a sus congéneres de todo el país, no autoriza al poder público para excluir la enseñanza religiosa que debe impartirse a los niños que pertenezcan a familias católicas solamente establece la laicidad en general como no obligatoria para todas, según lo demostró en un serio artículo oficial del CNE el entonces presidente del cuerpo ingeniero Octavio Pico (decreto ley provincial N° 3320).

La intervención de Argüelles profundizó el conflicto con los docentes que firmaron la declaratoria para presentar en el malogrado congreso de Cañada de Gómez y determinó la inmediata cesantía de los y las involucradas.⁴⁰⁷ El decreto provincial N° 2839 (1944) en su artículo 1° declaró que la actividad de la Asociación del Magisterio implicaba una subversión a la jerarquía administrativa, violenta a las disposiciones en vigor y contraria a

⁴⁰⁷ La resolución de la Asociación del Magisterio de Santa Fe sería abordada en el XV Congreso ordinario de la Federación Provincial del Magisterio en la localidad de Cañada de Gómez.

los principios institucionales vigentes con respecto a la enseñanza. En su artículo 2º se disponía dejar cesantes a los integrantes de la comisión directiva de la AM y a toda persona que pertenezca al Magisterio y que suscribiera al voto unánime dado en la asamblea general extraordinaria (reunida el 14 de noviembre de 1943). Se señalaba que la acción trataba de llevar a la práctica principios que implicaban un “verdadero alzamiento contra la organización fundamental del país y su amplia afirmación proclamada por la revolución del 4 de junio.”

Cuadro N° 9: Listado de maestros / maestras (y directores) cesanteados según decreto N° 2839 (13/03/1944). Fuente: Martínez Trucco (2004)

Alberto Gaite Alvarez	Laura Pino	Blanca H. de Julierac
Haydee Guy de Vigo	Rosa F. de Goldin	Lidia F. de Hormaeche
Enrique Albizzatti	Oscar Copes	María Noverasco
Luciano Alonso	Juan Carlos Dávila	Elías Meresman
Pierina P. de Cicuttini	Plácido Méndez	Fanny Malajovich
José Hormaeche	Ana B. de Scholtus	Luis Eliggi
Mercedes Gras	Fabián Fernández	Dora M. de Rosa

Ante la medida administrativa, los maestros y maestras cesantes dieron publicidad permanente a los acontecimientos que fueron cubiertos por la prensa local. Entre las voces del periodismo, en la editorial del diario *La Prensa* se analiza la injusticia desmedida del gobierno de la intervención en la provincia de Santa Fe para con el grupo de docentes.⁴⁰⁸ Del mismo modo lo hace el periódico *El Litoral* sobre la disolución determinada a la Asociación del Magisterio:

... considera que una institución que se define necesaria no puede ser disuelta (por la intervención federal), máxime cuando en este país funciona una repartición que tiene todas las características de Ministerio, como es la Secretaría de Trabajo y Previsión, que se entiende directamente con todos los gremios.”⁴⁰⁹

⁴⁰⁸ Periódicos *La Prensa*, febrero y abril de 1944, *El Imparcial*, marzo de 1944, *El Litoral*, *El Orden*, *La Vanguardia*, *La Tribuna*.

⁴⁰⁹ *El Litoral*, 12 de abril de 1944, p. 2.

Observación puntual reviste la edición del diario *La Mañana* (con dirección de Nicolás Fasolino) que titula “Focos de comunismo en Santa Fe” en directa alusión a la Asociación del Magisterio:

El motivo de los decretos con que el Poder Ejecutivo de la provincia disolvió esta Asociación fue la audacia de la Asamblea con que persistiendo en una maniobra acostumbrada por quienes habían usurpado toda manifestación y obra de esta Asociación del Magisterio, desacataron la autoridad del gobierno nacional. Ya era conocida su forma: el sectarismo de unos y la falta de valor de otros, que a pesar de no compartir su ideología, permitían en su silencio la continuidad de la obra comunizante de esta Asociación. El fin de esta incidencia fue la disolución de la Asociación del Magisterio de Santa Fe y la separación de sus puestos de maestros de veinte de ellos, la razón fundamental fue la de ser una organización antipatriótica y comunizante. “Hora es que el pueblo argentino, que es católico, profundamente católico, comprenda hacia donde se nos quería precipitar con la marcha comunicante de un parte del magisterio.”⁴¹⁰

El conflicto con la Asociación del Magisterio también se trasladó al movimiento gremial regional y a la Confederación Americana del Magisterio (CAM). El movimiento gremial del magisterio latinoamericano aborda el tema en el IV congreso Americano de Maestros en Chile (con la presidencia de Otto Niedman y César Godoy Urrutia) y se resuelve en el pleno enviar una nota dirigida al interventor Argüelles para denunciar la situación de público conocimiento. Las agremiaciones de magisterio de Chile, Uruguay, Colombia se expresaron constantemente en contra de la medida arbitraria y antidemocrática tomada.⁴¹¹ La Federación Americana del Magisterio adhiere y manifiesta:

⁴¹⁰ *La Mañana*, 25/04/1944, p. 2

⁴¹¹ El conflicto fue intenso y sostenido, la causa de los 21 maestros cesantes fue adquiriendo adhesiones para con los educadores y críticas en el modo arbitrario de la intervención. Se adhieren asociaciones civiles como la Federación de Sociedad Cooperadoras, el Club Universitario, la Asociación Bancaria, Asociación de Periodistas, Sociedad de ex alumnos del Colegio Nacional, Asociación de Técnicos Nacionales, Asociación de Obreros y Empleados Telefónicos, Centro Asturiano, Centro de Progresos Edilicios y Culturales, Asociación del personal de Hospitales y Sanatorios, Asociación de Empleados Públicos de la provincia, Bolsa de Comercio, Asociación de Obreros y Empleados Municipales, Asociación de Profesores Secundarios, Asociación de Ingenieros Químicos, Asociación Católica de Empleados, Asociación del Magisterio Católico.

En la provincia de Santa Fe, la Asociación del Magisterio de Santa Fe ha sido disuelta, fueron destituidos sin sumario 25 miembros de la Comisión Directiva y subcomisiones. ¿Por qué? Por declarar que la enseñanza laica es la más conveniente para un pueblo formado por hombres de todas las creencias. Por declarar que el nacionalismo no debe llegar a ser ofensivo para el resto de la humanidad. Por declarar que debe ser respetada la personalidad del niño. Por declarar que debe honrarse a los hombres que trabajan por el progreso general en todos los órdenes...⁴¹²

El tratamiento del conflicto en la prensa, en los congresos del magisterio no fue un tema menor para la intervención de Argüelles para quien se ha dado publicidad a un tema provocado por un “pequeño grupo de maestros” sin conocer la verdad de los hechos que motivaron la sanción. Para Argüelles no puede ni debe tener tanta prensa un hecho que no ha obtenido las adhesiones mínimas en el propio magisterio:

Existen en esta provincia otras treinta asociaciones de maestros, entre ellas la Asociación del Magisterio Católico de Santa Fe, que cuenta con más de 1400 socios. Justo es decir que ninguna de las treinta se ha solidarizado con la Asociación del Magisterio de Santa Fe y ello se explica fácilmente, pues era del dominio público que esta última entidad estaba dirigida por un pequeño grupo de elementos izquierdistas, los cuales no vacilaban en girar a toda la asociación en beneficio de sus idearios particulares, los aproximadamente 20 maestros referidos, constituyéndose en “asamblea” comprometieron a los otros 430 socios ausentes.⁴¹³

Para la intervención federal la declaración de los maestros santafesinos no sólo constituía un alzamiento contra los principios del 4 de junio, sino también un alzamiento contra la constitución nacional, en cuyo texto “... jamás podrá leerse que el amor a la patria concreto y vivo debe igualarse o ceder a cualquier otro amor abstracto como no sea el amor a Dios.”⁴¹⁴ La respuesta de los cesanteados no demora en llegar al tomar conocimiento de la

⁴¹² Federación Americana del Magisterio, Comité Uruguayo de Solidaridad, 03/05/1944.

⁴¹³ *El Litoral*, 19/04/1944, p. 3.

⁴¹⁴ Argüelles señala que “al disolver la pequeña Asociación del Magisterio de Santa Fe el gobierno ha querido señalar la negligencia de 400 maestros que, con un descuido tan peligroso como culpable, no controlaron a tiempo la comprometedor actividad de sus dirigentes. Es eficiente el propósito de amedrentar a la docencia y

denuncia de la intervención, los maestros defienden a su asociación gremial que integra la Federación Provincial del Magisterio de Santa Fe (integrada por 17 filiales a lo largo de la provincia). En contraofensiva y respuesta, los maestros Gaite Alvarez y Juan Carlos Ávila dieron a conocer un memorial ante los agravios sistemáticos. Expresaron que entidad gremial se adecuaba a los principios de un estado de derecho, que la denominada “ponencia” sancionada no podía ser vinculada a ningún espíritu subversivo para con la entidad y que la misma no podía ser considerada como de “alzamiento”.

... se opone a la enseñanza que pretende exaltar el sentimiento de un nacionalismo excluyente, por cuanto es profunda tradición de nuestro pueblo el amor a la humanidad, al sentimiento patrio. Y se opone porque ese nacionalismo inconsciente y exacerbado conduce fatalmente a la guerra como lo demuestra la tragedia europea. (El Litoral, 19/04/1944, p. 3).

Los representantes de los maestros cesanteados además sostenían que la enseñanza laica no violentaba en ningún modo la conciencia del niño, sino que la respetaba, pudiendo sus padres enviarlos al culto de sus convicciones a que se les imparta la instrucción religiosa con toda libertad.⁴¹⁵ En este sentido, no compartían que los legisladores que dictaron la ley 1420 fueran denominados “fantasistas” en contra de las bases del orden jurídico de la nación. Consideraban que la implantación de la enseñanza religiosa obligatoria incluso era posterior a la ponencia y por lo tanto no podía ser invocada para calificar a ésta de subversiva ni violenta a las disposiciones en rigor.⁴¹⁶

enfrentarla a los colegas sancionados.” ausentes (El Litoral, 19/04/1944, p. 3). Argüelles da cuenta que la AM de Santa Fe no reúne más que a 450 afiliados de la capital provincial sobre un total de 9000 maestros de grado, de los cuales 1400 son afiliados de la Asociación del Magisterio Católico de Santa Fe.

⁴¹⁵ Los maestros cesantes ratifican en forma permanente que la ley provincial N° 2951 garantiza al maestro el derecho de defensa y establece el sumario como condición previa para la aplicación de sanciones disciplinarias. Como hemos observado anteriormente, la norma de referencia es una conquista asumida por el movimiento gremial del magisterio. La misma, había sido objeto de suspensión y revisión desde la intervención federal de 1943; se retoma su implementación en 1944 con una comisión integrada por los inspectores Luis Ravera, Ricardo Pallotti y Jorge Monti (presidida por el inspector Mario Iacona). Esta comisión se abocó al estudio del régimen de escalafón, ingreso y ascenso en la carrera docente, régimen de disciplina, sistema de calificación anual, entre otros aspectos. El proceso de debate y materialización de jurados para ingreso y escalafón fueron tema de debate entre las asociaciones gremiales laicas y católicas.

⁴¹⁶ La tensión no disminuyó por meses, tanto en Santa Fe como en la provincia de Córdoba (la intervención allí había suspendido conferencias de la educadora Olga Cossettini). La intervención federal sostiene en documentos públicos que el pensamiento argentino en la educación debe ser expresado “únicamente por quienes tienen la responsabilidad del gobierno de la instrucción pública en el orden nacional o provincial, como únicos representantes del pensamiento de ese pueblo argentino, cuya investidura no pueden ni deben

Con la salida de Argüelles y el reemplazo en la intervención del coronel Arturo Saavedra, los maestros cesantes volvieron a ser recibidos por el Poder Ejecutivo, por lo que se dispuso sustanciar un acto sumarial dentro del plazo de 30 días con el objeto de que se “aporten todas las pruebas” y confirmaran las circunstancias en las que se produjo la deliberación de la asamblea y ponencia (para esta tarea son designados los funcionarios Jorge Christe y un inspector designado por el CGE en la presidencia de Guillermo Lobo). En febrero de 1945 la cartera educativa nacional a través del CNE conducido por Ataliva Herrera aprobó como medida de excepción el pago de haberes a los maestros que estuvieron cesantes teniendo en cuenta que “en cada caso quedó comprobada la inocencia de los mismos.” (*El Litoral*, 28/02/1945, p. 3).

Finalmente, el 1º de marzo de 1945 se publicó el decreto del interventor Saavedra que reincorporaba a los 21 maestros. Entre los argumentos principales se sostenía que en la provincia de Santa Fe ya había implantado la enseñanza religiosa, por decreto de fecha 6 de julio de 1936. El CGE ratificó la vigencia de la ley escolar que así lo establecía. El decreto dejó sin efecto las cesantías a los docentes que fueron sancionados con la disposición N° 2839 del 13 de marzo de 1944. Se determinó la aplicación de la pena de un año de suspensión a los educadores que se entendía por cumplida y se autorizó al CGE a proceder en la reincorporación de los miembros vacantes en igual categoría a la correspondiente con el último cargo que desempeñaban al momento de la cesantía.⁴¹⁷

La designación de interventor Oscar Aldrey en marzo de 1945 abrió una nueva etapa con la llegada al ministerio de Gobierno e Instrucción Pública de Leandro Meiners. En lo inmediato se resolvió decretar y dejar sin efecto la resolución N° 3318 (11/01/1944) que retiraba la personería jurídica y disolvía la Asociación del Magisterio de Santa Fe, por lo que se dispuso la restitución del ordenamiento jurídico a la entidad gremial. Se dejó sin efecto el decreto N° 9010 firmado por el interventor Saavedra y ese mismo día se invitó a casa de gobierno a los 21 maestros reincorporados que fueron recibidos por el ministro Meiners.

atribuirse a quienes no la poseen.” (*La Voz del Interior*, 31/08/1944, p. 4) En la provincia de Entre Ríos se había dado un conflicto similar con 300 maestros cesantes.

⁴¹⁷ La prensa local, regional y nacional hace eco del decreto de reincorporación difundiendo el contenido del mismo como una nula reparación para con los maestros cesanteados y los motivos que se dieron a conocer a lo largo del todo el proceso administrativo.

Días después Jorge Christie (asesor letrado del CGE) se encargó de restituir la Casa del Maestro a la Asociación del Magisterio de Santa Fe en un acto multitudinario. Así culminó una primera instancia que consideramos posible de analizar en el marco de la tensión educativa entre nacionalistas, católicos y laicos antes del triunfo electoral e inicio del gobierno de Juan Domingo Perón.

Entre las investigaciones sobre el catolicismo en tiempos del peronismo podemos destacar entre otras, las investigaciones de Fabián (2023), Lida (2005, 2020), Bianchi (1994, 1999), Caimari (2002) y Puiggrós (1992). Para Bianchi (1994) la posibilidad de la alianza entre la Iglesia y el peronismo tuvo como base el amplio arco de coincidencias de sus proyectos de sociedad.⁴¹⁸ En los últimos años se han desarrollado investigaciones sobre espacios locales (Bruschi y Gallo, 2002), territorios nacionales (Funkner, 2013) las provincias que dan cuenta de las particularidades y complejidades de cada caso (Santos Lepera, 2008; Cucchetti, 2005; Vezzosi, 2014; Domeniconi y Auderut, 2016; Petitti, 2017).

En la provincia de Santa Fe y en el campo educativo en particular bajo la administración de Waldino Suárez (1946 – 1949), los ministros José María Funes y el médico Alberto Dumont y el CGE conducido por el profesor Julián Fernández Hutter y el inspector Luis Ravera se fueron a materializar algunos espacios burocráticos que son parte de la consolidación del programa católico en las escuelas. Nos detenemos en estas líneas en la creación de la Inspección General de Enseñanza Religiosa (IGER) que estaría a cargo del presbítero Antonio Rodríguez a partir de 1946.⁴¹⁹ El plan trienal de Suárez expresado en el Boletín de Educación para el año 1947 definía un conjunto de objetivos y metas a cumplir sobre un programa de estímulos para inspectores técnicos en la provincia, enriquecer el material de

⁴¹⁸ Tanto el peronismo como la doctrina social católica se presentaban como posiciones “terceristas” frente a lo que se considera el individualismo capitalista y el colectivismo comunista. El principal punto de contacto se encontraba además en el reconocimiento de los conflictos sociales y en la idea de su superación mediante la conciliación de clases. En esta conciliación, el Estado jugaba un papel esencial: por un lado, como mediador de los conflictos; por otro, como ejecutor de una política redistributiva que tanto el peronismo como el catolicismo definían como “justicia social”. (Bianchi 1994: 25)

⁴¹⁹ Antonio Rodríguez nació el 5 de junio de 1902 en una pequeña aldea llamada Jacebanes, provincia de Orense, España. En 1911, Antonio partió para Santa Fe junto a su madre y hermanos. Cuando sólo tenía 14 años ingresó al seminario ayudado por el padre Maxwell. Fue ordenado sacerdote el 19 de diciembre de 1925 y celebró su primera misa dos días más tarde, en el santuario de Nuestra Señora de Guadalupe. En su ejercicio apostólico, utilizó todos los medios a disposición para proclamar la verdad cristiana. Fueron varios los trabajos que realizó, como secretario privado del obispo monseñor Juan Agustín Boneo, hasta 1932, o fundador del periódico La Mañana.

consulta e ilustración para maestros y alumnos en bibliotecas escolares, promover conferencias pedagógicas sostenidas en los centros de mayor población, definir una sección especial en el Boletín para la exposición de puntos fundamentales con el objeto de suplir clases magistrales. Suárez reglamenta la ley de Educación Común y la enseñanza religiosa en las escuelas (mediante el decreto N° 2214 del 07/12/1946) con los siguientes fundamentos:

Artículo 1º) En todas las escuelas de cualquier tipo que sean, de jurisdicción provincial, religión y moral constituirán una materia de clase sujeta, como las demás, al régimen de calificaciones y pruebas anuales que se requieren para la promoción de los alumnos al Curso Superior. 2º) La enseñanza de Religión y Moral, de acuerdo con la doctrina de la Iglesia Católica, será impartida a los alumnos todos, con excepción de aquellos cuyos padres manifiesten por escrito no profesar la Religión Católica. A estos alumnos se les dará moral.⁴²⁰

El decreto también estableció que para el espacio dedicado a Religión y Moral (artículo 3º) era fundamental impartir el contenido con horario intermedio en dos clases de veinticinco minutos cada una en los grados hasta 3º inclusive, en una sola clase de una hora a los grados 4º, 5º y 6º y a cada uno de los distintos grupos o cursos de escuelas Especiales, Comerciales, Técnicas y de Oficios y de Granjas, y en dos horas semanales en cada uno de los cursos de las Escuelas Normales en días discontinuos. Por lo tanto, la enseñanza de Religión y Moral en las escuelas primarias estará a cargo de las maestras en ejercicio de la docencia (artículo 4º) y en los casos de excepción la autoridad eclesiástica y las respectivas direcciones adoptarán las providencias necesarias.⁴²¹ En cuanto a los contenidos, el programa y texto de Religión y Moral será propuesto por la autoridad eclesiástica (artículo 7º). Atendiendo

⁴²⁰ Boletín de Educación, CGE, marzo y abril de 1946, N° 51.

⁴²¹ Además, en los artículos 5º y 6º se establece que en las escuelas normales de enseñanza de Religión y Moral estará a cargo de profesores especiales que seguirán el régimen de los demás catedráticos. En las escuelas Especiales, Comerciales, Técnicas y de Oficios, y de Granjas enseñarán Religión y Moral los maestros de enseñanza general, salvo aquellos casos en que la categoría de la escuela o la eximición del maestro de enseñanza general, hagan necesario el nombramiento de profesores especiales. Todo nombramiento de maestros, profesores o inspectores de Religión y Moral ha de hacerse por el trámite común, a propuesta empero de la autoridad eclesiástica. Los nombrados que en todo caso han de tener el título de Maestro Normal, salvo que sean sacerdotes o religiosos, gozarán de los mismos beneficios legales y percibirán los mismos haberes que sus correspondientes en la enseñanza general.

que en el caso de las escuelas alejadas de las poblaciones cuando no existieran maestros que enseñen Religión, el cura párroco, ya personalmente o por personas designadas por él, podrá dictar clases en los días y en el tiempo oportuno del año, para lo cual y con suficiente antelación, ha de ponerse de acuerdo con el director de la escuela correspondiente (artículo 8°).

La agenda de Antonio Rodríguez reparó en detalles sobre el Reglamento General de Escuelas en el que se solicitó la supresión de las palabras “oficios religiosos”, se prohibió que los locales escolares fueran cedidos para bailes, bazares, oficios religiosos o cualquier acto público no previsto en el reglamento. Solicitudes fundadas en el artículo 5° de la constitución provincial vigente y en la letra de la ley de educación común de 1886 que no excluye en forma expresa ni tampoco indirecta “... la posibilidad de que los locales escolares puedan ocuparse para la celebración de oficios religiosos. Pero estos oficios se consideran “circunstanciales” y que la manera de la prohibición coloca al oficio religioso en forma inconveniente en un nivel igual a las diversiones que pueden dejar un “saldo perjudicial para el interés escolar.” Al finalizar el curso lectivo, la inspección de Rodríguez solicita la constitución de tribunales de Calificación y Apelaciones para los maestros y profesores de Religión y Moral (artículo 144 de la ley provincial N° 2951).⁴²²

La contracara de la reacción católica en el sistema educativo fue promovida en las acciones de la comisión Pro Defensa del Laicismo (CPDL). Dicha comisión organizó acciones en forma permanente, documentos, actos públicos en defensa del laicismo en la educación. Coyuntura de debates parlamentarios (en los discursos de García, Ravignani, Mosset Iturraspe, entre otros). Para marzo de 1947 la ley fue sancionada con 86 votos a favor y 40 votos en contra.⁴²³ Asociaciones como el Sindicato de Profesores Secundarios de Santa Fe, el Sindicato de Maestros y la Asociación del Magisterio Católico hicieron pública la celebración y adhesión a la nueva norma educativa. La efectiva implementación y la

⁴²² Los tribunales de Calificación se constituyen con un maestro, un director y un inspector técnico. En tanto los tribunales de Apelaciones se integran por un maestro, un director y el inspector general de Enseñanza Religiosa. Boletín de Educación, N° 55, noviembre de 1947.

⁴²³ La ley sancionada en el parlamento fue observada en varios artículos por el presidente Perón. En particular aquellos artículos que afectan el derecho de patronato y las disposiciones que delegan intervención directa ala autoridad eclesiástica (designación de docentes, programas y contenidos, creación de la Inspección General de Instrucción Religiosa en acuerdo con las jurisdicciones intervinientes).

adecuación normativa de la provincia a la nación dejó en evidencia que en la práctica los desacuerdos eran mayúsculos, por lo que el CGE debió intervenir en varias oportunidades.

El CGE dio a conocer el Informe sobre Enseñanza de Religión en el año 1946 en las primeras ediciones del Boletín de Educación de 1947, cuando José María Funes era ministro de Gobierno e Instrucción Pública y Hernández Hutter estaba en el CGE. En el informe se puede observar que Antonio Rodríguez elevó una síntesis sobre la marcha y cumplimiento de los objetivos de la enseñanza religiosa en escuelas de la provincia. En el mismo analizó el personal docente, el alumnado, el aprovechamiento, programas, inspección, estadísticas, visitas y reuniones. Sugirió indicaciones de “orden práctico” para el ciclo a iniciar durante 1947 y recordó la vigencia de la circular N° 1 de la inspección general a cargo de Rodríguez. En el Boletín de Educación de junio y agosto de 1947 (N° 53, quinta época) el CGE publicó los Programas de Enseñanza Religiosa para Escuelas Primarias (1° a 6° grado) y para Escuelas Normales (1° a 5° año).

Investigaciones sobre el tema y período afirman que algunos sectores de iglesia pronto comenzaron a denunciar los límites que se presentaban para ese espacio: fundamentalmente el mantenimiento en las escuelas de una tradición laica que anulaba a las escasas horas semanales que ocupaban las clases de religión. Retomando a Bianchi (1994) los principios del peronismo, centrados en la exaltación a sus líderes, dejaron en un segundo plano a los contenidos del catolicismo como fundamentos de la educación de los niños en la Nueva Argentina. La preocupación de la Iglesia se manifestó además en lo que se consideraban avances del estatismo en áreas privadas, consideradas de su exclusiva incumbencia. Si bien el líder político de esta nueva etapa entendía a la familia como aquella “cristianamente constituida que se funda en el matrimonio indisoluble” los conflictos fueron en aumento.⁴²⁴

La inestable experiencia de gobierno de Waldo Suárez y su ministro Dumont estuvo asediada por pedidos de intervención tanto a su gestión como a la cartera educativa (CGE) en varias sesiones del parlamento provincial. Uno de esos motivos recurrentes de

⁴²⁴ La familia constituyó el eje articulador de numerosas políticas redistributivas del peronismo -desde salario familiar hasta planes de vivienda- además de ser el objetivo de políticas directas que incluían la protección a la natalidad, la asistencia pre y postnatal al niño y a la madre, una severa represión del aborto y de los métodos anticonceptivos, además de la regulación de la actividad extra doméstica de las mujeres. En un país con baja densidad demográfica, estas políticas tenían para los gobiernos peronistas un claro objetivo: el crecimiento de la población percibido como la base del crecimiento económico.

impugnación se vinculó con los conflictos en el sistema escolar en la aplicación de la ley N° 2951 de Estabilidad y Escalafón del Magisterio de 1940 y sus reformas. Otro, tuvo relación con el ordenamiento del cuerpo de inspectores escolares de acuerdo a la norma vigente (temas que fueron motivo de polémica en los congresos ordinarios de la Federación Provincial del Magisterio).

Capítulo 5. La política educativa del peronismo bajo la Ley de Educación de 1949

Introducción

Finalmente, en el capítulo quinto proponemos examinar en un primer momento la política educativa y el gobierno de la educación con sus tensiones a partir del cambio de rumbo que la administración peronista de Juan Caesar y el ministro Raúl Rapela activan con la reforma de la constitución provincial de 1949 y la sanción de una nueva ley de educación ese mismo año, su gestión (1946—1952) y la del ministro Luis Albornoz entre 1952 y 1955.

En el primer apartado analizaremos el texto de la Ley de 1949, el debate parlamentario previo a la sanción de la norma y los principales interlocutores y sus discursos. El debate parlamentario y los análisis de la prensa escrita cristalizan actores y voces antes, durante y después de la sanción de la ley provincial de educación N° 3445 de 1949. En el segundo apartado, profundizamos en la gestión de Rapela como ministro y las primeras acciones que se llevaron a cabo para consolidar la política educativa propuesta en la Ley de Educación de 1949. Ello nos permite analizar voces, tensiones y propuestas educativas bajo la administración peronista de Luis Cárcamo y el ministro Luis Albornoz entre 1952 y 1955 que tuvieron lugar en el marco de las políticas del Segundo Plan Quinquenal: programa de construcciones escolares, la cuestión del analfabetismo, las escuelas rurales y la formación para el trabajo. En el tercero, nos detendremos en los ensayos pedagógicos vinculados a la creación de Jardines de Infantes. En el cuarto, nuestro objeto de atención reside en los dispositivos de legitimación y conmemoración. Esta dimensión se relaciona con la construcción de conmemoraciones y legitimidades a través del sistema escolar que durante 1950 en particular el peronismo nacional como provincial propuso consolidar a partir del centenario de la muerte del libertador general San Martín y la campaña de alfabetización que se llevó a cabo ese año. La investigación contempla un repaso que se extiende entre 1952 y 1955 como el segundo plan quinquenal o el programa educativo en el marco de la Nueva Argentina y su articulación en la provincia de Santa Fe.

Culminamos el capítulo con la descripción de los primeros pasos propios de un programa de desperonización del campo educativo en Santa Fe a partir de 1955. A partir de la intervención federal en el marco del gobierno de la autoproclamada Revolución Libertadora, en 1956 durante el gobierno de Carlos Carzoni, la ley de Educación sancionada en 1949 fue objeto de

derogación tácita (Dupuy, 2007) a través de decretos reglamentarios y adecuaciones de la Comisión Investigadora creada a tal fin. Así, el programa de investigación concluye con el inicio de un fenómeno caracterizado como “desperonización” que ha sido indagado en el ámbito educativo tanto a nivel nacional como en espacios provinciales (Ascolani, 2012; Fuentes, 2008; Petitti, 2014, Pécora, 2016; Rodríguez, 2018).

5.1 La Ley de educación de 1949 y el debate parlamentario

La etapa más fuerte de centralización y control del campo educativo y del gobierno de la educación se aceleró con la intervención federal en la provincia dispuesta por el gobierno nacional en la conducción del coronel Dalmiro Adaro que dio inicio a una nueva etapa de organización del peronismo santafesino. En pocos meses, el triunfo electoral y la asunción de Juan Caesar agilizó la sintonía entre nación y provincia con una coordinación sin precedentes que se confirma en la reforma inmediata de la constitución provincial (1949) y la sanción de la ley N° 3554 de Educación en el mismo año.

Luego de la intervención federal, con la elección y triunfo de Juan H. Caesar en 1949 se inició una nueva etapa de administración provincial.⁴²⁵ Con Caesar retornaron los grupos más directamente unidos a la élite estatal nacional -Caesar había tenido un importante rol en el gobierno militar ocupando el Ministerio de Hacienda y Obras Públicas- luego de la normalización institucional, pasó a formar parte del cuerpo directivo de Obras Sanitarias de la Nación. Quien lo acompañaría en 1949 como vicegobernador, Álvaro González, también había desarrollado una frondosa carrera política como comisionado de la ciudad capital y secretario de gobierno durante la gestión del interventor federal Aldrey.

Juan Caesar promovió el conjunto de reformas necesarias para la consolidación de las políticas públicas en el escenario provincial. Desde junio de 1949, el flamante gobernador y la mayoría legislativa pusieron en marcha una agenda de reformas que se orientó y concretó en la convocatoria a Asamblea legislativa para la reforma de la Constitución provincial (en sintonía con la reforma nacional), aprobada en agosto del mismo año. El

⁴²⁵ En el Ministerio de Justicia y Educación se designa al reconocido funcionario de la educación Raúl Rapela que tendrá a cargo la dirección y planificación de la cartera educativa provincial. En el CGE se desempeña Luis Ravera ahora como Director General junto a Inocencio Lupo (ETP para varones), Ivonne Prause (ETP para mujeres), Ricardo Pallotti (inspector general de escuelas), presbítero Américo Tonda (inspector general de Religión) y Loreto Quinteros (secretario general).

triunfo electoral del mes de mayo de 1949 (superior al 54 % de sufragios a favor) aseguró legitimidad y gobernabilidad en ambas cámaras legislativas. En el senado provincial el partido peronista alcanzó la victoria en 13 de las 19 bancas en disputa -20 bancas con mandato hasta 1951 y las restantes hasta 1953); mientras que de las 41 bancas en juego de la cámara de diputados el peronismo obtuvo 30 lugares. En forma inmediata luego de asumir, el gobernador presentó un proyecto de reforma y se cristalizó en la sanción de la ley provincial N° 3554 (1949). La ley de educación N° 3554 derogó la norma anterior vigente desde 1886.⁴²⁶ En este sentido, la legislatura ya con absoluta mayoría y hegemonía en ambas cámaras legislativas por parte del peronismo santafesino, consolidó en el escenario provincial el horizonte de uniformidad pretendido en el campo educativo de la *Nueva Argentina*.

La nueva ley que regulaba el campo educativo se sostenía en los principios de derecho básico y gratuito para todos los santafesinos, incorporando la “ayuda social” para familias que la requieran (art. 1°); ratificando los niveles educativos en Jardín de Infantes, Primario, Normal, Técnico Profesional y Especial (art. 2°). En la Argentina peronista la educación era pieza fundamental para sostener una ciudadanía plena, no solamente por la obligatoriedad de su alcance y acceso, sino por la expectativa de extender la misma “hasta los 18 años, mientras no se haya cumplido dicho ciclo, pero desde los 16 años sobre la base de las escuelas primarias vespertinas o nocturnas. Su incumplimiento será penado...” (art. 3°).

En forma innovadora, la inclusión del infante como sujeto de derecho educativo es un aporte significativo: “la educación del Jardín de Infantes será eminentemente formativa. La primaria, sin perder ese carácter, impartirá la enseñanza necesaria, graduada e integral que asegure la formación de la mujer y del hombre, moral, social, espiritual, intelectual y físicamente aptos, que sinteticen el arquetipo de argentinidad” (art. 4). La unidad educativa responsable de la adecuación institucional de las políticas educativas y la preparación para el ejercicio del magisterio fue la escuela normal, que tuvo a su cargo la organización de cursos del profesorado de Jardines de Infantes, Escuelas Especiales y Escuelas Técnico Profesionales.

⁴²⁶ Ley de Educación Común de la provincia de Santa Fe, N° 3554 (1949).

La nueva ley provincial que se articula con la construcción de la *Nueva Argentina* consolida la formación Técnica Profesional, en oficios y artes manuales (art. 6). Vinculando educación, ciudadanía y mundo del trabajo, la normativa define con precisión la posibilidad de cursos vespertinos o nocturnos de recuperación y capacitación destinado a aquellos adultos que deseen completar su instrucción y capacidad profesional (art. 7).

En la construcción de la dominación hegemónica, peronismo y catolicismo constituyen una diada necesaria por lo menos hasta el inicio del segundo mandato presidencial. La nueva legislación en su artículo 9º expone una continuidad respecto de la ley de 1886, pues prescribe que se “se impartirá la enseñanza de la Religión Católica en todos los establecimientos educacionales, respetando las creencias de los padres y la libertad de cultos que establece la Constitución de la provincia de Santa Fe”.

En cuanto al rol del Estado en materia educativa la ley provincial pareciera expresar un rol principal pues no hace referencia a la responsabilidad de la familia y otras organizaciones en la educación e instrucción y, al referirse a la educación privada, le reconoce su derecho a impartir educación, pero bajo los requisitos de la enseñanza oficial (artículo 12, Ley Provincial Nº 3554). En cambio, en el texto de la Constitución Nacional queda plasmada un rol del Estado subsidiario “...la instrucción y la educación corresponden a la familia y a los establecimientos particulares y oficiales que colaboren con ella” (Artículo 37, Constitución Nacional de 1949).

El artículo 11 de la ley de educación Nº 3554 regulaba el ejercicio de la profesión del magisterio (estableciendo como condición necesaria ser argentino nativo o naturalizado) y el 23 establecía que “el personal escolar tendrá las obligaciones y gozará de los beneficios, derechos y garantías que establece la respectiva ley de escalafón y estabilidad.” Además establece el carácter unificado de la certificación oficial de la formación, la publicación mensual de un Boletín de Educación, la distribución de libros y materiales de enseñanza, las construcciones y condiciones de edificios escolares, facultando al Ministerio de Justicia y Educación la organización y control de todo el sistema educativo.⁴²⁷

Con esta norma, la legislatura consolidó una dimensión ampliada de la educación como derecho y garantía, coherente con el paradigma o matriz hegemónica del tipo de Estado de

⁴²⁷ Ley de Educación Común de la provincia de Santa Fe, Nº 3554 (1949).

bienestar de posguerra. En el siguiente cuadro proponemos una selección de artículos para destacar definiciones particulares que dispone la nueva norma de educación.

Cuadro N° 10: Ley de Educación Común de la provincia de Santa Fe (N° 3554 de 1949).⁴²⁸ Elaboración propia en base a datos relevados en Archivo de la legislatura.

Artículo	Contenido y definición
Artículo 1°	Todo habitante de la Provincia, tiene derecho a recibir el mínimo de educación e instrucción primaria y de un oficio. Para ello el Estado se obliga a facilitar gratuitamente ese mínimo, con la ayuda social necesaria condicionada a la situación económica del grupo familiar
Artículo 2°	La educación en la Provincia comprenderá el Jardín de Infantes, Primaria, Normal, Técnico-Profesional y Especial.
Artículo 3°	La obligatoriedad escolar, sobre la base de la existencia de la escuela primaria diurna en un radio de 5 kilómetros, alcanzará a todos los niños desde los 6 años hasta completar el ciclo primario. Dicha obligatoriedad se extenderá hasta los 16 años, mientras no se haya cumplido dicho ciclo, pero desde los 16 años sobre la base de las escuelas primarias vespertinas o nocturnas. Su incumplimiento será penado en la forma y medida que establezca la reglamentación de la presente Ley.
Artículo 4°	La educación del Jardín de Infantes será eminentemente formativa. La Primaria, sin perder ese carácter, impartirá la enseñanza necesaria, graduada e integral que asegure la formación de la mujer y del hombre, moral, social, espiritual, intelectual y físicamente aptos, que sinteticen el arquetipo de la argentinidad.
Artículo 5°	La educación Normal tendrá por finalidad la preparación para el ejercicio de un magisterio que responda a las reales necesidades de la Provincia en cuanto esta debe responsabilizarse de la educación primaria. La escuela Normal organizará además cursos del profesorado de Jardines de Infantes, Escuelas Especiales y Escuelas Técnico-Profesionales.
Artículo 9°	Se impartirá la enseñanza de la Religión Católica en todos los establecimientos educacionales, respetando las creencias de los padres y la libertad de cultos que establece la Constitución.
Artículo 10°	La escuela será el principal instrumento en la lucha por la salud del niño y un permanente centro de asistencia sanitaria y social, estableciéndose con carácter obligatorio su contralor a cargo de los organismos técnicos oficiales, quienes harán efectivos el cumplimiento de las leyes y disposiciones tendientes a aquel fin.
Artículo 12°	Se reconoce el derecho a impartir la enseñanza privada en cualquiera de las ramas que se establecen en la presente Ley, siempre que en cada caso se satisfagan los requisitos que legal y reglamentariamente se fijen para la enseñanza oficial.
Artículo 14°	La Dirección y Administración de la Educación de la Provincia estará a cargo del Ministerio del ramo, quien contará con las siguientes Direcciones Generales: de Jardines de Infantes; Primarias; Normales y Orientación Profesional; de Escuelas Técnico-Profesionales para Varones; de Escuelas Técnico-Profesionales para Mujeres; la Dirección de Educación Física; de Personal, y

⁴²⁸ Cuadro de realización propia en base al relevamiento de las fuentes disponibles en el archivo y biblioteca de la legislatura de la provincia de Santa Fe.

Tesis final correspondiente al Doctorado en Estudios Sociales
Facultad de Humanidades y Ciencias – Universidad Nacional del Litoral

	de Administración, las que tendrán asiento en la ciudad capital de la Provincia.
Artículo 22°	Como organismo de colaboración, el Ministerio de Justicia y Educación, propiciará y fomentará la creación de Sociedades Vecinales, bajo la denominación de Asociaciones Cooperadoras con los deberes y derechos que establezca la reglamentación.
Artículo 26°	El Ministerio de Justicia y Educación, con la participación de sus organismos, propiciará la creación de Bibliotecas Pedagógicas, Escolares y Populares o de toda otra forma de extensión cultural. Asimismo fomentará, en forma intensiva, el Turismo Escolar.
Artículo 29°	Quedan derogadas, la Ley Escolar de la Provincia de fecha 12 de noviembre de 1.886 y sus modificatorias N° 2.005 y 2.049 y toda otra que se oponga a la presente.

El día 5 de julio de 1949, a dos días de hacerse público el proyecto de ley de educación, la Federación Provincial del Magisterio de Santa Fe se reunió con el Ministro de Justicia y Educación, Dr. Raúl Rapela, por el reclamo de nombramientos docentes dejados sin efecto “sin causa alguna expresada” y otras condiciones de irregularidad. En ese marco, los docentes le manifestaron que lamentaban no disponer del tiempo indispensable para emitir la opinión del gremio sobre el texto normativo. Añadieron que, tratándose de una ley de tal trascendencia, hubiera deseado el magisterio colaborar en su estructuración.

Además, el gremio se entrevistó con el Gobernador Caesar para discutir sobre la reposición de maestros cesanteados, la situación económica del magisterio y el nuevo régimen de administración escolar. Por otra parte, expresaron su propósito de colaborar con el gobierno en todos los aspectos relacionados con la escuela, el maestro y el niño; ajustándose siempre al cumplimiento de la ley de estabilidad y escalafón y su respectiva reglamentación.

El gobernador respondió, justificándose, que el expediente de los docentes cesanteados se encontraba en fiscalía y que, ni bien llegara a su despacho, procedería con estricta justicia y encuadrándose en las normas; aclarando: “cualquiera fuese la ideología y afinidad política de los afectados.” Respecto a la situación económica, informó que remitirá a la legislatura un plan especial de remuneración del personal de la administración provincial que por primera vez se aplicará en este país y en América. Respecto a los demás puntos, expresa que dedicará especial atención y procurará una solución (Diario *El Litoral*, 9 de julio de 1949).

El Litoral basó su crítica apoyando lo sostenido por la Federación Provincial del Magisterio de Santa Fe y al hacerse público el proyecto de ley de educación publicó una extensa nota al respecto. Un punto de crítica fue que no se permitía que fueran docentes los extranjeros naturalizados, sin bien, como veremos, con el tiempo se incorporó:

(...) Se habla también de las condiciones que se exigirán a los maestros, que deben ser argentinos, poseer títulos habilitantes, etc.; para poner a cubierto la escuela de sorpresas desagradables, se dice – retoma fragmento del mensaje del gobernador- Nos parece bien, siempre que en esos etcéteras no se incluyan exigencias incompatibles con las responsabilidades técnicas e intelectuales del maestro, aunque el artículo 17 del proyecto resulta contradictorio al autorizar al Ministerio, que suprime el Consejo de Educación, a contratar asesores extranjeros, en lugar de establecer en la ley el buen sistema de concursos para la provisión de cargos técnicos.⁴²⁹

Otro punto de crítica refiere a la necesidad de participación a los gremios docentes y a las sociedades de padres:

Para dar a la escuela una buena estructura es aconsejable, en lugar del nombramiento de asesores argentinos o extranjeros, crear institutos de experimentación e investigación psicopedagógicos, escuelas experimentales, etc. y organizar los concursos de acuerdo a una buena reglamentación. Tanto en la reglamentación de esta ley como en los concursos, debe darse participación a los gremios docentes y a las sociedades de padres, sobre lo que este proyecto nada dice. (...) En otros aspectos la ley contiene disposiciones acertadas, como la del artículo 16 por la que establece la residencia de los inspectores en sus respectivas zonas. En el artículo 18 podría establecerse la participación de los gremios docentes para la reglamentación de planes y programas y el artículo 22 decir que los maestros gozarán de la estabilidad y escalafón que establece la ley, en lugar de establezca. Así quedará firme la ley 2931, que además establece los concursos”⁴³⁰

El recorrido parlamentario es retomado en esta investigación como el registro de voces de culturas políticas que integran el ambiente parlamentario y la interpretación que la prensa escrita realiza en la cobertura de los debates sobre la reforma la ley escolar.⁴³¹ Paralelamente

⁴²⁹ *El Litoral*, 9/07/1949, p. 3.

⁴³⁰ *El Litoral*, 9/07/1949, p. 3.

⁴³¹ A través de la prensa escrita se lo pudo reconstruir parcialmente y recoger algunos puntos de vista en torno a la ley, que nos permite identificar las reacciones, algunas posiciones y actores que intentan participar del juego político en el marco de esta normativa. El diario *El Litoral* expone una valoración distinta respecto a la norma,

al debate de la ley de educación, la legislatura ingresó un proyecto de estructuración del Ministerio de Salud Pública, de colonización, de expropiación de tierras y, en el sector educativo de creación de jardines de infantes. Además, simultáneamente, se trató la reforma de la Constitución Provincial en asamblea de la convención constituyente.

El debate parlamentario se inició en el mes de julio de 1949 en la cámara de diputados.⁴³² Es importante señalar la consulta previa al tratamiento del proyecto de ley de educación de 1949 para con los dirigentes de las entidades gremiales del magisterio santafesino. Sin embargo, esta cuestión generó tensiones entre oficialistas y opositores. Luego de proceder a la lectura del dictamen de la Comisión de Instrucción Pública, el Diputado Robledo (departamento Iriondo, partido peronista) pidió que se postergue hasta el día siguiente; el Diputado Álvarez (radical, departamento Castellanos) destacó la importancia y trascendencia de este proyecto y por ello se debía postergar por una semana.⁴³³

La cuestión de los reclamos de las asociaciones gremiales del magisterio resultó una constante, frente al mismo el diputado Robledo lamentó que algunas instituciones gremiales no hayan podido hacer llegar su pensamiento y, al hacer notar la condición de docente del presidente de la comisión de Instrucción Pública (Salinas) y de otros diputados expresó que:

“...sino las instituciones gremiales, sí los maestros, a través de destacados educadores que honran nuestras bancas y que honran con su actuación los mandatos que el pueblo les confiera ha podido esta cámara tener el asesoramiento gremial que requería la importancia de este pronunciamiento.”⁴³⁴

analiza artículo por artículo y muchos de ellos cuestiona, por ejemplo: la enseñanza de la religión católica, los modos de elección de los Directores Generales.

⁴³² *El Litoral* (13/07/1949), publicó: “Diputados no consideró esta tarde las reformas a la ley de educación.” Durante la sesión de diputados se leyó una nota de la Asociación del Magisterio referente a la reforma de la ley de educación y que solicitaba a la Cámara que postergue el tratamiento del proyecto del Poder Ejecutivo hasta tanto hayan emitido su opinión los organismos gremiales.

⁴³³ En el recinto de la Cámara de Senadores el tema de la participación de las asociaciones gremiales del magisterio constituyó un tema de desacuerdo frente al proyecto oficial. El senador Albizatti (UCR) recuperó los aportes del legislador radical Reyna presentado en 1932 y de presentaciones de la Unión Argentina del Magisterio como antecedentes de diálogo.

⁴³⁴ *El Litoral*, 15/07/1949, entrevista al diputado Robledo, p.3.

Un primer aspecto analizado por Robledo fue el rol, la historia y función del CGE. El diputado interpretaba que el Consejo “...en épocas pasadas tuvo un rol ponderable pero que en los últimos 20 años -que se sucedieron más de 40 presidentes- no había cumplido los fines con los que se había creado; y que la marcha ascendente del sistema educativo había sido por el trabajo de los docentes.” (HCDSF, 8/07/1949)

El tratamiento se inició en la cámara baja unos días después. Con la ausencia del bloque opositor de los diputados de la UCR se aprobó el despacho de la Comisión de Instrucción Pública el cuál era favorable al proyecto del oficialismo. El informe leído por el diputado oficialista José Salinas (departamento Rosario) -presidente de la Comisión de Instrucción Pública- planteaba que la ley entonces vigente era inactual y necesitaba ser reemplazada. Valoraba el proyecto en cuestión por ser un instrumento legal ágil que tenía suficiente elasticidad para permitir orientar la educación en la provincia.⁴³⁵

El proceso entre la presentación del proyecto hasta su aprobación se mantuvo todo el mes de julio con modificaciones en ambas cámaras y se aprobó durante el mes de agosto. El diputado peronista Salinas luego de analizar varios artículos, destacó la nueva ley por “avanzada” por algunos de sus principios: la escuela adaptada al ambiente, la escuela para ciegos, sordomudos e inadaptados y porque la misma consagra derechos y garantías para el maestro (*El Litoral*, 15 de julio de 1949, p.2).

El bloque de diputados peronistas se expresó en las sesiones ordinarias. Estas voces defendieron la propuesta del oficialismo con distintos argumentos. Este es el caso del diputado Carlos Lambruschini (departamento Rosario) respecto al contenido del artículo 1º del proyecto. Lambruschini destacó la inclusión como derecho al aprendizaje de un oficio, esto significa el reconocimiento del derecho de mayor capacitación social. También se valoró la incorporación de la educación preescolar y el lugar otorgado a la escuela como instrumento de lucha por la salud del niño.

Otro tema de discusión parlamentaria fue la cuestión religiosa en el campo educativo. Nuevamente, la voz del oficialista Robledo abrió el debate, asumiendo una tarea y rol que el peronismo ha desempeñado desde la misma revolución de 1943. Robledo sostuvo que la bancada peronista impulsaba la implantación de enseñanza religiosa porque esta “contribuía

⁴³⁵ El bloque de diputados de la UCR se abstuvo de participar entendiendo que la propuesta de ley de educación partía de un ataque al CGE como pieza clave en el gobierno de la educación.

a la grandeza de la provincia y a la reforma moral y espiritual del país, además, planteaba que este era un derecho natural inalienable que precede al Estado.” (HCDSF, 08/07/1949, p. 72). Además, sostuvo que la enseñanza religiosa no sería obligatoria:

Será optativo para los padres de familia disponer que sus hijos asistan o no a las clases religión católica, y entendemos que hacerlo de otra manera, importaría apartarse de la tradición liberal que siempre ha honrado nuestra República y que ha permitido desde los albores de su organización constitucional, en su preámbulo clarividente de los constituyentes de 1853, abrían las puertas de la República a todos los hombres del mundo, que apartarse de esa libertad hubiera sido tanto como negar nuestra tradición política, sino también negar nuestra tradición religiosa, y la República Argentina que es católica en su mayoría, sabe respetar los otros credos”.⁴³⁶

Como se observa en el libro de sesiones, el oficialismo aprobó este punto en particular y el proyecto en general. Se continuó con el debate sobre los cuadros técnicos, profesionales y expertos en el gobierno de la educación. El diputado del bloque peronista Luis Rinaldi (Rosario) mocionó la modificación del artículo 17, suprimiendo los asesores extranjeros de los cuadros técnicos en las distintas ramas en que se divide la enseñanza. Esto generó opiniones diversas y finalmente se incorporó en el texto de ley que los asesores sean “preferentemente” nacionales.⁴³⁷ El 3 de agosto se inició el tratamiento en la cámara alta, el senador (UCR) Albizatti leyó el despacho de la minoría y expuso los motivos de firma en disidencia con el proyecto. El senador sostuvo que la propuesta oficial está viciada de nulidades:

“El proyecto adolece de fallas fundamentales: se le ha presentado de forma sorpresiva pues son pocos los que lo conoce, y una ley de tanta trascendencia necesita ser considerada no por un núcleo reducido de personas más o menos capacitadas, sino que se le debe dar la intervención en su estudio a todos los que afecte. (...) viene sin

⁴³⁶ El diputado Robledo afirmó que “... la formación moral, de tipo religioso, como queda establecido, no creemos que cumpla el desiderátum propuesto. En este terreno somos, como muchos maestros, partidarios del laicismo, que hace posible y de manera efectiva, la mejor igualdad entre los alumnos y suprime la violencia que se impone a muchos hogares y maestros, porque si bien se contempla la libertad religiosa de los padres no se establece nada con respecto a la libertad religiosa de los maestros” (HCDSF, 12/07/1949).

⁴³⁷ En el resto de los artículos no se introdujeron modificaciones. Ya con la media sanción, la Federación Provincial de Maestros reclamó a la Cámara de Senadores que antes de la aprobación definitiva se les diera tiempo para estudiar y emitir su voz sobre el proyecto.

discusión de la cámara de diputados, la bancada radical no se encontraba presente, a los maestros no se les ha consultado (...) y son ellos quienes deben cumplir con la ley y que forman el engranaje principal para que el espíritu de la misma no fracase.⁴³⁸

Para los senadores de la oposición no había posibilidad de fortalecer el sistema escolar y su gobierno cuando no se habían escuchado las distintas voces que participan en la educación de la provincia. Albizatti agregó:

No han tenido ni voz ni voto y el gremio del sacrificio vivirá así huérfano de toda esperanza de mejoramiento pues la estabilidad y el escalafón quedarán sin fuerza legal al aprobarse la presente ley, se les cambia la ley con apresuramiento. (...) No se le pidió opinión tampoco a los padres que forman las cooperadoras; se les pide ayuda pero no intervienen en la formulación de la ley que va a orientar a sus hijos en la educación y formación de la personalidad”⁴³⁹

La propuesta dejó en evidencia para la oposición un fuerte proceso de centralización de la enseñanza. Así, para el senador Albizatti “al Consejo de Educación, en vez de hacerlo desaparecer, se debía darle autonomía plena y en él debía darse representación al gobierno y a los maestros, con amplia independencia económica.” Las diferencias entre bloques del senado adquirieron mayor tensión en relación al tema de la instrucción religiosa en las escuelas, tema sobre el que los legisladores de la UCR no están en contra de la religión católica, sino en contra de la obligación de su enseñanza -está en pro del laicismo que era una conquista del espíritu liberal y del ciudadano (HCSSF, 03/08/1949).

Avanzada la sesión en la cámara alta y ante la resistencia de la oposición por considerar que se trata de un proyecto muy poco democrático, el senador (por el peronismo) Roulet adhirió al despacho de la mayoría y responde al bloque de la UCR que “en ningún momento el bloque mayoritario ha impuesto la fuerza del número en la Cámara. El proyecto en discusión no afecta en nada al magisterio ni a ninguna asociación; refiriéndose a la enseñanza religiosa, tampoco va en contra de la laicidad de la enseñanza.” (HCSSF, 03/08/1949).⁴⁴⁰

⁴³⁸ HCDSF, 12/07/1949, p. 75.

⁴³⁹ HCSSF, 03/08/1949, p. 84.

⁴⁴⁰ El Dr. Miró Pla del radicalismo, fue quién más encarnó la posición opositora, reconoce la necesidad de ser reemplazada la ley de 1886, y recupera el proyecto de Reyna de 1932 y la ley provincial N°2369 de 1934 del gobierno demócrata progresista, aludiendo a que “sus disposiciones significaban un avance, progreso en el

A continuación, se procedió a la votación en general y fue aprobada en la cámara de senadores. El tratamiento de los artículos en particular generó polémicas y se incorporaron modificaciones al proyecto original. La polémica principal giró alrededor de los artículos 1º y 23º. Los senadores radicales planteaban que cuando se plasma la gratuidad no queda bien en claro en qué consistiría la misma. El artículo 23 establecía que los docentes tenían derechos y garantías regidos por la Ley de escalafón y estabilidad (Nº 2951) y que el proyecto confirmaba su implementación. La oposición considera que es necesario reconocerles los derechos políticos y de agremiación y no circunscribirse solamente al aula. Los cambios introducidos al proyecto aprobado por la Cámara de Diputados se dieron en los artículos 11 -donde expresaba que era requisito para el ejercicio de la docencia ser argentino, introduciendo “nativo o naturalizado”- y en el artículo 17 que refería a la conformación de los cuadros técnicos del ministerio que figuraba sólo asesores, se introdujo el concepto de “asesores o docentes”.

El 5 de agosto, el proyecto volvió a ingresar a la cámara de origen (diputados) con una importante cantidad de modificaciones que para el oficialismo no resultan de fondo (Salinas). El diputado Torterola (UCR) pidió la palabra e insistió en que el bloque opositor firmaría en disidencia el despacho ya que se trataba de una propuesta que ignoraba la pluralidad de voces del sistema educativo. Señalaba que no se había escuchado a la Asociación del Magisterio ni se había realizado ninguna consulta pública a la comunidad educativa: “Preocupa la clara intención de suprimir el CGE como órgano de la educación; si bien el Consejo no ha funcionado en momentos con la función que se le ha delegado y normado, la supresión definitiva del mismo no hace más que debilitarlo.”⁴⁴¹

Otros rechazos que la oposición observó en el proyecto fueron las cuestiones de la ley de estabilidad y escalafón del magisterio, la obligatoriedad escolar hasta los 18 años de edad no es un acierto. Torterola refutó que la edad no era una condición fundamental para la lucha contra el analfabetismo en el sistema escolar. El problema estaba en la estructura del

sistema educativos, no puedo decir lo mismo del proyecto tratante”. El senador plantea, además, que hay omisiones serias al suprimirse el Consejo de Educación y los Consejos de Distrito, siendo esto un verdadero alarde del centralismo (*El Litoral*, 4 de agosto de 1949).

⁴⁴¹ HCSSF, 05/08/1949, 14 sesión extraordinaria, p. 740.

latifundio, en que el agricultor necesita de sus hijos en las tareas rurales, en el acceso a la tierra en las zonas rurales, la falta de caminos para el acceso a la educación en el campo y la ausencia de una red escolar que garantice el derecho en discusión (HCCSSF, 05/08/1949, 14° sesión, p. 742). El demoledor dictamen de la oposición reafirmó que no veía con aprobación que la ley promoviera que la educación religiosa en las escuelas públicas ya que se trataba de una clara imposición de criterio religioso a una gran parte de la población que no responde al credo católico. Y para finalizar, el proyecto de ley se desentendía del problema de los maestros sin títulos que ahora quedaban imposibilitados de ejercer la tarea docente sin ninguna alternativa de solución o reparación.

La respuesta del oficialismo se expresó en la palabra del diputado Salinas para quien la primera objeción sobre la supresión del CGE no es un problema. Salinas condujo el debate y recurrió reiteradamente a su condición de educador. El CGE para el diputado, era una institución había sido utilizada en más de una oportunidad como un “trampolín político” durante varias décadas. La misma institución había inoperante cuando se delegó facultades a los consejos escolares de distrito con la ley de educación de 1934.⁴⁴² Salinas no compartió la preocupación de Torterola en relación a la vigencia de la ley N° 2951 de escalafón y estabilidad del magisterio (próxima a reformar) que se discutió con otra propuesta y tiempo.⁴⁴³

El diputado Eugenio Vijande (UCR departamento Castellanos) expresó que la ley no tenía argumentos sobre la dimensión pedagógica por lo que se transformaba en un arma peligrosa en regímenes totalitarios. Estos riesgos se observaban en la obligatoriedad de la religión católica en el sistema escolar. Se citaba el caso del maestro José Cetera en la escuela fábrica N° 6 ubicada en la localidad de Rafaela quien no había sido respetado en su libertad de credo y religión. Vijande preguntaba si lo que había fracasado era el CGE como institución o los hombres que habían ocupado su presidencia. Considerando esto último, no tenía sentido suprimir el organismo. Finalmente, luego de que se reavivaran los debates sobre los tópicos que ya habían emergido con anterioridad, el proyecto se aprobó.

⁴⁴² El diputado Torterola en respuesta a Salinas observa que justamente no han fracasado los Consejos Escolares de Distrito, todo lo contrario, estos consejos son la base del sistema educativo y hay que consolidar su participación (no anularla).

⁴⁴³ HCCSSF, 05/08/1949, 14 sesión extraordinaria, p. 749.

5.2: Rapela y el Ministerio de Educación (1949-1952)

La figura de Raúl Norberto Rapela es prioritaria para identificar a uno de los actores que interpretó el clima de época y llevó adelante los ejes educativos dominantes durante los años del primer peronismo. Rapela realizó su ingreso al grupo dirigente local con el golpe de 1943 y la intervención federal encabezada por el capitán Julio Cárrega. Ocupó lugares vinculados con la Fiscalía de Estado y fue ministro de gobierno en el período de Oscar Aldrey, y luego reemplazó en la cartera de Gobierno e Instrucción Pública a Leandro Meiners. Posteriormente ocupó cargos relevantes con Waldino Suárez como en la posterior intervención del coronel Adaro, prosiguiendo en la gobernación de Juan Caesar. En febrero de 1952 fue designado rector de la Universidad Nacional del Litoral.

A lo largo de la gestión de Rapela, la actividad legislativa fue intensa y en particular con el campo educativo se sancionaron un conjunto de leyes que ampliaron y desarrollaron el articulado de la Ley de 1949. A diferencia de la provincia de Buenos Aires, donde la Ley de Educación de 1951 significó dar legitimidad a una serie de transformaciones que se estaban realizando en materia educativa en la provincia desde 1946 y especialmente desde 1949, en el caso de Santa Fe la Ley de Educación sancionada dos años antes, marcó la agenda de una serie de políticas que se consolidaron como leyes a partir de entonces.⁴⁴⁴

Como vimos en el apartado anterior, uno de los cambios más significativos que implicó la Ley fue la centralización del gobierno de la educación. La creación del Ministerio de Educación a nivel nacional que fue separado del Ministerio de Educación y Justicia y que quedó a cargo de Oscar Ivansissevich que trabajaba en la Secretaria de Educación desde 1948, también tuvo lugar en los espacios provinciales aunque, con ciertas particularidades en cada caso. En provincia de Buenos Aires, por ejemplo, primero se aprobó la normativa que creaba el Ministerio y recién en 1951 el cambio fue incorporado a la Ley de Educación (Petitti, 2017). En los casos de Entre Ríos y provincia de Buenos Aires el CGE y los Consejos Escolares de Distrito fueron reemplazados en su totalidad por el Ministerio. En cambio, en

⁴⁴⁴ Como parte del primer plan quinquenal y en particular con la gestión de Raúl Rapela como ministro de Educación y Cultura, durante el año 1949 se organizó el Primer Congreso de Escuelas Rurales en el sur de la provincia (Santa Teresa en el departamento Villa Constitución, con asistencia de Alcorta, Máximo Paz) coordinado por el educador Ignacio Scapigliati y el inspector de la 3° sección profesor Valentín Antoniutti y Luis Ravera (Boletín de Educación, MEyCSF, N° 59, octubre de 1949).

la provincia de Santa Fe la creación del Ministerio de Educación se dio a partir de la Ley de Educación.

El Ministerio de Educación estaría a cargo de la dirección y administración de la educación de la provincia. En una primera instancia el Consejo se mantuvo, pero se reorganizó y quedó integrado por tres miembros elegidos directamente por el Poder Ejecutivo con funciones consultivas, hasta que finalmente en 1952 dejó de existir. Se consideró ya no era adecuado para gobernar un sistema educativo cada vez más complejo por el creciente número y la diversificación constante de los establecimientos a su cargo.

En Santa Fe, fue directamente la Ley de Educación estableció como quedaría organizado el Ministerio de Educación. Contaría con las siguientes Direcciones Generales: de Jardines de Infantes; Primaria; Normales y Orientaciones Profesionales; de Escuelas Técnicas Profesionales para Varones; de Escuelas Técnicas Profesionales para Mujeres; de Educación Física; de Personal y de Administración. Todas tendrían asiento en la ciudad capital de la Provincia (ley N° 3554). Las direcciones eran organismos con descentralización funcional. Los directores eran designados por el Ministro de Educación. A su vez, cada una de las Direcciones contaba con un Inspector General, un Subinspector y un cuerpo de Inspectores. Los Directores Generales tenían funciones de asesores técnicos dentro del CGE, con voz pero sin voto.⁴⁴⁵

Para Caesar su gestión en poco tiempo logró la sanción de una ley de educación a la altura de los desafíos del presente, un programa organizado que supere la dispersión de los subsistemas educativos. Una ley que centralizó el gobierno de la educación, confirma el rumbo a seguir y jerarquiza los rangos de la conducción escolar (inspectores y directores de escuelas).

Teníamos escuelas comunes y normales, escuelas de oficios para mujeres y varones, escuelas de educación física, pero lo inaceptable era que unas dependían del desaparecido Consejo de Educación como las primarias, otras del ministerio de Educación como las de oficios de mujeres, otras de Salud Pública y Bienestar Social como las de Educación Física y otras de las fuera la Secretaría de Industrias. Yo

⁴⁴⁵ Ossanna, Ascolani, Moscatelli, & Pérez, 1997, p. 32.

pregunto... ¿qué unidad de acción podía desarrollarse frente a tantas directivas? Tomemos únicamente las primarias dependientes del Consejo de Educación y respóndanme los maestros. ¿cuántas veces recibían orientaciones técnicas sobre la enseñanza? Afirmando que muy raras ocasiones, por no decir nunca, y es natural que así fuera, si los mismos hombres debían atender y resolver en última instancia, tanto una licencia, como una permuta de puesto, como el arriendo o refacción de un local, como un sumario, como un ascenso, o en lo doctrinario, la aplicación de un nuevo método de procedimiento.⁴⁴⁶

Respecto a la educación técnica, hay un doble circuito en la provincia de Santa Fe. La Dirección General de Enseñanza Técnica, Industrial, Comercial y Agrícola solamente se ocupó de la enseñanza técnica femenina; mientras que las escuelas técnicas de varones- transformadas en escuelas fábricas- pasaron a depender de la Secretaría de Industria, Orientación Profesional y Aprendizaje (medida similar a la adoptada por el gobierno nacional). Respecto a esta propuesta centralizadora del gobierno del sistema educativo, el gobernador justificaba:

... apreciamos que es necesario descentralizar actividades agrupadas por razones específicas, pero centralizar el control para satisfacer el principio básico de la enseñanza unificada. La hora presente exige la estructuración de organismos ágiles sin la pesadez burocrática a que nos tenían acostumbrados. El Poder Ejecutivo, responsable ante la opinión pública, la prensa y la ciudadanía de los actos y medidas de gobierno que dicte, no puede quedar supeditado a informaciones de segunda mano corriendo el riesgo de recibirla desfigurada, o dejarlas de conocer.⁴⁴⁷

Su argumento se basaba en que, si bien el CGE había cumplido adecuadamente sus funciones en otros momentos, no se ajustaba a los cambios realizados por la nueva gestión:

El CGE tiene en los días muy pretéritos un historial que Santa Fe lo reconoce. En las últimas dos décadas, en cambio, basta leer las publicaciones periódicas, oír el

⁴⁴⁶ Boletín de Educación, MEyCSF, sexta época, 1950, número 1, p. 42.

⁴⁴⁷ Mensaje del Caesar, *El Litoral*, 7/07/1949, p. 2.

comentario del pueblo y de los mismos docentes, hacer el cuadro estadístico de la duración de las distintas autoridades, analizar la frecuencia o no con que llegó a las escuelas con direcciones técnicas, para observar la declinación manifiesta de su jerarquía y por ende de la gravitación y cumplimiento eficaz de la misión que animara y justificara su existencia. Creo que esas expresiones caben perfectamente como fundamentos concretos para respaldar el propósito de reemplazar la actual organización escolar por la que en el artículo 14 de la presente ley se proyecta. A mayor abundamiento, puedo agregar que, centralizando la Dirección y Administración en el Ministerio del ramo, el P.E tendrá la responsabilidad directa de la gestión que se cumple o no podrá evadirla con subterfugios o buscando la coartada en la existencia de organismos autárquicos. Separado lo administrativo de lo técnico y dentro de esto último, clasificados por su naturaleza, entiende este P.E que se logrará la jerarquización de la escuela y de quiénes la fiscalizan.⁴⁴⁸

Además de la creación del Ministerio, tuvieron lugar una serie de medidas que profundizaron las políticas enunciadas en la Ley de Educación de 1949. Estas iniciativas se vieron acompañadas de la realización de Congresos de educación y religión, congresos para la organización de las escuelas rurales y jornadas y congresos con escuelas normales provinciales. En 1949 se sancionó la Ley N° 3475 de reglamentación de los docentes de escuelas particulares, un año más tarde se puso en vigencia la ley N° 3669 (1950) que organizó el Estatuto del Personal Escolar de los Establecimientos de Enseñanza Particular.⁴⁴⁹

Durante el mes de septiembre del mismo año la legislatura sancionó la ley N° 3596 a través de la cual se facultó al Poder Ejecutivo para que, en todos los casos en que los vecinos y/o los maestros sin puesto lo solicitaran, dispusiera la instalación y funcionamiento de un

⁴⁴⁸ Boletín de Educación, CGE, mayo, julio, agosto, septiembre y octubre de 1949. Los primeros meses de gestión de Raúl Rapela de la mano del inspector general Luis Ravera se organizaron jornadas y congresos en forma sostenida. En marzo y abril se convocaron encuentros como el Congreso de Maestros, el Congreso de Coordinación Docente. En agosto el primer Congreso de Escuelas Rurales, jornadas para la organización de la educación en el nivel preescolar, jornadas para bibliotecas escolares, encuentros para las cooperadoras escolares, se promovió el Instituto de Orientación Profesional, el Instituto Becario Juan Domingo Perón entre otras acciones e iniciativas.

⁴⁴⁹

Centro de Enseñanza en todo distrito o zona rural que, en un radio de ocho a diez kilómetros, no contara con una escuela oficial o particular autorizada. En todo "Centro de Enseñanza" cuyo funcionamiento se hubiera autorizado podrían funcionar, además, turnos vespertinos o nocturnos para mayores de diez y seis años denominados cursos de recuperación. En su artículo 14° la ley N° 3596 definió que cuando un Centro de Enseñanza alcance un número regular de 25 alumnos de asistencia media durante dos años consecutivos el mismo se transformará en establecimiento oficial. El docente que en el momento de la oficialización del Centro tuviera una calificación mínima de "bueno" en cada una de las bases del concepto profesional, quedaría incorporado a la docencia oficial como maestro de grado en el lugar que la autoridad escolar señale.⁴⁵⁰

A fines de ese año, al concluir el ciclo escolar, el ministro Rapela se refirió a las tareas que el gobernador Caesar ha había depositado en su gestión. Allí destacó la nueva Ley de Educación, la Ley de creación de Jardines de Infantes, la nueva ley de Centros de Enseñanza, los decretos organizando el Tribunal de Disciplina, dando normas para Turismo Escolar y Docente (Ley N° 3900); reimplantando directivas para la provisión de cargos de Inspección y Directivos; la reglamentación del funcionamiento de las Direcciones Generales y Direcciones de Enseñanza en lo técnico y en lo administrativo; y los cambios en la forma de calificar a la docencia desde el cargo de inspector al de maestro de grado y demás personal escolar.⁴⁵¹

En 1950 se sancionó la ley N° 3892 de "Implementación completa del ciclo escolar de 1° a 6° grado en todas las escuelas de la provincia de Santa Fe." Entre sus disposiciones establecía que para lograr dicho propósito las escuelas y los docentes trabajarían en doble turno. Este era un anhelo reclamado por la comunidad escolar en distintos territorios de la provincia y en distintas modalidades, en particular uno de las principales demandas no cubiertas entre las posibilidades educativas de las escuelas primarias nacionales de la ley N° 4874 (con una cobertura de hasta 4° grado, incluyendo 1° grado inferior y 1° grado

⁴⁵⁰ La ley establece que, si la dirección del Centro transformado en escuela no fuese aceptada por los aspirantes del escalafón de concurso, el maestro actuante en el Centro será designado Director titular de la misma, siempre que su concepto profesional en el último año sea de "Muy Bueno" en cada una de las bases.

⁴⁵¹ Boletín de Educación, CGE, N° 60, noviembre de 1949, p. 6.

superior) y las dificultades por completar la escolaridad graduada obligatoria (contemplando hasta 6° grado). En su artículo 1° la ley N° 3892 establecía:

Para asegurar el cumplimiento de la Ley N° 3554 (de Educación) en cuanto se refiere al derecho y obligación del niño de cursar el ciclo completo de la escuela primaria, a partir de la iniciación del año escolar de 1951, todas las escuelas diurnas dependientes de la Dirección General de Jardines de Infantes, Escuelas Primarias y Normales, se organizarán tendiendo a completar dicho ciclo.

El artículo segundo determinaba que, a los efectos de lo establecido en el artículo anterior, cuando por el número de alumnos inscriptos no correspondiera a la dotación de docentes en la cantidad equivalente a grados o secciones organizados, la escuela funcionaría en dos turnos de tres horas cada uno que serán atendidos con el personal de la misma. A los docentes que se desempeñaran en jornada de doble turno les correspondería: “a) además de la remuneración ordinaria que percibe en concepto de sueldos y bonificaciones, un sobresueldo equivalente al 50 % de sueldo básico fijado por la Ley de Presupuesto como maestro de grado, al que se acumulará al sueldo original, recayendo sobre el total resultante los descuentos legales; b) gozar de los beneficios que para traslado y/o ascensos acordará el P. E. en los respectivos reglamentos” (artículo 4°, ley N° 3892).

Concluido el primer año de su gestión, como agenda para 1950 sostuvo que era necesario crear cursos regulares de enseñanza orientada a formar la docencia especializada en jardines de infantes, en la educación de retardados, de ciegos y sordomudos e implantar un régimen de becas que facilite al docente que quiera inscribirse la posibilidad de hacerlo. Las becas se ampliarían a docentes interesados en los problemas de la escuela rural. En materia presupuestaria, el ministro confirmó que se incorporarían aumentos para los sueldos básicos, las bonificaciones directivas, las horas cátedra y los cargos de carácter administrativo.

La organización escolar de la sociedad civil ocupó un lugar importante en el programa del ministro Rapela. Las sociedades cooperadoras escolares habían logrado un importante reconocimiento por parte del estado durante los años 1920 y 1930. La ley de cooperación escolar de 1939 y el primer congreso de cooperadoras escolares en ese mismo año habían generado una alianza importante entre la escuela y su contexto.

Caesar convocó en el mes de setiembre de 1950 al Segundo Congreso Provincial de Cooperadoras Escolares en la ciudad de Rosario. Con una importante asistencia, el gobierno peronista legitimaba su plan educativo reflejado en el reconocimiento de las siguientes acciones como conclusión del encuentro: la aprobación de la ley N° 3892 de incorporación de 5° y 6° grado a todas las escuelas de la provincia, creación de una escuela de reeducación en Coronda, la reglamentación de la Junta Permanente del Congreso de Cooperación Escolar. Otras conquistas celebradas en el congreso fueron la creación de jardines de infantes, el fomento de las bibliotecas populares, la autorización para que cooperadoras escolares participen del plan de infraestructura educativa, las subvenciones a la cooperación escolar para viajes de estudios y turismo escolar, la creación de 1° grado inicial a partir de los 6 años, la designación de profesores de educación física en escuelas primarias, la creación de escuelas rurales y de orientación de escuelas granjas y la creación de cursos de orientación manual (Ley N° 4077). En el congreso se destacan las acciones educativas como las capacitaciones en labores y manualidades para mujeres, la creación de espacios de niños pintores (Ley N° 3831), el lugar y rol de los cooperadores en la lucha contra el analfabetismo, el alivio de la carga de tributos en festivales organizados por cooperadores escolares (Ley N° 4184) y el reglamento de Cooperación Escolar.

El año 1950 se convirtió en una fuerte apuesta del peronismo para la conmemoración por la figura del general José de San Martín como veremos en el siguiente apartado. En esta misma coyuntura fueron intensos los conflictos y reclamos por sanciones y cesantías a docentes agremiados. Ese año se logró aprobación parlamentaria y promulgación la Ley N° 3687 de creación de la Escuela Superior de Profesores de Anormales con la aprobación de su plan de estudios. También en la provincia de Buenos Aires se realizaron acciones en este sentido, si bien en lugar de denominarse establecimientos para “anormales” se las llamó escuelas para “excepcionales” (Petitti, 2017). La ley N° 3687 aprobó crear la Escuela Superior de Profesores para Anormales con asiento en la ciudad de Rosario. (artículo 1°). La finalidad de la Escuela Superior de Profesores para Anormales era la preparación de profesores especializados en la educación de niños anormales infra y superdotados (artículo 2°).⁴⁵²

⁴⁵² El artículo 5° de la ley dispone autorizar al Poder Ejecutivo por intermedio del Ministerio de Educación y Justicia, a convenir con la Universidad Nacional del Litoral, la colaboración de la Cátedra de Psicología Infantil,

El 11 de marzo de 1950 en la ciudad de Rosario el gobernador declaró inaugurado el ciclo escolar y realizó un detenido balance sobre la cuestión educativa donde enfatizó:

La primera medida fue la preparación de la nueva ley de Educación para la provincia promulgada a los setenta días de asumir el gobierno. No podía impulsarse la educación en la provincia con la vieja ley porque ella imponía una organización técnico administrativa en manos de un Consejo de Educación que si cumplió en su época un cometido que respeto, había perdido su eficiencia y jerarquía por acción del tiempo y por la paulatina desviación de la esencia que le había dado la vida. Mi gobierno entendió que la complejidad de la tarea, la atención de más de 1000 escuelas primarias y especiales con aproximadamente 10000 directores y maestros imponían una nueva tónica. Ello fue lo que nos llevó a estructurar el nuevo instrumento legal que descentralizando funciones centraliza el comando.⁴⁵³

Para Caesar su gestión en poco tiempo logró la sanción de una ley de educación a la altura de los desafíos del presente, un programa organizado que superó la dispersión de los subsistemas educativos. Una ley que centralizó el gobierno de la educación, confirma el rumbo a seguir y jerarquiza los rangos de la conducción escolar (inspectores y directores de escuelas). Caesar además reconoció como un logro importante que junto a la ley de educación una la ley especial llegó en beneficio de los párvulos: la ley de jardines de infantes promulgada a los cuarenta días de gobierno. Destacó haber consolidado la especialización y la formación para la educación de ciegos, sordomudos, la educación rural y la multiplicación de cursos y escuelas nocturnas. El gobernador además da cuenta que su breve gestión en desarrollo ha ordenado normas para el traslado de los maestros (decreto N° 1623 de 01/03/1950).

Las normas de traslado que existían olvidaban al maestro enfermo aun cuando lo estuviera en un lugar que contara con la más elemental asistencia médica, olvidaban al

lo mismo que requería el asesoramiento de la Clínica de Orientación Infantil, de la Escuela de Servicio Social, a los fines de esta Ley.

⁴⁵³ Boletín de Educación, MEyCSF, sexta época, 1950, número 1, p. 41.

maestro que perdido en el monte de los departamentos norteños va abriendo picadas de progreso, dejando muchas veces pedazos de su propia personalidad; olvidaban al maestro que sobre la desgracia del hijo de la esposa enferma, sumaban la tragedia de la falta de medios para atenderla; olvidaban al maestro que ejerciendo lejos de los grandes centros no podías hacer estudiar a sus propios hijos... ⁴⁵⁴

En el repaso de la gestión, Caesar recuerda que se ha promovido el turismo para docentes jubilados en vacaciones y con aportes del estado provincial, se ha creado el tribunal de disciplina con representación mixta, se ha ordenado el servicio de educación particular, se sustentaron con recursos las cooperadoras escolares. Se aprobó el plan de formación para la educación física, se pondera el caso de Santa Fe como uno de los sueldos del magisterio de mayor retribución (con un sueldo básico de maestra aumentadas en un 125% para las escuelas de inferior categoría, el 80% de aumento para la categoría intermedia, el 70 % para escuelas de primera categoría y el 40% para el cuerpo de inspectores (Boletín de Educación, MEyCSF, sexta época, 1950, número 1, p. 46).

Rapela fortaleció la formación de los talleres manuales (sobre la base teórica del programa de Fernández Hutter) y en septiembre de 1951 se sancionó la Ley N° 4077, que creó los cursos de capacitación manual anexos a talleres de escuelas técnicas respondiendo a una ampliación de cobertura y oferta educativa para el mundo del trabajo a lo largo del territorio provincial. La ley estableció la creación de cursos vespertinos y nocturnos de capacitación manual en talleres anexos a escuelas primarias, destinados a escolares mayores de 14 años o que estén cursando el sexto grado o estar cursando el tercer ciclo de recuperación. A los docentes que impartan los cursos, se les remunerará con un sobresueldo equivalente al 50% del sueldo básico, acumulable a su remuneración original.

Para inscribirse en dichos cursos la norma prescribía en su artículo 2° que era obligatorio tener una edad mínima de 14 años cumplidos y haber cursado o estar cursando el 6° grado primario o tener aprobado el 3° ciclo en los cursos de recuperación. Los cursos que se creaban por esta ley funcionarían durante el período escolar de lunes a viernes con una

⁴⁵⁴ Boletín de Educación, MEyCSF, sexta época, 1950, número 1, p. 44.

duración diaria de 100 minutos y una asistencia media mínima de 10 alumnos. En relación a la enseñanza religiosa, en 1951 Caesar y Rapela promulgaron la Ley N° 4186, de ampliación de horas correspondientes a su enseñanza que respondía a las demandas de la curia santafesina y al programa de enseñanza obligatoria iniciado en la gestión de Waldino Suárez y Alberto Dumont.

5.3 Ensayos pedagógicos y los jardines de infantes

Las ideas pedagógicas innovadoras surgidas a mediados del siglo impactaron en el sistema educativo provincial. En el desarrollo de las innovaciones pedagógicas tuvo un lugar central la organización de la educación preescolar y la formación regular de infantes. Uno de los aspectos a resaltar de la política educativa en la gestión de Rapela tiene que ver con la organización de la educación preescolar y la formación regular de infantes. Las ideas pedagógicas innovadoras surgidas a mediados del siglo tuvieron consecuencias en el sistema educativo provincial.

La emergencia del Jardín de Infantes en la provincia de Santa Fe data de principios del siglo XX. En 1915, por iniciativa del Dr. Luis Borruat se abrió la “Casa del Niño” destinada a la atención de huérfanos. Debido a sus antecedentes profesionales, fue designado Inspector General de Enseñanza Normal, destacándose su gestión por iniciar un proyecto de reformas en planes y programas escolares, otorgándole a los de “Educación Preescolar” el nivel de importancia que los convirtió en ejemplos para dicha reforma. A fines de 1919, ya se hacía referencia a un “futuro Jardín de Infantes de la Escuela Normal”; se difundieron a través de un diario local los planes de construcción del nuevo edificio educativo, la próxima colocación de la piedra fundamental e inicio de obras y la destinación de dos aulas para la educación de los infantes. La década de 1920 también es recordada por convertirse en un período de fuerte impulso a reformas progresistas en el área educativa. Pío Pandolfo socializa el programa y plan que contempló la habilitación de 120 Jardines de Infantes en distintos lugares de la provincia

En agosto de 1940 se cumplió el primer año de funcionamiento del Jardín de Infantes de la escuela normal de la ciudad de Santa Fe, al cual asistían unos 75 niños que oscilan entre los 4 y 5 años de edad. No se trata del único caso que adquiere reconocimiento en la ciudad de Santa Fe, incluso ya se encontraba en funcionamiento la Sociedad de Amigos de la Infancia

con su propio jardín de infantes. Otra figura relevante en el período analizado fue la de Sara Faisal que promovió la Unión Femenina de Profesionales en 1945 y luego en 1947 fundó la Universidad Popular Femenina de la cual dependieron dos profesorados: el de Economía Doméstica y el Profesorado de Jardín de Infantes, primero en su tipo en Santa Fe que funcionó con carácter privado hasta 1950.

La prensa local se hizo eco de la presentación por parte del Poder Ejecutivo de un proyecto de ley para la promoción y funcionamiento de los Jardines de Infantes como así también la formación de los docentes para dicho nivel del sistema educativo. El mensaje del proyecto de ley, Rapela señalaba como prioridad para la administración provincial, organizar y dar formalidad a la educación de los infantes antes de su llegada a la educación formal. El propósito fue la creación inmediata de dos cursos acelerados para formar, en pocos meses, unos 50 o 60 docentes para iniciar el ciclo de formación a partir de 1950. Se pensó inicialmente que las 7 escuelas normales que funcionaban en la provincia eran los lugares de formación adecuados. Avanzando luego en los cursos regulares de dos años de formación en educación para infantes y contemplando el ofrecimiento de becas para los maestros que deseen aceptar la convocatoria.

El proyecto de ley tenía artículos que determinaban la organización básica para la creación de Jardines de Infantes y la convocatoria para la especialización y curso acelerado, así como la reglamentación en general. El proyecto se convirtió en ley el 12 de julio de 1949 y fue promulgado una semana después con el número 3514. El gobierno difundió el decreto de la convocatoria para los cursos acelerados a realizarse en las escuelas normales de Coronda y Casilda, con una duración que se iniciaba el 15 de agosto de 1949 y finalizará el 31 de enero de 1950, con un cursado diario de tres horas (hasta el 30 de noviembre) y 5 horas diarias desde el 1° de diciembre hasta su finalización. Se fijaron un máximo de 40 vacantes para aspirantes que debían contar con el título de maestro normal nacional o provincial.

El 12 de julio de 1949 se sancionó, simultáneamente al debate de la Ley Provincial de Educación, la ley N° 3514, que establecía la creación de los jardines de infantes, su dependencia administrativa y los 4 años como edad de ingreso. La ley constituyó un importante antecedente en la historia del nivel inicial de la provincia, en virtud de establecer la creación de 37 Jardines de Infantes, a los que se destinaron 71 maestras jardineras egresadas de los profesorados de Coronda y Casilda.

Respecto a formación docente estipulaba la titulación de los maestros para quienes se desempeñaran y preveía la formación de docentes especializados en este nivel. Además, incluyó las regulaciones laborales de los maestros por la Ley de Estabilidad y Escalafón y, respecto a los principios pedagógicos y psicológicos, estableció que serían los que se regían universalmente, aclarando su carácter formativo más que informativo.

Los requisitos que fijó el decreto reglamentario de la ley hacían referencia a cuestiones tales como los lugares de procedencia (mayor o menor a 50 kilómetros del lugar donde se encuentran los establecimientos educativos), el acceso o no a becas para la formación acelerada (\$150 por becario). Las becas en la provincia son administradas por el Instituto Becario “Juan Domingo Perón”. Otras exigencias se vincularon con el puntaje para maestros en ejercicio (12 puntos), y para maestros “sin puesto” un puntaje de práctica no inferior a 8 puntos o el compromiso manifiesto de educar en la especialidad por un plazo no menor a 5 años. En mayo de 1950 en el salón blanco de la casa de gobierno se entregaron los diplomas a los docentes que alcanzaron la especialización a través de la aprobación del curso acelerado. Simultáneamente se produjo la inauguración del primer Jardín de Infantes: “Merceditas de San Martín” en la ciudad capital, el primero de los establecimientos originados en el marco del nuevo programa educativo.

Durante 1951 continuaron las inauguraciones de jardines de infantes. Entre los anuncios del ministro Rapela se encontraban nuevos establecimientos educativos como política contemplada y planificada en el Segundo Plan Quinquenal.⁴⁵⁵ Con la dirección de Nélida Botai de Bonete como jefa del departamento de Jardín de Infantes se pudo organizar el nivel. La ley N° 4167 (de 1951) de creación de cursos de Profesores de jardín de infantes que respondió a una importante demanda y decisión del gobierno provincial de garantizar la cobertura educativa en la infancia en las dos ciudades con mayor concentración demográfica (Rosario y Santa Fe). Un proceso de inmediata sanción, pero atravesado por dificultades en la ejecución presupuestaria (Giménez, 2017).

⁴⁵⁵ *El Litoral*, 01/04/1951. El periódico anuncia la inauguración de nuevos Jardines de Infantes en Progreso, Sastre, Firmat, Santo Tomé, Alcorta, El Trébol, San Javier, Reconquista, Esperanza, Villa Cañas y Las Rosas, entre otras.

5.4 “En la patria de San Martín no debe haber analfabetos”: el año 1950 como coyuntura densa

A continuación, analizaremos las configuraciones escolares, agencias estatales y funcionarios de la educación, los modos institucionalizados de recuperar legitimidad en la revisión de imágenes del pasado en clave de una narrativa oficial pueden confirmarse con evidencia empírica. Acudir al pasado como estrategia de legitimación fue un recurso sostenido a lo largo del tiempo y la historia de la educación. Las culturas políticas frecuentaron archivos, intelectuales y efemérides para el fortalecimiento (o negación) de pujas identitarias en construcción.

El año 1950 fue una instancia de legitimación de notable institucionalidad para el régimen peronista en el tránsito a su segundo gobierno en la nación y durante la gestión de Juan Caesar en la provincia. Si bien existieron una multiplicidad de experiencias de revisión y construcción de efemérides sobre el pasado, el año del centenario del libertador San Martín se puede observar como una coyuntura densa.

El Ministerio de Instrucción Pública a través del boletín de educación recurrió constantemente en sus distintas ediciones a recuperar imágenes del pasado con destino a las escuelas. Entre ellas elegimos detendremos en la principal apuesta conmemorativa del Ministerio de Justicia y Educación durante el peronismo, tanto en nación como en la provincia, que tuvo lugar durante el año 1950: el Centenario del nacimiento de San Martín. Las carteras educativas en particular fueron los engranajes específicos para socializar las iniciativas estatales a partir de la ley nacional N° 13661 que declaró el año 1950 como el “año del Libertador General San Martín”.

El Boletín de Educación del mes de marzo de 1950 (sexta época, número 1) publicó el contenido completo y específico acerca de la fecha y el sentido de la misma en cuestión. Se difundió el decreto del gobierno nacional que designó a los miembros de una comisión que prepara y ejecuta el programa de homenajes al libertador y prócer que tributa la nación. El gobierno provincial de Juan Caesar hizo lo mismo con la adhesión a los homenajes que tributaría el estado santafesino al libertador. El acto central en conmemoración al combate de San Lorenzo se realizó en la ciudad homónima el 3 de febrero. El gobernador Caesar y el ministro Raúl Rapela crearon por decreto una comisión de homenaje que estuvo presidida por el mismo gobernador.

El Boletín de Educación de la provincia reprodujo las efemérides sobre el libertador San Martín, el decreto del gobierno provincial adhiriendo a los actos en homenaje al 172º aniversario del nacimiento del libertador y la resolución del Ministerio de Justicia y Educación por la cual las escuelas de la provincia participarían en la celebración.

Reprodujo también el mensaje del gobernador de la provincia (Juan H. Caesar) declarando inaugurado el ciclo escolar bajo la advocación del espíritu del gran capitán e incorporó la transcripción de la lección de historia para la juventud argentina a cargo del general Juan D. Perón el 17 de agosto de 1948. Difundieron escritos y una síntesis cronológica de la vida del general José de San Martín, la declaración del Consejo Superior del Instituto Nacional Sanmartiniano.

En los días previos a la conmemoración de la batalla de San Lorenzo a la que asistieron el presidente Perón junto a Eva Duarte y el gobernador Caésar (3 de febrero de 1950), la prensa circuló los análisis históricos acerca del libertador a cargo de Leoncio Gianello y el discurso del presidente Perón conmemorando la gesta del 3 de febrero en la figura del general San Martín, con estas palabras:

Argentinos, en este mismo lugar, hace 137 años, el más grande los argentinos escribió en nuestra límpida historia el más grande de los ejemplos de cómo un argentino debe morir por su patria. Cuarenta y siete humildes soldados pusieron el primer jalón del sacrificio en esta noble tierra de San Lorenzo de Santa Fe (...) Es por eso que el legado del gran capitán ha de vivir en nuestros corazones, y nosotros no podemos envainar la espada, no podemos dar por terminada nuestra misión hasta que hayamos consolidado en esta tierra lo que la constitución justicialista ha fijado como el nuevo objetivo de los argentinos: una nación socialmente justa, económicamente libre y políticamente soberana.⁴⁵⁶

Además del presidente y el gobernador Juan Caesar tomó la palabra para referirse a la figura del libertador San Martín el secretario general de la CGT José Espejo, quien estableció una línea histórica entre su figura y la de Perón:

Después de San Martín, desgraciadamente y salvo escasas excepciones que no fueron sino ensayos de buena intención, nuestros conductores cayeron en el mareo de los

⁴⁵⁶ *El Litoral*, 02 de febrero de 1950, p. 1.

círculos oligárquicos (...) Por suerte para nosotros hallamos en la hora más amarga de nuestras luchas al intérprete magnífico de nuestros sentimientos que es Perón. Más a tiempo no podía llegarnos, como llegan a tiempo siempre los grandes hombres de la humanidad (*El Litoral*, 3/02/1950, p. 2).

El 25 de febrero de 1950 se recordó un nuevo aniversario del nacimiento del libertador. El acto estuvo coordinado por figuras castrenses y de formación militar como el regimiento 12 de Infantería y el Liceo Militar “Manuel Belgrano” en la figura de su director coronel Dalmiro Adaro. En el mes de marzo la conmemoración se realizó en la misma plaza, pero con la organización de la CGT y los dirigentes ferroviarios. Las alocuciones estuvieron delegadas en alumnas de las escuelas Rivadavia y Beleno, luego el gobernador interpela a los presentes:

Mirad esta plaza cubierta de miles de guardapolvos blancos, cual otras almas sin manchas y sin pecado, reunidas en una sola emoción patriótica, rindiendo su homenaje al gran capitán (...) Aquí está al pie de tu estatua el pueblo que tú soñaste, grande y soberana, el pueblo argentino... ⁴⁵⁷

En el marco de estas conmemoraciones nos interesa destacar el vínculo entre las políticas educativas y la Universidad Nacional del Litoral. Caesar integró y presidió una comisión coordinada por la Universidad Nacional del Litoral. Este espacio integró sostenidamente la red de sociabilidad intelectual por la que transitaban numerosos funcionarios y referentes del mundo de las ideas, la cultura y la política en Santa Fe. En la década de 1950, al igual que en la primera mitad del siglo XX el espacio universitario fue clave en la generación de instancias conmemorativas articuladas con las administraciones nacionales y provinciales. A través de los números publicados durante el año 1950 (23 y 24) en la revista Universidad de la UNL se informó la constitución y conformación de una Comisión de Homenaje al Centenario del Libertador. Esta comisión estaría abocada a la organización de un Congreso Regional de Historia del Libertador General San Martín.

De acuerdo con lo establecido en las Bases del Congreso Nacional, el entonces rector de la Universidad Nacional del Litoral, el arquitecto Angel Guido, por resolución del 22 de junio de 1950 designó miembros de la Comisión Organizadora del Congreso Regional del Litoral

⁴⁵⁷ *El Litoral*, 14/11/1950, p.2.

a los reconocidos integrantes de la Junta de Estudios Históricos de Santa Fe, integrada por los intelectuales Calixto Lassaga, Julio F. Marc, F. Adolfo Masciopinto, José Carmelo Busaniche y Leoncio Gianello, quiénes reunidos en sesión previa procedieron a la distribución de cargos y a la designación de nuevos miembros. La comisión organizadora del congreso y homenaje estuvo presidida por el rector interventor Carlos Julián Ferreyra desde 1950 con la vicepresidencia de Calixto Lassaga.

La comisión de honor que se determinó para distinguir la iniciativa tuvo entre un grupo numeroso de integrantes al gobernador Juan Caesar y sus pares de las provincias de Entre Ríos, Misiones, Chaco, Corrientes y Formosa. También integraron esta comisión autoridades militares regionales, eclesiásticas (Antonio Caggiano y Nicolás Fasolino por Santa Fe y sus pares de diócesis en las provincias mencionadas), el ministro Raúl Rapela y los responsables de las carteras educativas de las provincias que integraban el territorio de referencia de la UNL, e intendentes municipales.

En primer término, se dieron a conocer los fundamentos de la misma y su reglamento interno. El reglamento establece la convocatoria inmediata a un Congreso Regional de Historia del Libertador General José de San Martín, organizado por la Universidad Nacional del Litoral, celebrará sus sesiones entre los días 20 y 30 de noviembre del corriente año.

En cuanto a los estímulos económicos para quienes participaran, se constituyó para cada sección un premio optativo de 2000 pesos moneda nacional, debiendo los autores de los trabajos manifestar por escrito a su presentación, si tienen el propósito de optar o no al premio (artículo 6º). Los trabajos que aprobara y premiara el Congreso Regional del Litoral (uno por sección) serían leídos en las sesiones plenarias a realizarse en Mendoza, disponiendo los autores de media hora para su lectura.

A continuación, la revista La Universidad informó que la Comisión Organizadora del Congreso Regional del Litoral había resuelto nombrar subcomisiones para el mejor desarrollo del mismo). Los trabajos y ponencias presentadas y fueron publicados por la edición especial de la revista Universidad en su número 24. Durante las jornadas del Congreso se iniciaron sesiones plenarias). El Congreso parece haber confirmado la instancia legitimadora de la gestión de Caesar y Rapela en el programa educativo y de conmemoración centenaria sobre la figura del libertador San Martín cuya instancia final se concretará en los actos de fin de año en Mendoza. También el nuevo interventor de la UNL (Carlos Ferreyra)

fue parte y protagonista de este proceso de legitimación en la coyuntura. A continuación, la revista publicó la selección de trabajos en el marco de la conmemoración para su distribución en las escuelas.

La gestión de Caesar finalizó el año sanmartiniano con la imposición del nombre General San Martín a la escuela normal mixta en la ciudad capital. La escuela normal funcionaba desde la década de 1930, inaugurado su edificio durante la intervención federal en 1936 no había tenido bautismo hasta noviembre de 1950. En la oportunidad la prensa local informó sobre el acto escolar y retomó las palabras del gobernador Caesar junto al ministro Rapela. En este año sanmartiniano, centenario del paso a la inmortalidad del prócer máximo de la patria, arquetipo de la raza y primer soldado de américa, como gobernante de esta provincia de Santa Fe, cuna de la iniciación de la trayectoria homérica de nuestro héroe me resulta grato llegar a este Escuela Normal Nacional en la fecha en que por decreto del superior gobierno de la nación se impone a esta casa de estudios el nombre del general don José de San Martín. Si a lo largo de los muchos años de existencia que lleva esta escuela, siempre en ella se trabajó con entusiasmo y denodado esfuerzo de hoy en más, bajo la tutela del caballero de la espada, indudablemente que ese entusiasmo y ese esfuerzo se ha de multiplicar de manera tal que pertenecer a ella como catedrático o como estudiante signifique ser primero entre los primeros en el cumplimiento del deber.⁴⁵⁸

El gobernador Caesar realizó una directa relación histórica entre el programa educativo de la Nueva Argentina que el peronismo promovía con su principal líder (padrino de la escuela que recibe la nueva denominación) en base a la justicia social, la independencia económica y la soberanía política. Este programa tuvo su fundamento en la propia figura del libertador y prócer de la patria que en adelante guía a la formación del magisterio en la ciudad y la región. Caesar afirmó:

Tenéis el honor de culminar vuestros estudios en el año del Libertador y de terminarlos en el día en que a vuestra escuela se le impone el nombre de general San Martín. Meditad sobre ello, cuál es su importancia; pensad que desde la inmortalidad el padre de la patria os mira y

⁴⁵⁸ *El Orden*, 19/11/1950, p. 3, “Se impuso el nombre del general San Martín a la escuela normal mixta de Santa Fe”.

os alienta y que en cada una de vosotras veo una Merceditas más y en consecuencia, su espíritu vibrará de argentina emoción cuando vea que cada una de vosotras, como mujer, como maestra, como ciudadana, como cristiana en la vida privada y pública, en la escuela y en la calle y en todo lugar, y en este momento hacéis honor al título de maestra que el estado os ha conferido en la seguridad de que ese honor ha sido puesto en buenas manos. Nuestro presidente, el general Perón expresó en 1943: “He pensado siempre que la tarea del maestro no es solamente la de instruir sino la de educar y formar el alma y la inteligencia y dar armas a los hombres para su lucha por la vida o en la vida. (El Orden, 19/11/1950, p. 3, “Se impuso el nombre del general San Martín a la escuela normal mixta de Santa Fe”).

El problema del analfabetismo adquiere relevancia en el plan educativo de Ivanissevich y su par Rapela en la transición al segundo plan quinquenal de gobierno. El 21 de abril de 1950 el ministro de educación nacional a través del Boletín de Comunicaciones N° 112 informa:

En la patria de San Martín no debe haber analfabetos. Bajo este lema ha colocado el Ministerio de Educación la Campana Sanmartiniana de Alfabetización, uno de los más significativos homenajes que se rendirán al prócer en el Año del Libertador. La campana exigirá de todos patriotismo, desinterés y buena voluntad. Pero el primer paso para una programación constructiva de la cruzada alfabetizadora lo constituye la determinación del número y la ubicación de los analfabetos. A eso obedece la encuesta que se realizará el 6 de mayo próximo comenzando por los analfabetos de 6 a 21 años que no concurren a la escuela. Para el relevamiento en el marco de la conmemoración sanmartiniana, el ministro promueve reuniones de padres, conferencias, difusión radial como medios para que los maestros “puedan utilizar para lograr el propósito de inducir a todos a secundar la obra de esta campaña.” Ivanissevich aclara que “la persuasión debe ser el arma única, que sepan todos que de esta encuesta no se derivarán medidas compulsivas, multas, ni gravámenes de ninguna especie; se trata de una campana de bien público.”⁴⁵⁹

Se dispone que los gobiernos provinciales se organicen el sistema escolar para cumplir con el relevamiento propuesto. De modo de estar debidamente informados los maestros,

⁴⁵⁹ Boletín de Comunicaciones, Ministerio de Educación de la Nación, N° 112, p. 2.

directores e inspectores para lograr la mayor eficacia en el censo. A través del Boletín de Comunicaciones el ministerio nacional reproduce las consideraciones, instrucciones y modelos de acta para el relevamiento en cada provincia. Para el gobierno de Caesar el segundo año de su gestión debía relevar datos precisos sobre las dimensiones de un problema complejo frente al que se evidenciaron notables avances (analizados en el capítulo anterior) pero con desafíos aún pendientes en la diversa geografía y territorio provincial integrado por regiones y departamentos.

Ahora bien, la celebración del centenario del Libertador no puede pensarse diferenciada de la campaña de alfabetización del gobierno peronista. El 22 de febrero de 1950 en una nueva edición *El Litoral* retomó el tema de la campaña de alfabetización que pondera como superadora y destaca:

La campaña de alfabetización que viene realizando en persona el ministro de Instrucción Pública de la nación, va dejando saldos positivos a lo largo del territorio nacional, pues no solamente ella estimula la iniciativa de los gobiernos locales encargados de la instrucción primaria pro la Constitución Nacional de acuerdo con una tradición federalista que debe vigorizarse, sino que contribuye a esclarecer en la mente popular una serie de conceptos íntimamente vinculados a los que constituye la esencia misma de la cultura que no podría desarrollarse sino se realizase en un medio socialmente apto para asimilarla y mejorarla.⁴⁶⁰

En abril (21, 22, 24, 25, 28) del mismo año (1950) la prensa difundió la novedad de la realización de un censo sobre analfabetismo en toda la provincia (programado para implementar a partir del mes de mayo). Se publicó la resolución del ministro de la cartera educativa –Luis Rapela- que establece los pasos a seguir mediante la creación de una comisión provincial en su artículo 1º:

Désele carácter de comisión provincial de censo de analfabetos a la actual comisión presidida por el suscripto y constituida por los señores (comandante de Caballería) Mariano Fósby, monseñor Samuel Santa Cruz, el director del Liceo Militar General Belgrano (coronel) Dalmiro Adaro, el inspector seccional de escuelas nacionales Ramón Cano Velez, el director general de escuelas (profesor) Luis Ravera, el inspector de escuelas Ricardo Palloti, el secretario general de la delegación regional de la CGT

⁴⁶⁰ *El Litoral*, 22/02/1950, p. 2.

Elio Calamante, el presidente de la Asociación de Periodistas de Santa Fe Edmundo Blanco Boeri, el presidente de la Asociación del Magisterio Católico María A. de Grimi y presidente de Cooperadoras de la 1º sección escolar (departamento La Capital) Alberto Perez.⁴⁶¹

También se designó un supervisor organizador de las tareas censales en la figura de Roque Ochoteco (inspector de la dirección general de Jardines de Infantes, Escuelas Primarias, Normales y de Orientación Profesional). Tarea por la cual resulta relevado de su cargo y función. En lo operativo, la resolución dispuso que en cada departamento se constituyera una junta ejecutiva que cumpliría con la organización y revisión de la tarea señalada. Cada junta sería presidida por el jefe de policía e integrada por un inspector de escuela y un director de escuela, un representante de las asociaciones cooperadoras y por sindicatos obreros del lugar (artículo 3º).

La organización se complementó con una junta de distrito local (artículo 4º) que estaría integrada por el intendente municipal o el presidente de la comisión de fomento, el comisario de policía, el director de una escuela provincial y de una escuela nacional, un referente de asociaciones cooperadoras, otro de los sindicatos del lugar. De inmediato en cada distrito, los directores o directoras deberían convocar al menos dos reuniones públicas de cooperadores, padres, vecinos para organizar el censo. Durante los días 2, 3, 4 y 5 de mayo se dictaron clases alusivas sobre el censo y su finalidad y en los cuadernos de los alumnos se consignaron composiciones, dibujos relacionados con el censo con notificación a los padres. Se determinó también que los directores debían convocar a la comunidad educativa a escuchar las transmisiones radiales diarias a través de las emisoras de aire (LT 1, LT 2, LT 8 de Rosario y LT 9 de Santa Fe) a partir del día 24 de abril.

Todo dispuesto para el 6 de mayo e iniciar las tareas censales de personas analfabetas entre los 6 y los 21 años que no concurren a establecimientos educativos. Se interrumpen las clases en todas las escuelas y se exime de concurrir a tareas habituales a todos los agentes del estado que se encuentran convocados para el relevamiento. El censo cuenta con un presupuesto asignado de 30.000 pesos por un crédito a cuenta de Rentas Generales (El, 22/04/1950, p. 3)

⁴⁶¹ *El Litoral*, 21 y 28 de abril de 1950. Números varios.

En la edición del 24 de abril se publicó la nota “Esta mañana inició el gobernador la campaña pro censo de analfabetos”. En la apertura de las audiciones radiales, el gobernador Caesar junto al coronel Adaro expresaron:

Dispuesta la realización de una encuesta de analfabetos en toda la república, el gobierno de Santa Fe que sabe y valora el significado de la misma, de inmediato se aprestó a colaborar para su mejor realización dentro de los límites provinciales. Localizar al hombre que no sabe leer ni escribir, persuadirlo de las ventajas que le reportará el dejar de ser analfabeto, brindarle de inmediato la posibilidad de que esto suceda, son aspectos de un mismo problema que no sólo están ligados entre sí, sino que no pueden resolverse separadamente. El próximo 6 de mayo, cientos de censistas llegarán desde el Arroyo del Medio al Paralelo 28, a todos los hogares para realizar esa encuesta.

Para alcanzar los objetivos del censo propuesto, el gobernador expresaba: “que nadie se avergüence de ser censado por que no mueve al gobierno el propósito mezquino de poner en evidencia esa situación, sino el muy superior de habilitar a todos los habitantes en los principios del saber.” (*EL Litoral*, 24/04/1950, p. 3). El gobernador convocó a todos sus funcionarios y censistas a poner afecto en la palabra, en los gestos y miradas a la hora del censo. Caesar sostuvo que “en la patria de San Martín no debe haber analfabetos.” (*El Orden*, 25/04/1950, p. 2). El año del libertador San Martín en la agenda peronista fue presentado como una fuerte apuesta a terminar definitivamente con el analfabetismo como problema educativo. El 5 de mayo el ministro coordinador Tomás Vottero estuvo a cargo del cierre radial de la campaña, señalando:

Huelga destacar la trascendencia que tiene para la vida de los pueblos la instrucción, dable es pues, por ello, procurar llegar a todos los ámbitos y tener la cifra cierta, precisa de los analfabetos para que en una acción planificada y coordinada la nación y la provincia puedan llegar a su inmediata alfabetización. Esto no supone sólo un deber impuesto por razones de justicia, sino en la protección fundamental del país. Los beneficios que se obtuvieron resultaron de una indiscutible importancia para el futuro desenvolvimiento mediano e inmediato de la nacionalidad... Es certero el axioma cada peso gastado para fines de enseñanza y empleado en forma apropiada se multiplica en la productividad de los bienes. Por otra parte, se logra una revitalización general con la popularización de la enseñanza,

posible hoy en la nueva Argentina, ya que permite desarrollar la cultura de todos los habitantes sin tener en cuenta su base financiera. (EL, 05/05/1950, p. 3).

El censo se llevó delante de acuerdo a lo planificado, ese mismo día (06 de mayo) el propio gobernador Caesar y su señora (María C. Rey, organizadora del partido peronista femenino en la ciudad capital) realizaron tareas censales en el barrio Sargento Cabral en Santa Fe.

Los primeros resultados fueron publicados por la prensa el 8 de mayo con el título “Conócense los primeros datos obtenidos por el censo de analfabetos”, arrojando para el departamento La Capital un total de 1452 varones y 1315 mujeres con un total de 2767 analfabetos (de los cuales 537 eran niños y 503 niñas de 6 años). En el caso del departamento San Javier se informó un total de 800 varones y 663 mujeres analfabetas relevadas (EL, 08/05/1950, p. 3). Sin dudas, la cuestión del analfabetismo resultó ser un tema complejo en distintas dimensiones (medición, relevamiento, tabulación, estadística y análisis). Una fuente de tensión recurrente que se reflejaba en los informes educativos, en los registros de la prensa y en los discursos oficialistas como opositores. Aún hasta mediados del siglo XX no fue resuelto en toda su extensión (a lo largo de los 19 departamentos) pero ya evidenciaba según lo registrado por el censo nacional de 1947 un notable retroceso en la mayoría de las divisiones territoriales que se estabilizaba en un dígito (a excepción de los departamentos del norte provincial como Vera, 9 de Julio y General Obligado).

Sin lugar a dudas los años del peronismo –sobre todo luego de la asunción de Juan Caesar y Raúl Rapela en 1949 con una nueva norma de la educación común ya analizada- los indicadores, proyecciones y estadísticas educativas sobre el fantasma del analfabetismo comenzaron a confirmar el triunfo del sistema educativo contra el viejo mal. Si para 1945 la estimación promedio de población analfabeta entre niños y adultos rondaba el 15%, una década después la ponderación se estabilizaba en un 3% de adultos en dicha condición.⁴⁶²

⁴⁶² Los usos y abusos de la categoría “analfabetismo” se pueden rastrear en las evidencias de las fuentes y los archivos de la educación a los que hemos tenido acceso. De todos modos, indagar en los abusos sobre los diagnósticos sostenidos acerca del analfabetismo por parte de las distintas administraciones del gobierno de la educación y las culturas políticas es una estrategia válida para pensar el campo educativo desde sus limitaciones en la multiplicidad de voces de los actores, las instituciones y las prácticas.

5.5 La cuestión educativa en los últimos años de la Nueva Argentina (1952 - 1955)

Una nueva convocatoria a elecciones nacionales en noviembre de 1951 confirmó el triunfo electoral y la continuidad de Juan D. Perón como presidente y por las limitaciones constitucionales de la carta provincial. El nuevo gobernador será Luis Cárcamo quien se había desempeñado en el gobierno de Caesar como secretario de Industrias, Orientación Profesional y Aprendizajes.⁴⁶³

La administración de Luis Cárcamo entre 1952 y 1955 dio continuidad a los ensayos pedagógicos y normativos del peronismo. Cárcamo, extendió su gestión hasta su interrupción por intervención federal en marzo de 1955; decisión política justificada por el gobierno nacional por considerarlo inoperante (De Marco, Pascuali y Tica, 1993).⁴⁶⁴ Con el cambio de gobierno Raúl Rapela fue designado interventor como rector de la Universidad Nacional del Litoral y el lugar del ministro de educación estuvo delegado a Luis Albornoz (1952 – 1954) y Rafael Gutierrez (1954 – 1955) hasta el final de mandato (quienes coordinaron la agenda educativa con la gestión nacional del ministro Armando Méndez de San Martín).⁴⁶⁵

Los dos últimos años de la experiencia peronista fueron el escenario de un conflicto inesperado entre la docencia y el gobierno de Santa Fe: el cierre masivo de los ensayos propios a la educación inicial. Dos opiniones publicadas en la prensa durante febrero de 1953 marcaron un acelerado cambio de dirección; con una diferencia de 20 días entre la publicación de una nota sobre la educación preescolar provincial más que satisfactoria y una segunda de asombro por el inicio acelerado de un final anunciado. La opinión publicada en *El Litoral* dejaba en claro el repudio a los responsables del gobierno provincial por suspender

⁴⁶³ La UTN tiene su antecedente en la Universidad Obrera Nacional creada en el año 1948. Única universidad nacional cuya estructura académica, ubica a las ingenierías como objetivo central. La Universidad Tecnológica Nacional regional Santa Fe inicia sus actividades en 1953, integrando el grupo de las cinco facultades fundacionales de la Universidad Tecnológica Nacional. En sus sesenta años de historia académica ha establecido fuertes lazos con el sector productivo de la región litoral y toda la comunidad.

⁴⁶⁴ En las fuentes secundarias no se hallaron referencias a las características de la política educativa de su gobierno,

⁴⁶⁵ Plotkin rescata una paradoja propia que se puede observar en su análisis sobre los textos peronistas: las ilustraciones eran similares a los textos preperonistas, indicando un mismo tipo de ambiente propio de la clase media. Lo que señalaba una ruptura entre un grupo y otro era el tema de los protagonistas: durante la etapa de hegemonía peronista la emergencia del trabajador fue figura central del texto y del campo simbólico de los lectores. En los textos peronistas existe una visión en donde la sociedad está por encima del individuo y la red social se basa en la solidaridad, una visión mucho más cercana a la realidad que los textos publicados antes de la emergencia del peronismo.

el proceso educativo. Para el observador y autor de la columna, la experiencia de Santa Fe – que había logrado el interés en todo el territorio nacional–, encontraba en la medida de gobierno una clara señal de retroceso inexplicable para una matriz estadocéntrica propia de los años de la segunda posguerra:

si se cree que los Jardines de Infantes no cumplen una función social tan importante, si se estima que tanto los jardines como los preescolares son creaciones superfluas (...) los jardines de infantes señalan la preocupación de un estado por los niños; suprimirlos es abandonar una lucha irrenunciable que, aunque cuesta y resulte penosa, no es una lucha vana o sin sentido.⁴⁶⁶

A las suspensiones y cierre de experiencias se sumaron las suspensiones de docentes que habían sido formados luego de la sanción de la ley en 1949. Los años de la primavera de la educación preescolar y de los Jardines de Infantes rápidamente encontraron su final, incluso antes del colapso de la experiencia peronista en nación con el alejamiento de Rapela del gobierno provincial, y su asunción como Rector de la Universidad Nacional del Litoral, a partir de 1952.

Sin embargo, el rastreo en la hemeroteca permitió recuperar la existencia de un proyecto de ley de educación provincial emanado del Poder Ejecutivo en el año 1954. El diario *El Litoral* bajo el título “La reforma de la ley de educación N° 3554 (1949) enviada recupera el mensaje del gobernador, quien argumenta la necesidad del nuevo texto legal por el traspaso de las escuelas normales, especiales y de oficios a la órbita nacional y la absorción de la dirección de Jardines de Infantes y de Educación Física por la Dirección de Nivel Primario.

El proyecto de ley enviado por Cárcamo y el ministro Luis Albornoz al parlamento planteó algunas modificaciones relevantes, en cuanto a los requisitos para ejercer la docencia. Además de los ya incluidos en la ley N° 3554 (tener título habilitante, ser argentino nativo o naturalizado), se agregaron los antecedentes morales intachables e identificación con los postulados de la *Nueva Argentina*: libertad económica, justicia social y soberanía política. Al mismo tiempo, incorporó el derecho de los maestros de organizarse con fines profesionales y gremiales y se incluyó el establecimiento de cursos y conferencias destinados a la elevación cultural de los maestros. En el mensaje enviado por el gobernador Cárcamo se afirmaba:

⁴⁶⁶ *El Litoral*, 22 de febrero de 1953, p. 3.

... numerosas razones informan favorablemente la necesidad de proceder a la reforma del mencionado texto legal, correspondiendo señalar entre otras, la nueva estructuración de la enseñanza en la provincia, a raíz del traspaso a la nación de todos los establecimientos de enseñanza normal y especial, de oficios para mujeres y varones (HCDPSF, agosto de 1954, sesión ordinaria).

Los fundamentos de la reforma propuesta indican la necesidad del gobierno provincial de adaptar y adecuar la escuela santafesina a los postulados fundamentales de la Nueva Argentina: la libertad económica, la soberanía política y la justicia social (artículo 2º del proyecto enviado). El proyecto señalaba en su primera parte el objeto, fin, gratuidad, obligatoriedad y alcance de la educación en la provincia de Santa Fe. Algunas consideraciones particulares determinaron la creación de bolsas de trabajo en coordinación con la policía del trabajo de menores y “velará por el cumplimiento del contrato de aprendizaje” (artículo 7º). La educación pública impartiría la enseñanza de la religión católica en todos los establecimientos educacionales (artículo 8º).

Además, la propuesta de nueva legislación establecía condiciones del educando (privilegio y dignificación en sus artículos 9º a 11º) y las condiciones para ejercer el magisterio (artículos 12º a 17º). Se ordena el gobierno escolar (con un ministro del ramo y direcciones generales y especializadas) y finalmente, se definió una sección denominada “Del medio social” (artículos 22º a 25º).

En lo que respecta a la relación del gobierno con la Iglesia Católica, durante el segundo gobierno de Perón, con mayor intensidad desde fines de 1954, se tensó. Como se ha demostrado en investigaciones sobre la relación iglesia y peronismo en este período, el descontento de la curia se inició con la insatisfacción por no tener el lugar de privilegio que se pretendía en el texto constitucional de 1949.⁴⁶⁷

El gobierno identificó que los contenidos religiosos en la enseñanza era un aspecto que aglutinaba a los docentes como frente opositor. Desde la conformación de la Unión Argentina de Maestros en el año 1943 y en los sucesivos encuentros nacionales -de los

⁴⁶⁷ Los trabajos y estudios para este período indican que la Iglesia Católica contaba con el espacio formal en el curriculum de la enseñanza religiosa, aunque el Estado monopolizaba el nombramiento de los docentes que enseñaban religión; también fue generando malestar el avance del accionar asistencial de la Fundación Eva Perón en terrenos que antes eran exclusivos de la Iglesia, además toda la producción simbólica en torno a la imagen de Perón y Evita considerándola una estética herética.

cuales la Asociación de Maestros de Santa Fe también participaba- se levantaba la bandera de defensa de la educación de la ley 1420 en relación a ese punto. El contexto conflictivo entre la curia y el gobierno nacional derivó en la supresión de la Dirección General de Enseñanza Religiosa del Ministerio de Educación en 1954 y al poco tiempo se sancionó una ley que determinó la supresión de la Enseñanza Religiosa. Considerando la lógica predominante en este período entre el gobierno nacional hacia las provincias, se lleva a cabo una modificación de la ley de educación de 1949 (derogándose en junio 1955 el artículo 9° que establecía la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en las escuelas).

Para concluir, el análisis de las fuentes indica que la administración de Cárcamo ordenó el gobierno de la educación ya con la nueva norma vigente y adecuó la planificación del sistema escolar sin tensiones con la agenda nacional del segundo plan quinquenal. El plan de obra pública escolar se sostuvo aunque con limitaciones presupuestarias y se concretaron proyecciones de experiencias educativas como las escuelas nacionales de Comercio en varias ciudades a lo largo del territorio provincial (Cammarota, 2010, Petitti, 2013).⁴⁶⁸ Durante el mes de octubre de 1953 el gobernador Cárcamo inaugura la escuela provincial de Comercio N° 3 en la localidad de El Trébol (en el departamento San Martín) y en su discurso ratifica los resultados y el rumbo del gobierno de la educación que se materializa en la provincia según los preceptos del principal dirigente del movimiento peronista que se sostiene en el partido peronista (masculino y femenino) y el movimiento sindical en su máxima expresión.⁴⁶⁹

Hacia 1954, los discursos de la experiencia peronista evidencian además una fuerte articulación entre nación y provincia. En el caso de Santa Fe, con motivo de inaugurarse el edificio de la escuela “Mariano Moreno” en la ciudad capital, las palabras del gobernador Luis Cárcamo consolidan el camino iniciado por el líder del movimiento:

El gobierno de Santa Fe ha asimilado profundamente las enseñanzas del conductor de la Nueva Argentina y ha comprendido con él que “el pasado pertenece a la Historia, y

⁴⁶⁸ Cammarota (2010) sostiene que los resultados de esta etapa no fueron para nada desdeñables para la administración nacional ya que se fundaron Colegios Nacionales y Escuelas Normales, Liceos de Señoritas y Escuelas Industriales aumentando, considerable, la matrícula pos primaria. Pero la centralización confluyó - a partir del año 1951-1952- en una suerte de profundización y homogeneización ideológica en la cual la llamada "Doctrina Justicialista" estuvo entroncada con los lineamientos del Segundo Plan Quinquenal.

⁴⁶⁹ *El Litoral*, 11/10/1953, Inauguración de la escuela de Comercio N° 3 en El Trébol, p. 3.

a nuestros héroes. El presente tenemos la grave responsabilidad de tenerlo en nuestras manos... pero el futuro es de los maestros que plasman y modelan diaria-mente en las escuelas a los hombres del mañana.⁴⁷⁰

El ministro Albornoz presentó su renuncia y fue reemplazado en su lugar por el escribano Rafael Gutierrez (*El Litoral*, 13/12/1954) quien acompañaría la gestión peronista hasta 1955.

⁴⁷⁰ *El Litoral*, 16/11/1954. El acto de inauguración de la Escuela Mariano Moreno estuvo conformado por momentos alegóricos, representaciones y alocuciones que recordaban a la “jefa espiritual de la nación”, en referencia a Eva Duarte de Perón.

Epílogo. La desperonización del campo educativo en Santa Fe y la derogación tácita de la Ley de Educación

El derrocamiento del gobierno peronista inicia un clima de gran inestabilidad política. A partir de entonces y hasta el retorno a la democracia en 1983, ninguno de los gobiernos constitucionales del período llegó a terminar su mandato en el tiempo debido. El período que se abre entonces fue definido por Marcelo Cavarozzi como una especie de equilibrio dinámico.⁴⁷¹ Ese equilibrio se correspondía con una fórmula político dual con las condiciones propias de un empate, que emergen más que de la polarización de alternativas al gobierno militar, por el alto grado de compromiso que cada gobierno debió aceptar como condición de este juego. El período que se abre con la caída de Perón inaugura una experiencia política regida por *gobiernos débiles*, tanto civiles como militares, que buscaron fundar un régimen semidemocrático a partir de la proscripción del peronismo.

Con la autoproclamada revolución libertadora, la acción gubernamental estuvo orientada a poner fin a un modelo que ellos entendían basado en la relación líder-masas, aunque las diferencias se establecieron a la hora de definir las modalidades para alcanzar ese objetivo. El peronismo fue percibido como un fenómeno inherente e irremediamente adverso a las instituciones y valores democráticos, a los cuales, de haberle sido permitido actuar libremente, hubiera deformado e incluso destruido.⁴⁷²

El final de la experiencia peronista dejó, tras su derrocamiento, un sistema totalmente

⁴⁷¹ M. Cavarozzi, *Autoritarismo y democracia (1955-1983)*, Buenos Aires, CEAL, 1992. Este trabajo constituye el marco teórico seleccionado para encuadrar la segunda parte de este trabajo de investigación. Cavarozzi analiza con detalles lo que él define como "un sistema político históricamente definido (cada sistema) tiene leyes propias, que no constituyen un simple resultado de la interrelación de los atributos de las distintas fuerzas que actúan en él. Para su decodificación el autor propone un cambio en la mirada sobre el objeto de modo que reconozca esta eficacia propia del sistema político y que se proponga develarla no reduciéndolo a la condición de mero reflejo de los factores estructurales ni considerándolo un campo inerte". (pág. 8)

⁴⁷² Idem, pág. 14. La presidencia del general Lonardi estuvo marcada por dos grupos de presión que Potash reconoce como: los auto titulados demócratas y los católicos nacionalistas. El primer grupo estaba constituido por personas provenientes de la tradición liberal argentina, pro aliados durante la guerra y anti peronistas desde los comienzos. El otro grupo, totalmente opuesto, consideraba tanto el liberalismo argentino como los partidos políticos tradicionales como traidores a los verdaderos valores nacionales. Neutrales o partidarios del Eje en la guerra y que vieron con simpatía la llegada de Perón al poder. Estos dos grupos representaban "la espada y la pared" de un presidente en pésimas condiciones de mantener viable una salida a la grave crisis que atraviesa el país. Por ello las elecciones venideras se convertían en el punto de mirada principal, a partir del cual era posible pensar un peronismo sin su figura central... " En la perspectiva de futuras elecciones, esperaban sin duda reorganizar la vida política argentina sobre la base de un peronismo sin Perón y de este modo asegurar la victoria de los candidatos nacionalistas". Potash, *El ejército y la política en la Argentina 1945-1962*, op. cit., pág. 295.

inestable. La ausencia (aunque no voluntaria) del partido mayoritario en el campo electoral fue decisiva para la definición de los lugares de los demás partidos políticos. La frágil transición del general Lonardi hasta su reemplazo por el general Aramburu estuvo marcada de contradicciones que escondían detrás de sí a unas fuerzas armadas gravemente fragmentadas y en franca oposición de criterios entre sí⁴⁷³. La "Libertadora" buscaba organizarse en las distintas provincias del país, y en el caso santafesino definir la figura de un interventor federal que cumpliera con los objetivos planteados luego de la caída de Perón no fue un tema sencillo. Se sabía que el candidato no debía ser civil, así que desde marzo hasta septiembre ocupó el cargo el capitán de fragata, (R) Ricardo Anzorena, luego reemplazado por el coronel Juan B. Picca por el término de poco más de un mes, y desde octubre de 1955 hasta abril de 1957 el vicealmirante Carlos A. Garzoni y finalmente Clodomiro Carranza.⁴⁷⁴

Con la caída de Perón y el gobierno de facto de la "Revolución Libertadora" comenzó en Santa Fe, al igual que en el resto de país, el proceso de desperonización. Ferreyra se pregunta "¿qué era desperonizar?" y señala que "podría definirse como el proyecto de eliminación del peronismo como identidad política". Además, destaca que entre las prácticas que implicó su implementación se encuentran "exonerar a funcionarios peronistas, intervenir sindicatos, investigar las irregularidades del gobierno depuesto, proscribir partidos, prohibir la mención de Perón y Eva Perón, entre otras." (2018, p. 7).

El decreto nacional número 4161, con rango constitucional, puso en marcha una maquinaria pseudo legal para combatir al régimen derrocado. Toda actividad o enunciación favorable al peronismo fue penada en todos los rincones de la nación⁴⁷⁵. A lo que se suman algunas modificaciones al estatuto de los partidos políticos. La "Revolución Libertadora" tuvo como propósito desarticular todo lo llevado a cabo por el gobierno peronista y esto representó en

⁴⁷³ Idem. Para una lectura detallada sobre la situación de cada fuerza armada (ejército, marina y fuerza aérea) luego de la caída de Perón debe leerse el cap. VII de Potash: "Los militares en el poder: La Revolución Libertadora, 1955- 1958" en el mismo texto, págs. 292 a 365.

⁴⁷⁴ El gobierno de la provincia de Santa Fe en los años de la "Revolución libertadora" estuvo a cargo de tres gobernadores interventores. Ellos fueron: Juan Bautista Picca (24/09/1955 al 1/10/1955), Carlos Garzoni (1/10/1955 al 10/04/1957) y Clodomiro Carranza (10/04/1957 al 1/05/1958).

⁴⁷⁵ Además, se pusieron en vigencia la inhabilitación sobre los peronistas en cuanto a su organización y participación en cargos o listas electorales (4258/56), expropiación de bienes pertenecientes a dicho partido político (210/56, 5147/56, 8961 /56, 11843/56), y prohibición de cualquier propaganda (4161/56) a favor del régimen derrocado. También se disolvió el Partido Socialista (Revolución Nacional) mediante el decreto 4072/56. Anales de Legislación Argentina, tomo XVI.

el ámbito de la educación la propuesta de volver a los criterios institucionales previos a 1943, pretendiendo borrar todo vestigio del gobierno anterior.⁴⁷⁶

Entre las investigaciones que se preguntaron por la desperonización en el ámbito educativo cabe mencionar el trabajo de Ascolani para el ámbito nacional (2002), Petitti (2016) lo ha estudiado para la provincia de Buenos Aires, desde una perspectiva local Fuentes (2008) y Pécora (2016) se han ocupado del tema y para la Universidad podemos referir a los estudios de Orbe (2008) y Rodríguez (2018). Ascolani (2000/2001) plantea que el nuevo gobierno más que ser una revolución libertadora fue “restauradora”. Es decir, el posperonismo parecía más bien una vuelta al preperonismo, en el sentido que se presentaba como la normalización de una situación irregular.

Las aspiraciones de los ministros de educación se integraron en el programa de desperonización del estado o los estados provinciales, y en particular, en el campo educativo. Un punto a tener en cuenta con las cesantías es el capital político que implicó para los maestros haber sido dejados cesantes. En algunos casos significó asensos como en el caso de la Escuela Normal de Paraná (Rodríguez y Petitti, 2021). Con la cruzada por una “democratización” del sistema escolar dieron inicio a las revisiones permanentes de maestros, maestras, profesores, docentes bajo la administración provincial. Maestras, directores e inspectores fueron los actores de dicha revisión. Para ese entonces se volvió a editar el *Boletín de Educación* que había sido suprimido en 1950.

Nación y provincia debían establecer modificaciones a las cartas constitucionales ya depuradas de la “pesadilla” que representaba el peronismo. Al igual que a nivel nacional, que se modificó el orden constitucional volviendo a poner en vigencia la Constitución Nacional de 1853, se estableció que: “han de resolverse también las situaciones de las provincias, cuyas constituciones fueron reformadas bajo el régimen depuesto de acuerdo con los principios consagrados en el orden nacional por la reforma de 1949”.⁴⁷⁷ Así, la provincia de Santa Fe

⁴⁷⁶ Con la Revolución Libertadora y el inicio del ciclo de desperonización de la sociedad y del campo educativo, primero con Lonardi y luego con Aramburu. En un primer momento el ministerio de Educación de la Nación estuvo dirigido por el reconocido referente nacionalista y antiperonista Atilio Dell Oro Maini (quien ya se había desempeñado como funcionario educativo en la provincia de Santa Fe luego del golpe de 1930).

⁴⁷⁷ Proclama del 27 de abril de 1956 en Anales de legislación, tomo XVI-A, 1956. En las jurisdicciones provinciales luego de la derogación de las normas de educación sancionadas durante el peronismo, se produjo un proceso de revisión, anulación en complemento con los objetivos del programa de desperonización implementado desde 1955. Al igual que en otros espacios del país, por medio de los inspectores seccionales, se procede a la prohibición de libros de textos que contuvieran propaganda justicialista y a la destrucción de

volvió a regirse por la constitución provincial de principios del siglo XX.⁴⁷⁸

Durante octubre de 1955 el nuevo ministro de Educación y Cultura (el médico Antonio Arroyo) retoma la tarea de publicar el *Boletín de Educación* con un nuevo formato. En el número 1 publicado en enero de 1956, el boletín reprodujo los discursos de los meses previos en tiempos de nuevas designaciones. Es importante destacar que la recuperación, reedición y distribución del Boletín de Educación se convierte en una apuesta de la intervención federal que dispone a través del decreto N° 22534 (17/11/1955) en el que se determina que de acuerdo a la ley de educación N° 3554 es el propio ministerio de Educación y Cultura el organismo que deberá contar con un órgano oficial de publicidad. Que en este mismo sentido mediante el decreto N° 1620 (01/03/1950) había creado el *Boletín de Educación* en función de las normas básicas a las que debía ajustarse su publicación y contenido.

Los fundamentos señalan que el decreto N° 9184 (24/08/1953) con acuerdo de ministros dejó sin efecto el anterior, en tanto que se dispuso la creación del Boletín General Informativo dependiente de la Dirección de Informaciones, Prensa y Publicidad de la provincia – entendiendo que de este modo se absorbía de esta manera toda la publicidad oficial y se suspende cualquier tipo de boletín u otro medio de información que estuviera a cargo de los ministerios.

El decreto de Garzoni fundamenta que la centralización de informaciones propuesta por la administración de Cárcamo ha desvirtuado la función asignada inicialmente al Boletín de Educación, publicación que “ha constituido un valioso vehículo de información y de cultura a la vez que un ponderable auxiliar para el docente.” Asumiendo que la reaparición del boletín se hace tanto más necesaria cuanto que en las “actuales circunstancias el gobierno surgido de la Revolución Libertadora se encuentra abocado a la tarea de revisar toda la legislación

láminas, bustos, emblemas, insignias y papelería depositada en las direcciones de las escuelas (Ascolani, 2000/2001).

⁴⁷⁸ La intervención provincial estuvo asignada al capitán Ricardo Anzorena por unos meses y luego reemplazado por el vicealmirante Carlos Garzoni que completó la tarea hasta 1957. En el Ministerio de Educación y Cultura fue designado el médico Antonio Arroyo, el nuevo funcionario expuso las bases de la política educativa que se iniciaba: repudio a la injerencia del gobierno peronista en el ámbito escolar, reincorporación de maestros cesanteados por motivos ideológicos, establece la libre agremiación de los docentes, asepsia de la escuela en materia política -traducible en desperonización de la misma-, entre otras (Ossanna, Ascolani, Moscatelli, & Pérez, 1997).

escolar en vigencia, programas de estudios, en consecuencia se estima indispensable contar con un órgano de difusión que llegue directamente a los sectores interesados, que recoja sus aspiraciones y sus inquietudes y facilite a todo el personal afectado a la educación el conocimiento integral de las disposiciones que le atañen en el ejercicio de su función.

El decreto N° 2534 dispone restablecer la publicación del “Boletín de Educación” que será editado por el Ministerio de Educación y Cultura con sujeción a las normas establecidas en el decreto N° 1680 de 1950. Sobre este material nos vamos a detener a continuación para analizar el reordenamiento propuesto para el sistema escolar en este período. Retomando la figura del nuevo ministro de Educación y Cultura, Antonio Arroyo reconoce que se ha iniciado una nueva etapa:

El ámbito de nuestra obra, está circunscripto por el carácter transitorio de nuestras funciones, tratando de poner las cosas en su lugar, sin abocarnos a problemas o reformas de fondo, que requieren la indispensable labor legislativa, inherente a todo régimen democrático, mediante el cual todos los sectores puedan participar y ser oídos. Sé de la dignidad del magisterio de Santa Fe, de su formación moral, de su abnegación, de los ideales de convivencia civil que lo animan, de la tremenda cohesión, cuando no vejámenes de que ha sido objeto, para doblegarlo y transformarlo en el elemento maleable que ejerciera presión sobre la conciencia y energía espirituales de nuestra niñez y juventud, para convertirlas en los instrumentos dóciles de un poder absoluto y arbitrario, como consecuencias de una concepción totalitaria del Estado, que repugnaba al sentir profundamente democrático de la enorme mayoría de nuestro pueblo, desafecto a los extremismos tanto de izquierda como de derecha.⁴⁷⁹

Para Arroyo la escuela debe recuperar su función histórica, el magisterio reorientar sus objetivos, el campo educativo reordenado hacia un programa democrático:

La política será completamente desterrada de los establecimientos educacionales; nadie será molestado por sus ideas, pero las opiniones podrán ser emitidas y desarrolladas únicamente, fuera del ámbito de las tareas específicas. Desde ya, al dejar sentada esta

⁴⁷⁹ Boletín de Educación, MEyCPSF, enero de 1956, p. 5.

premisa, anuncio que, para lo sucesivo, seremos inexorables con las transgresiones, la única apolítica que debe existir en el orden interno es la que consulta los más legítimos intereses gremiales.⁴⁸⁰

El nuevo ministro reconoce que la principal tarea para con el campo educativo está dirigida a ordenar el sistema en función de los propósitos de la Revolución Libertadora:

Soy gremialista por convicción y lo prueba mi trayectoria en el campo médico de mis actividades. La revolución se ha hecho para todos los argentinos, para restablecer la tranquilidad, para que vuelva el imperio del derecho y la igualdad. En tal sentido quiero llevar la palabra de estímulo a todos los docentes, de que nadie que haya cumplido honestamente con su deber, tiene nada que temer por su estabilidad. Los casos aislados de inconducta o desviación del deber que sean necesario juzgar, lo serán con todos los recursos legales, mediante sumarios efectuados por quienes reúnen las garantías de honorabilidad y capacidad inherentes a la delicada función que se les encomienda. No venimos a perseguir a nadie, pero los cercenadores de derechos, estarán demás en las filas del magisterio.⁴⁸¹

Finalmente, Arroyo vuelve a ratificar los propósitos educativos de la intervención federal en la provincia:

En el aspecto educacional, será nuestra preocupación devolver a la escuela su auténtico y tradicional patrimonio moral, espiritual e intelectual: la formación integral del niño dentro de un ambiente democrático sin tendencias u orientaciones partidistas, informada en nuestro auténtico acervo histórico y en nuestras austeras tradiciones de pueblo libre, sin más próceres que los consagrados a través de las generaciones por sus obras imperecederas. Hacerle conocer y vivir el clima de respeto a la personalidad

⁴⁸⁰ Boletín de Educación, MEyCPSF, enero de 1956, p. 5.

⁴⁸¹ Boletín de Educación, MEyCPSF, enero de 1956, p. 6. Ascolani (2000) ha observado que la desperonización tuvo su manifestación inmediata en el ámbito educativo provincial, durante la gestión del ministro Arroyo... “al sancionarse el decreto de estado de comisión del personal docente -a fin de investigar su actuación política y escolar-, al prohibirse la circulación de libros de textos que contuvieran propaganda justicialista, y al autorizarse a la Dirección General de Educación, por medio de los inspectores seccionales, a la destrucción en privado de todas las láminas, bustos, emblemas, insignias y papelería depositados en las direcciones de las escuelas.”

humana y a sus derechos, eliminado la sospecha, la duda y la delación. La actuación del maestro será libre y sin ataduras, sin más normas que los que establecen los principios básicos de la moderna pedagogía, deberá llegar al hogar, como cruzado de paz y de concordia. Ojalá que las escuelas puedan ser el eslabón que una los distintos intereses de la hora en un solo afán y propósito: el futuro del niño.⁴⁸²

Junto a Arroyo, el interventor nacional Garzoni ponen en funciones a Eduardo Simoniello como subsecretario de Educación y Cultura, a Ernesto Perone como director general de Enseñanza, a Agustín Tasi como director general de administración, a Agustín Zapata Gollán como interventor de la dirección general de Cultura, a Romualdo Gentile a cargo de la inspección general de escuelas, Jorge Christe en el departamento jurídico de disciplina y apelaciones del ministerio, Alfredo Monti en la 3º sección escolar, Inocencio Luppo como subinspector de enseñanza técnica y Carlos Miguel Molina (h) como director del Boletín de Educación. En el mismo mes de octubre de 1955 el educador Eduardo Simoniello pone en funciones a Romualdo Gentile como director de la inspección general de escuelas con el fin de revisar designaciones últimas y jerarquizar el cuerpo inspectivo:

Para ello, deberá hacerse un estudio integral de la actuación de cada uno de sus integrantes, para poder así corregir errores y procedimientos futuros. A tal efecto, cumplo enunciar que por resolución ministerial del día de hoy, se ha declarado intervenido el cuerpo de inspectores en todas sus ramas y que el mismo inspector general ha sido investido en el carácter de interventor con amplias facultades para llenar más eficazmente su cometido. Por otra parte, se encuentra a estudio la documentación relativa a los últimos concursos realizados en 1953 para llenar a los cargos de inspectores seccionales y puedo anticipar, en nombre del ministro, que, a corto plazo, el suficiente para llegar a su conocimiento pleno y exacto, se adoptarán las medidas definitivas que asegurarán al magisterio el respeto y el cumplimiento de las disposiciones legales, atinentes a esa materia.⁴⁸³

⁴⁸² Boletín de Educación, MEyCPSF, enero de 1956, p. 6.

⁴⁸³ Boletín de Educación, MEyCPSF, enero de 1956, p. 7.

La revisión de legajos, denuncias y documentación de maestros es una tarea fundamental que Simoniello observa en la designación de Gentile:

Por otra parte, debo expresar que también están a estudio las solicitudes de varios docentes, que, por el solo motivo de no comulgar con los principios del régimen depuesto, se les impidió, hace ya cuatro años, ocupar el cargo de inspector seccional legítimamente conquistado. Y en relación con estas situaciones, pongo en conocimiento del magisterio que se han comenzado ya a resolver los diversos casos de reclamo por transgresiones a los escalafones de ascensos de los últimos concursos de directores, los que fueron lesionados en su derecho a ascender por no haber completado su documentación personal con la libreta de afiliación al partido de la tiranía, van llegando ya a la concesión de sus legítimas aspiraciones. Ojalá que la conducta altiva de esos maestros sin claudicaciones, a costa del sacrificio de verse postergados en su carrera, sirva de ejemplo para el futuro y se mantenga latente como símbolo la integridad moral y profesional.⁴⁸⁴

En la misma edición del Boletín de Educación (enero de 1956) y en la misma sintonía ordenada por la intervención federal de Carlos Carzoni y el ministro de Gobierno, Justicia y Culto a cargo de Jaime Prats Cardona, la cartera de Educación y Cultura inicia un proceso de depuración en diálogo con los decretos dispuestos por el general Aramburu en el ámbito nacional. A los discursos inaugurales de esta nueva etapa que se inicia, con los objetivos señalados por Garzoni, Arroyo, Simoniello y Gentile, también es designado Angel Perone como director general de Enseñanza.⁴⁸⁵ En su asunción, Perone anticipa:

⁴⁸⁴ Simoniello concluye reconociendo el concepto y rol de la escuela que debe ser recuperado: “Sabemos de los sacrificios que la mayoría de los maestros han debido soportar en los últimos diez años. Sabemos que, a ellos, y exclusivamente a ellos debe la provincia el que las escuelas hayan sido el último reducto de la democracia que, pese a la presión, la propaganda, la postergación en las justas aspiraciones económicas, los libros y programas dirigidos con fines políticos, no han podido ser sojuzgados ni sometidos.” Boletín de Educación, MEyCPSF, enero de 1956, p. 5.

⁴⁸⁵ En relación a la educación privada y religiosa, Ascolani (2000) ha observado que si bien el gobierno justicialista había suprimido la Inspección General de Enseñanza Religiosa (en 1955) -poniendo en disponibilidad, sin goce de sueldo, a todo el personal titular dependiente de la misma-, posteriormente el ministro Simoniello reincorporó a gran parte de los docentes que la dictaban y habían pasado a disponibilidad, ubicándolos en otras asignaturas. Al continuar en vigencia la Ley N° 3669, de 1950, que regulaba el funcionamiento de las escuelas privadas, el Estado siguió aportando la mayor parte del monto destinado a sueldos de sus docentes.

Hace dos años dejé esta casa con el corazón un tanto apretado de angustia, al ver como la Escuela Santafesina, orgullo de adelanto en materia técnica de organización, se deshacía al dársele una orientación tendenciosa basada en regímenes que proclaman la esclavitud de la mente y del espíritu, y como los maestros bebiéndose las lágrimas y mordiéndose los labios, tenían que enseñar lo que no sentían y decir lo contrario de lo que pensaban.⁴⁸⁶

El diagnóstico de Perone que es reproducido en el renovado Boletín de Educación de la provincia de Santa Fe brinda elementos para comprender el grado de coordinación en la etapa denominada de “desperonización” en la que se concibe el sistema educativo. En la revisión de reorganización de la administración escolar, la escuela, los directores, maestros y maestras, inspectores deben asumir una sigilosa tarea de vigilancia para no recurrir en “desviaciones” que Perone señala:

La Escuela no debe ser una institución deformadora de la conciencia del niño adaptando la educación a principios reñidos con la tradición democrática argentina. Fácil resulta proporcionar al niño determinadas enseñanzas sociales aprovechando su expansión espiritual y el ascendiente que sobre él tiene el maestro, y esto lo saben los dictadores y tratan de hacer de la escuela el mejor caldo de cultivos para la penetración de sus doctrinas aviesas en las mentes infantiles, más inclinadas a la aventura que a la reflexión. Aquí también se hizo todo lo posible por desviar la escuela del camino limpio que venía recorriendo, pero la valentía y firmeza de muchos maestros y su espíritu democrático fueron una muralla donde se estrellaron esos mezquinos propósitos.⁴⁸⁷

El plan de acción que señala Perone involucra una nueva organización de tareas y roles que tengan como norte la recuperación de un orden democrático que ha sido cooptado por la experiencia autoritaria del peronismo en nación y provincia. Entre los objetivos inmediatos el director general de enseñanza sostiene:

Vuelvo con el espíritu levantado y pisando en tierra firme por que los principios de la democracia serán desde hoy en adelante la base en que se asentará nuestra escuela, y

⁴⁸⁶ Boletín de Educación, MEyCPSF, enero de 1956, p. 7.

⁴⁸⁷ Boletín de Educación, MEyCPSF, enero de 1956, p. 8.

descontando desde ya la ayuda de todos los maestros, lograremos que vuelva a ocupar ese lugar de privilegio que tanto nos enaltecía. Para ello tendremos que jerarquizar, en primer término, al cuerpo de inspectores, dándole las facultades que les permita desempeñar su cometido que la autoridad que el cargo requiere, con alto sentido de responsabilidad funcional, de manera que el maestro vea en él a un consejero técnico cuyo claro criterio sobre los problemas de la educación no dejen lugar a dudas. Devolveremos a los señores directores la autoridad que perdieron con la politización de las Escuelas, lo que no volverá a ocurrir por el daño tremendo que la intromisión de la política ha causado en la organización escolar y en la educación del niño. A los señores directores les corresponde la formación constructiva de los maestros, deben ser fuentes de iniciativas que den estructura de conducta e integridad profesional...⁴⁸⁸

A las expectativas iniciales de Perone, sobre cada actor del sistema educativo en toda su jerarquía y extensión se determinan advertencias que hay que evitar para dar por terminada una etapa que se concibe como autoritaria en el sistema escolar. En este camino Perone señala que:

Para cumplir estas aspiraciones no puede el director, y tampoco los maestros, estar embanderados en la militancia activa de los partidos políticos, porque su acción sería unilateral y se perturbaría el clima de tranquilidad que debe reinar en el trabajo escolar. El maestro tendrá libertad para enseñar aplicando métodos y procedimientos que más se avengan con sus modalidades de trabajo, siempre que no sean torturantes para el niño, con la única responsabilidad de que deben asegurar los resultados de la enseñanza (...) Individuo de criterio propio, que no sea masa, defensor de lo bueno, de lo noble, de lo justo, con sentimientos de paz... amante orgulloso de su patria por su tradición histórica y por la seriedad y prestigio de sus instituciones y defensor de los ideales de libertad y democracia cuyas raíces están en la Revolución de Mayo proclamadas por Mariano Moreno y realizadas por el genio libertador de San Martín.⁴⁸⁹

⁴⁸⁸ Boletín de Educación, MEyCPSF, enero de 1956, p. 8.

⁴⁸⁹ Boletín de Educación, MEyCPSF, enero de 1956, p. 8. Dirección General de Educación, Resolución N° 6400 (Santa Fe, 31/08/56), "Destrucción de imágenes, símbolos, signos, escudos, etc. Referentes a la tiranía - depositados en locales escolares", en Boletín de Educación, vol. I, n° 10, octubre de 1956, p. 29.

En el plano de las resistencias que reconoce Perone al régimen depuesto, las entidades gremiales “que supieron mantener una línea de conducta firme y que no se rindieron a los halagos de prebendas ni a la coacción, serán siempre bien recibidas en esta casa y su colaboración será estimada en todo su valor.” Finalmente, como parte de su discurso de asunción al cargo como funcionario, el director general de enseñanza confía en que “la lucha que hemos de emprender porque pese a todo lo ocurrido aún quedan valiosas reservas para el maestro que supo guardar celosamente en un rincón de su alma la esencia de esa escuela por la que lucharon Silva, Peña, Deheza, Davat y otros grandes educadores santafesinos a quienes le tributo mi más emocionado homenaje.”

Los *Boletines de Educación* a comienzos de 1956 se caracterizan por una apertura ordenada con discursos de los principales funcionarios de la educación de la intervención federal a cargo del vicealmirante Garzoni. A continuación, el contenido del boletín difunde información en las secciones relacionadas con el propio Ministerio de Educación y Cultura (en particular el rol de la Comisión Provincial Investigadora), la Dirección General de Administración, la Dirección General de Enseñanza, la Dirección del Personal de Educación y la Dirección provincial de Cultura.

Los decretos reflejan las determinaciones y acciones propias al programa de “desperonización” del campo educativo como la extinción del Instituto Becario Justicialista (por el instituto becario), la reorganización e intervención de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) regional Santa Fe (designando a Inocencio Luppo), la intervención de escuelas industriales y técnicas (Reconquista), colegios nacionales (Ceres y Cañada de Gómez), escuela normal de Rafaela y todas las escuelas normales provinciales (resolución N° 5155 de 1955). Restituir la denominación al departamento San Justo y dejar sin efecto el nombre de Eva Perón, en este mismo sentido volver a designar a la localidad de Cañada de Gómez anulando la denominación de Ciudad Evita.⁴⁹⁰

Mediante el decreto N° 5259 (09/11/1955) el ministro Arroyo resuelve y designa las comisiones para el estudio de la legislación escolar y proyectos para: a) Reglamento General de Escuelas (inspector Salvador García y dos representantes gremiales), b) Régimen de

⁴⁹⁰ Con particular énfasis, la intervención designa en forma inmediata al equipo de asesores sumariantes para la revisión de cargos docentes no ajustados a la normativa; en cuanto a la evaluación del magisterio se resuelve facultar al tribunal de disciplina docente según lo establecido en la ley N° 2951 de Estabilidad y Escalafón del Magisterio.

Calificaciones (inspector Alfredo Monti y dos representantes gremiales), c) Régimen de Concursos (inspector Romualdo Gentile y dos representantes gremiales), d) Reglamento de Escalafón y Ascensos (inspector Eduardo Pruvost y dos representantes gremiales).⁴⁹¹ En cuanto a los textos escolares se dispone a través del decreto N° 5124 (04/10/1955) dejar sin efecto los textos de lectura aprobados por la gestión iniciada en 1946 y volver a la lectura de textos editados con anterioridad o en todo caso consultar al superior inmediato.

Con respecto a las escuelas particulares la intervención facultó al ministerio de Educación y Cultura a verificar en cada caso la vigencia o no de la autorización para el funcionamiento oficial del establecimiento educativo. Esta tarea estará a cargo del Consejo Gremial de Enseñanza Privada presidido por Perone, Gentile, el sacerdote Esteban Agustín (zona sur) y el hermano Lucas Leyden (zona norte).⁴⁹²

Entre las revisiones de casos al interior del magisterio santafesino, la intervención federal publicará resoluciones y decretos sobre reincorporaciones de docentes cesanteados durante el gobierno peronista.⁴⁹³ La permanente revisión de las situaciones de revistas en el magisterio también se tradujo en resoluciones y decretos de suspensiones varias sobre agentes educativos promovidos o designados durante los últimos años del gobierno de Luis Cárcamo (resolución N° 5204 de 1955).⁴⁹⁴ Para febrero de 1956 se designó a Eduardo Simoniello como

⁴⁹¹ Los docentes Salvador García y Eduardo Pruvost además habían presentado sus demandas al estado provincial por no ser beneficiados en el proceso de concurso docente del año 1951 quedando a su entender excluidos de los cargos directivos sin ninguna razón válida. Ambos serán restituidos y reconocidos en sus cargos y forman parte de las comisiones mencionadas. Ver decreto de la intervención federal N° 651/1955.

⁴⁹² Ascolani (2000) ha analizado que Las primeras acciones de la Revolución Libertadora en el sistema educativo santafesino fueron: "...la reincorporación de los maestros cesanteados por motivos ideológicos durante el peronismo; el reconocimiento de las antes desplazadas Federación Provincial del Magisterio y a la Asociación del Magisterio Católico; la prohibición de los textos escolares primarios donde se publicitaba la doctrina justicialista -1° y 4° grado-, recomendándose en su lugar los libros aprobados por el CGE en 1947 y 1948; el restablecimiento del Boletín de Educación suprimido en agosto de 1953 al crearse el Boletín General Informativo -de naturaleza propagandística-; y la eliminaron del régimen de tutores escolares por considerarlos fruto de la politización escolar." Sin embargo, no se sancionó una nueva norma educativa en reemplazo de la preexistente de 1949.

⁴⁹³ El decreto N° 204 (11/10/1955) se dejan sin efectos decretos anteriores (1952) de cesantías docentes y se resuelve reincorporar a una importante cantidad de maestros y maestras como Delia Antonucci de Aramburu, Olga Cossettini, Blanca López de Fierro, Fany Trumber de Gelburt, Rosa Fischer de Goldin, Haydee Guy de Vigo, Rosa Weinschelbaum de Ziperovich, Josefa Batle de Bertaccini, Luciano M. Alonso, Julio Avila, Pedro Bernardon, José Góndolo Navarro, Rubén Rodríguez, Ramiro Romero, Pablo Zwiener, Elsa Larrazabal de Kehoe, Glorinda Perez de Gudiño Cramer entre otros.

⁴⁹⁴ La reorganización alcanzó también al área de Cultura a través de la creación de una Comisión Honoraria Provisional designada en la figura de Julio Marc como presidente a cargo. De inmediato a cargo de la Dirección general de Bellas Artes, Archivos y Museos quedará en su conducción el intelectual Horacio Caillet Bois.

nuevo ministro de Educación y Cultura (decreto N° 1829) en reemplazo de Arroyo quien ocupa el rol de ministro de Gobierno, Justicia y Culto. Acompaña a Simoniello en la gestión como subsecretario de Educación el docente Luis Eliggi.⁴⁹⁵

La derogación tácita de la ley de 1949

En el caso de la provincia de Santa Fe la Ley de Educación de 1949 continuó en vigencia y bajo el análisis de la Comisión Revisora que coordinó el dirigente y abogado radical Aldo Tessio.⁴⁹⁶ Revisamos a continuación algunos de los decretos que reconsideraron el contenido de la ley y sus principales modificaciones.

En primer lugar, la intervención nacional dispuso la constitución una Comisión provincial Investigadora (decreto N° 1889, 8/11/1955). La función de la comisión fue analizar las irregularidades que se “hubiesen producido en todas las ramas de la administración pública durante el gobierno depuesto” como consecuencia del decreto N° 1186 (24/10/1955). La iniciativa:

responde a uno de los postulados esenciales y determinantes de la Revolución Libertadora, cual es el de esclarecer aquellos hechos que revelen la existencia de transgresiones a obligaciones legales para los funcionarios que hayan actuado en el régimen e incompatibles con la dignidad y el decoro inherentes a su desempeño, ya sea por la acción directa de los aludidos funcionarios o por intermedio de personas relacionadas con aquellos (decreto N° 1889 / 1955, p. 2).

Una de las decisiones determinantes en esta etapa fue la recuperación del organismo de gobierno de la educación (el CGE) que se concibe como la burocracia especializada que fue impugnada por segundo gobierno peronista de Luis Cárcamo. La recuperación del Consejo y su inmediato funcionamiento se definió en el decreto ley N° 8199 de 1956 que se sancionó

⁴⁹⁵ La gestión de Eduardo Simoniello será muy breve, luego de unos pocos meses (febrero a agosto de 1956) será reemplazado por Rolando Hereñú.

⁴⁹⁶ Aldo Tessio integró la Comisión Revisora creada luego del golpe de 1955 por la intervención federal en la provincia de Santa Fe. En representación de la UCR se desempeñó como convencional en la Asamblea Nacional Constituyente de 1957 y en la convención provincial que, en 1962, reformó la Ley Fundamental. También ocupó una banca en la Cámara de Diputados de la Nación entre 1960 y 1962. Desde diciembre de 1963 y junio de 1966 fue gobernador de la provincia.

durante la gestión de Carlos Garzoni.⁴⁹⁷ El decreto estableció importantes cambios en el gobierno de la educación al restaurar el CGE y dispuso la derogación tácita de la Ley de Educación de 1949 y toda norma que se opusiera a la presente regulación -convalidando el artículo 14° que establece derogar “en la parte pertinente, la ley N° 3554 y toda otra disposición que se oponga al decreto ley N° 8199 de 1956 (Garzoni y Simoniello). En los considerandos del decreto ley plantea que:

Que ese organismo rector de la enseñanza en la Provincia por más de medio siglo, realizó una obra destacada a favor de la educación pública; (...) Que la supresión aludida, tuvo como único propósito someter la actividad docente-administrativa de la educación, al contralor del gobierno central, para dirigir, como se hizo, enseñanza y administración escolar con fines puramente tendenciosos a favor del régimen; que la experiencia recogida a través de los últimos años revela que la falta de coordinación y ajuste entre las dependencias escolares han traído como consecuencia el trámite dilatorio, erróneo e ineficaz, el abandono de los aspectos técnicos, la frecuente violación de los derechos del magisterio y la desidia en cuanto a la atención de las necesidades inmediatas de las escuelas...⁴⁹⁸

Y el argumento se fundamenta en:

Que solamente el espíritu heroico de los docentes santafesinos y de los abnegados cooperadores, han salvado a la escuela del caos espiritual y material en que la había sumido tal desorganización e indiferencia; que, ante esos antecedentes y consideraciones, se impone la reimplantación del CGE, organizado con un sentido real de la evolución alcanzada por la escuela, el magisterio y el pueblo santafesino. Así lo aconsejan la conciencia gremial docente que, traducida en una obra tesonera

⁴⁹⁷ Ascolani (2000/2001) plantea que la medida de restitución del Consejo Provincial de Educación, también debe leerse como una medida tendiente a la desperonización dado que el sistema de direcciones generales técnicas instauradas por el peronismo -a partir de la Ley Provincial de Educación de 1949- favorecía el verticalismo y unilateralidad de la toma de decisiones. Además de la creación del CGE, se fueron introduciendo otras modificaciones en el gobierno de la educación en un nivel jerárquico inferior dentro del organigrama administrativo. Se derogó el artículo 16 de la Ley Provincial de Educación N° 3554 de 1949 que establecía que las distintas secciones ministeriales se organizan a base de jefaturas y que contarán con inspectores que desempeñarán funciones técnicas los cuales residirán en la zona que actúen.

⁴⁹⁸ Decreto Ley Provincial N° 8199/1956, p. 4.

de casi treinta años, han fructificado en entidades que, en forma valiente y decidida fueron reductos de la democracia frente a la tiranía, de igual modo los padres, organizados en Asociaciones Cooperadoras, pusieron al servicio de la escuela su esfuerzo, su entusiasmo y su dedicación. En tal sentido se impone la representación de esos dos importantes sectores de la sociedad en el Consejo General de Educación, iniciativa que reportará incalculables beneficios a la escuela y el niño.⁴⁹⁹

En relación a la nueva estructura y función del CGE el decreto determina:

Artículo 1º: créase el Consejo General de Educación que tendrá a su cargo la inmediata dirección técnico-administrativa de la educación pública, con las facultades y obligaciones establecidas en el presente decreto-ley.

Artículo 2º: el Consejo General de Educación estará compuesto por: un presidente que será a la vez Director General de Escuelas y tres vocales que representarán: Al Ministerio de Educación y Cultura, al Magisterio y a las Asociaciones Cooperadoras Escolares, estos dos últimos durarán tres años en sus funciones. El vocal que represente al Ministerio de Educación y Cultura, reemplazará automáticamente al presidente en caso de ausencia.

Artículo 3º: el presidente, como así el vocal que represente al Ministerio de Educación y Cultura, serán designados por el Poder Ejecutivo, el que represente al Magisterio será designado por el voto directo de todos los docentes en ejercicio y el de las Asociaciones Cooperadoras en la forma que lo establezca la reglamentación respectiva.⁵⁰⁰

Así, el CGE quedaba conformado por un presidente y tres vocales (un representante del Ministerio, otro de los docentes y otro de las asociaciones cooperadoras). El presidente y el vocal por el Ministerio eran designados por el Poder Ejecutivo, quien presidía tenía el requisito de ser profesor o maestro normal, ser argentino y tener una antigüedad de diez años en el ejercicio de la docencia. El representante docente y el de la cooperadora durarían en su mandato por tres años. En cuanto al criterio de designación, del vocal de la Asociación Cooperadora no especifica la modalidad de elección, pero el del magisterio expresa que debía hacerse por sufragio universal, omitiendo la representación gremial. La normativa en

⁴⁹⁹ Decreto Ley Provincial N° 8199/1956, p. 4.

⁵⁰⁰ Decreto Ley Provincial N° 8199/1956, p. 5.

cuestión incluye además un extenso punteo de las atribuciones que le eran propias a esta organización. Todas estas revisiones y reformas fueron ratificadas por la ley provincial N° 4877 de 1958 que otorgó una nueva organización, composición y función al CGE.⁵⁰¹

El Decreto N° 2577 estableció que los inspectores residan en el Palacio Escolar de la ciudad de Santa Fe, con excepción de los que actúan en la 3° sección, la cual se reorganizó en la Subinspección General de Escuelas de la ciudad de Rosario (Decreto Ley N° 2577/1956).⁵⁰²

La derogación tácita de la norma educativa de 1949 y la tarea llevada adelante por la Comisión Investigadora abrió una transición enmarcada en la desperonización del campo educativo, en particular con las asociaciones gremiales del magisterio. Como ha señalado Ascolani (2000)

El magisterio fue uno de los sectores laborales más afectados por las presiones del justicialismo como gobierno, y del peronismo, como movimiento social. El hecho de no haber respondido como la mayor parte de los trabajadores al llamado de Perón le costó un tratamiento duro por parte del gobierno. Sus organizaciones gremiales fueron reemplazadas por otras directamente vinculadas al Estado, sin importar el limitado consenso conseguido entre los docentes.⁵⁰³

Otra medida tomada por el gobierno provincial fue el de reglamentar en 1956 el ingreso a la docencia para la enseñanza en el nivel medio, estableciendo concursos de antecedentes y

⁵⁰¹ La ley N° 4877 fue sancionada en el mes de octubre de 1958. El gobernador Silvestre Begnis reglamentó una nueva organización del CGE como continuidad y transición del decreto ley anterior (1956). En su primer artículo se dispone la creación del Consejo General de Educación “que tendrá a su cargo la inmediata dirección técnico-administrativa de la educación pública, con las facultades y obligaciones establecidas en la presente Ley. En relación a su composición, el artículo segundo define que el CGE estará compuesto por un presidente, que será a la vez Director General de Escuelas, y tres Vocales que representarán: al Ministerio de Educación y Cultura, al Magisterio y a los Cooperadores Escolares, éstos dos (2) últimos durarán tres años en sus funciones. El vocal que represente al Ministerio de Educación y Cultura reemplazará automáticamente al presidente, en caso de ausencia. El presidente, así como el vocal que represente al Ministerio de Educación y Cultura, serán designados por el Poder Ejecutivo. Los vocales que representen el Magisterio y a los Cooperadores escolares serán designados por el voto directo de los docentes en ejercicio y de los afiliados de las Asociaciones Cooperadoras, respectivamente (artículo 3°). La norma regula las atribuciones del CGE y del presidente del organismo, las facultades de la Dirección General de Escuelas y dispone la organización de una nueva publicación periódica denominada La Revista Educación dependiente del Ministerio de Educación y Cultura.

⁵⁰² La Ley Provincial N° 5295 de 1960 lo expresó de modo más general planteando que los inspectores “residirán en la zona que determine el CGE” (Ley Provincial N° 5295/1960).

⁵⁰³ Ascolani (2000) afirma que la “Revolución Libertadora” tuvo como proyecto desandar todo lo hecho por el gobierno depuesto, y esto representó en el ámbito de la educación primaria y secundaria una vuelta a los criterios e instituciones previos, establecidos por la legislación y reglamentación anterior a 1943.

oposición. El tribunal evaluador estaba integrado por cuatro autoridades directivas y dos representantes de entidades gremiales. Ascolani (2000) plantea que esta es otra muestra de acercamiento entre el Estado y las federaciones gremiales reconocidas. Sin embargo, paralelamente, la Comisión Pro Mejoras Económicas del Magisterio durante el mismo año hizo varias presentaciones al gobernador para lograr mejoras salariales (demandas que no alcanzaron respuestas inmediatas).

Conclusiones

El trabajo presentado como tesis de investigación correspondiente al doctorado en Estudios Sociales se corresponde con el objetivo de analizar las políticas públicas de la educación en la provincia de Santa Fe durante el tránsito de la gestión demoprogresista, las administraciones antipersonalistas, los gobiernos justicialistas y las intervenciones posteriores al golpe de Estado de 1955. La periodización que organiza los cinco capítulos del escrito se presenta en etapas, el tema seleccionado se centra en las políticas educativas en la provincia de Santa Fe: tensiones y negociaciones en la búsqueda por normar la educación pública (1934-1956).

Es posible afirmar que durante el período delimitado entre la sanción de ley de educación N° 2369 de 1934 -que reemplazó a aquella sancionada en 1886- y la derogación tácita en 1956 de la Ley de Educación sancionada durante el peronismo. A lo largo de algo más de dos décadas, la provincia de Santa Fe tuvo en vigencia distintas leyes de Educación: la ley sancionada en 1886, la norma de 1934 y la de 1949 revisada en sus artículos por la Comisión creada para tal fin durante 1955 con la intervención federal. La elección de un ámbito provincial se ha enmarcado en diálogo con las investigaciones recientes sobre Estado y las políticas educativas, y una propuesta de observación sujeta a una escala de análisis centrada en el espacio de la jurisdicción provincial de Santa Fe (en diálogo permanente con la política nacional, la circulación de ideas y prácticas pedagógicas multiescalar).

La tesis se estructuró sobre un único objetivo general propuesto en el inicio de la investigación que resulta fundamental en términos teóricos y metodológicos a la hora de hilvanar los principales aportes que las fuentes y archivos disponibles han suministrado. Este objetivo principal, fue analizar el diseño y la configuración de las políticas educativas orientadas a la educación pública en la provincia de Santa Fe durante las gestiones demoprogresista, antipersonalistas, justicialistas y las intervenciones posteriores al golpe de Estado de 1955 resulta operativo, pertinente y coherente. Un objetivo cuya cualidad mayor se vincula con la posibilidad de diálogo entre perspectivas diversas propias de la renovación del campo de una Historia de la Educación y una Historia Social de la Educación sobre escalas regionales. En esta cualidad y complejidad se ha tenido en cuenta variables como la legislación del sistema escolar y el gobierno de la educación, los organismos de conducción

educativa, la burocracia educativa y los debates político-pedagógicos entre ideas, actores, instituciones y prácticas escolares.

Los objetivos particulares también deben ser comprendidos en dicha formulación metodológica. Los cinco objetivos formulados al inicio de la investigación respondieron a una apuesta hipotética posible en función de la importante cantidad de material identificado con el tema en cuestión en archivos, fuentes, registros, publicaciones disponibles. Al presentar los resultados en esta tesis se confirma que la decisión resultó pertinente a lo largo de todo el proceso de escritura y diálogo. El primero de estos objetivos alcanzados fue el análisis de la legislación en materia de educación pública sancionada en la provincia de Santa Fe, teniendo en cuenta la aprobación, vigencia y derogación de las normativas de 1934, 1886 y 1949. Esta revisión detenida que hemos presentado da cuenta del contexto institucional y parlamentario que determina la toma de decisiones propias al gobierno de la educación. Dicha legislación estuvo atravesada por las querellas propias de las culturas políticas que se describieron en el trabajo de investigación (demoprogresistas, antipersonalistas, justicialistas).

A través del segundo objetivo nos propusimos indagar en la tensión centralización / descentralización a partir del análisis de creación y expansión de los organismos de conducción educativa: Consejos Escolares, CGE y Ministerio de Instrucción Pública. Esto fue posible de confirmar en el trabajo realizado; por un lado, las leyes de educación de 1886, 1934 y 1949 -además del ordenamiento relacionado con la etapa posterior a 1955- se corresponden con disrupciones de la historia política del período analizado. Es posible confirmar que la interpretación neoinstitucionalista del sistema escolar y su gobierno brinda orientaciones precisas para ordenar las evidencias que las fuentes consultadas brindaron. En este sentido, la apuesta descentralizadora para con el sistema educativo contemplada en los artículos de la ley sancionada en 1934 –a través de la plena autonomía de los Consejos Escolares de Distrito- concentró críticas y resistencias de actores diversos hasta su derogación en 1935.

En el caso del CGE como organismo vertebrador del gobierno de la educación fue constitutivo de la ley de educación de 1886, se sostuvo como agencia estatal clave en el plexo normativo de la ley de educación de 1934 y encontró su final en el articulado de la ley N° 3554 de 1949 con el peronismo. Motivo por el cual, la intervención federal posterior al golpe

de estado de 1955 recuperó a través de decretos dicha agencia. La tensión aquí propuesta se puede observar incluso en otras variantes que gravitaron en el sistema educativo como la educación religiosa, los circuitos de inspección escolar, la generación de direcciones generales o por modalidad, hasta el lugar de integración o exclusión de las asociaciones gremiales del magisterio santafesino en sus distintas expresiones en relación a las principales demandas atendidas o ignoradas en la agenda del gobierno de la educación (como el ordenamiento del sistema de ingreso, escalafón y estabilidad en la carrera docente).

El golpe de 1930, el triunfo electoral del demoprogresismo (1932 - 1935), la intervención federal a la provincia (1935 - 1937), los gobiernos antipersonalistas (1937 - 1943), una nueva intervención nacional (1943 - 1946), el primer ensayo en los orígenes del peronismo (1946 - 1949), la consolidación de un programa educativo posterior a 1949 y en el segundo plan quinquenal, hasta el proceso de desperonización del gobierno de la educación... son etapas y coyunturas en las que las agencias estatales y los organismos de conducción educativa estuvieron sujetos a profundas revisiones, cambios y continuidades que hemos intentado explicar y describir en cada capítulo en un orden sincrónico.

En este sentido, la identificación y propuesta teórica y metodológica de sostener a lo largo del trabajo la tensión centralización vs descentralización, incluso la convivencia de ambas tradiciones en los momentos de reforma, revisión y reorganización del gobierno de la educación hicieron posible responder a los modos y el cómo se configuraron los organismos de conducción educativa en un complejo proceso educativo tensionado por reformas centralizadoras y descentralizadoras en dicho período. Indagando en los roles y funciones que cumplieron los Consejos Escolares de Distrito en la provincia de Santa Fe en las distintas coyunturas.

El siguiente objetivo específico se orientó a analizar las trayectorias de altos funcionarios e intelectuales de la educación (ministros, directores generales, inspectores, maestras, directoras) que ocuparon roles en la provincia de Santa Fe, centrándonos especialmente en aquellos que tuvieron vínculos con el nivel nacional. En cada nombramiento, designación, cambio de funcionario o situación de revista en el gobierno de la educación y en el campo de prácticas escolar se pudo acceder a una descripción de un conjunto de redes de sociabilidad y culturas políticas que hicieron posible los nombramientos y designaciones de los altos funcionarios e intelectuales de la educación. En el campo de las prácticas propias al gobierno

de la educación (con mayor o menor duración en los mandatos y funciones) identificamos en las distintas coyunturas figuras gravitantes.

Una etnografía o prosopografía de los funcionarios y funcionarias de la educación en la provincia de Santa Fe nos permite dar cuenta de los itinerarios de gestión en la cartera de Instrucción Pública durante los años treinta como Atilio Dell Oro Maini, Sofanor Novillo Corbalán, Reynaldo Pastor en tiempos de la intervención nacional, los ministros Abel Furno y Luis de la Vega en la experiencia de gobierno del PDP. La relevancia de Pío Pandolfo en el gobierno de la educación (acompañado por el maestro José Amavet) durante la intervención nacional de 1935, la experiencia decisiva en la administración del sistema escolar en Juan Mantovani y Lorenzo de la Torre durante los gobiernos antipersonalistas (capítulo 1 y 2).

También se ha incluido en el trabajo la recuperación de dos trayectorias de educadoras mujeres que -si bien no se corresponden a la figura ministerial (reservada solamente a masculinos)- impactaron y se destacaron en las prácticas educativas como innovadoras, escolanovistas. Este es el caso de las trayectorias de Marta Samatán y Amanda Arias en los años treinta (capítulo 3), experiencias pedagógicas relacionadas con la propuesta fundada en el escolanovismo, Escuela Serena o escuela nueva como expresión de ensayos educativos. Aún queda por estudiar la feminización no sólo la tarea docente propia del magisterio en el caso provincial, sino que la lectura de la presente investigación deja en evidencia un predominio sostenido y constante de funcionarios varones en el gobierno de la educación y sus distintas agencias. Sin embargo, las fuentes nos permitieron acceder a experiencias relevantes de mujeres educadoras en el aula y fuera de ella como hemos observado en los dos casos señalados. Esta especie de “desequilibrio” de género en el análisis de trayectorias educativas sigue siendo aún una tarea pendiente.

La misma tarea de relevamiento de funcionarios de la educación se continuó con la gestión de Leandro Meiners y José María Funes entre 1943 y la transición hacia el Ministerio de Educación, Justicia y Culto primero y Educación y Cultura luego con los gobiernos peronistas. Con la reformulación de la cartera ministerial de educación fue posible distinguir e interpretar las agendas educativas propuestas por los ministros Alberto Dumont y Raúl Rapela, ambos casos resultan determinantes para dar nombre y apellido al gobierno de la educación entre 1949 y 1955 (capítulo 4 y 5).

Cada designación de funcionarios resultó ser la puerta de entrada a identificar las relaciones propias a identidades colectivas de redes de sociabilidad política que se materializaron en tanto culturas políticas en la escala provincial en diálogo con funcionarios nacionales y expertos. En este sentido, identidades y tradiciones políticas, ideológicas y pedagógicas se encontraron en el terreno de las complejas prácticas del sistema escolar; nacionalistas, liberales, demoprogresistas, reformistas, radicales y antipersonalistas, conservadores, laicos y católicos, peronistas y antiperonistas... son redes gravitantes en el espacio estudiado. La inclusión de la categoría “cultura política” en diálogo con las tensiones y negociaciones propias del gobierno de la educación ayudó a pensar el objeto desde aristas no frecuentes en el campo de la historia de la educación.

Si bien la decisión teórica y metodológica comprendía un riesgo al momento de interpretar las fuentes, resultó alentador el ejercicio de identificar voces, ideas, representaciones, discursos y materializaciones en escenarios concretos. Uno de ellos fue el sostenido e intenso debate entre dos tradiciones ideológicas antagónicas desde los mismos orígenes de las burocracias educativas en los estados provinciales y el nacional: católicos versus laicos. En sus distintas expresiones, una tradición y otra son objeto de análisis en esta tesis a lo largo de sus capítulos. En el primer capítulo profundizamos en el enfrentamiento entre ambas tradiciones durante el debate y sanción de la ley de educación de 1934 y la vigencia de la reforma constitucional de 1921 retomada durante el gobierno de Luciano Molinas en 1932. En una década muy estudiada sobre las dimensiones teóricas del pacto laico, umbrales de laicidad y nación católica, el espacio santafesino se caracterizó por enfrentamientos abiertos entre el magisterio laico (a través de la Asociación del Magisterio de Santa Fe y representaciones regionales) y la Asociación del Magisterio Católico cuyos orígenes se encuentran en 1934. Las tensiones también se materializaron durante la restauración pedagógica de 1935 (con el retorno a la ley de educación común de 1884) y los años del antipersonalismo santafesino liderado por Manuel María de Iriondo.

El magisterio estuvo atravesado por el conflicto ideológico entre laicos y católicos, católicos y laicos en todas las etapas estudiadas en este trabajo. Dando lugar a renunciadas de funcionarios, congresos del magisterio católico, avanzadas laicas en las prácticas educativas, dirigentes gremiales del magisterio laico cesanteados, hasta la ratificación de la enseñanza

religiosa en todas las escuelas de gestión pública y privada a partir de la sanción de la ley de educación de 1949.

El cuarto objetivo específico estuvo centrado en el análisis de los principales debates político-ideológicos en materia de educación y niñez que se expresaron en la legislatura y la prensa local. Asumiendo el riesgo de ampliar demasiado la escala y las fuentes de estudio, la propuesta resultó un acierto para pensar las distintas perspectivas y voces que no se reducen a una tipología específica del sistema educativo (infancia, niñez, debates parlamentarios, prensa escrita, expertos y saberes especializados). Sin embargo, durante la segunda mitad de los años treinta y los gobiernos peronistas la niñez, las infancias, la niñez débil fueron categorías recurrentes entre las principales preocupaciones entre expertos, maestros, directores, inspectores, funcionarios, médicos, arquitectos, abogados y jueces. La configuración escolar y pedagógica entendida como “escuela asistencial” es parte de este engranaje sostenido en preocupaciones sobre las infancias débiles, enfermas, anormales y la búsqueda de respuestas educativas y sanitarias posibles.

Aquí el sistema escolar y el gobierno de la educación se constituyeron en el principal laboratorio de debates, ensayos y discusiones para la definición de políticas públicas. Las actas de las distintas ediciones del Congreso del Niño han resultado de enorme valor para este trabajo. Si bien nos detuvimos en las ediciones del segundo congreso (1935) y del tercer congreso (1938), las fuentes son la puerta de entrada para interpretar algunas de las configuraciones escolares e innovaciones educativas. Como por ejemplo, la discusión de un programa pedagógico posible para la educación rural en la provincia.

La incorporación de dos ambientes o fuentes específicas -como el ámbito parlamentario y la prensa escrita- se fundamentan en pensar al sistema educativo en un horizonte más amplio. A lo largo de los cinco capítulos, nos hemos detenido en la composición de ambas cámaras legislativas luego de cada proceso electoral en la provincia de Santa Fe; en consecuencia, identificamos voces legislativas, debates, adhesiones y rechazos al calor de la discusión por regular el gobierno de la educación en cada coyuntura. También fue posible recurrir a la prensa escrita, sobre todo a la que circulaba en la región de la ciudad capital de provincia.

Un campo fértil para evaluar, diagnosticar y formular políticas educativas desde una pluralidad de fuentes se constituyó sobre la cuestión del analfabetismo, una especie de fantasma sobre el que los actores políticos, gremiales y expertos volvieron una y otra vez.

Este ejercicio frecuente fue motivo de permanentes ediciones, solicitadas y debates en la prensa escrita que hemos tratado de ordenar para su lectura. Con concepto polisémico y categoría teórica el analfabetismo materializó un modo de interpelar las políticas educativas desde el mismo momento de emergencia de las leyes y burocracias del sistema educativo. Estadísticas, acusaciones, defensas y cuestionamientos fueron parte de las interpelaciones públicas y la construcción de legitimidades en las coyunturas estudiadas. La prensa escrita ha sido una fuente fundamental para poder acceder a estas discusiones entre 1930 y mediados de 1950 donde los indicadores, expertos, funcionarios y estadísticas de la educación confirman que el analfabetismo estructural ya ha dejado de ser un problema.

Archivos y fuentes consultadas, aportan indicios sobre una variante analítica que resulta de diálogo entre culturas políticas, el ambiente parlamentario, la prensa escrita y sistema escolar: la construcción de conmemoraciones. Este proceso complejo, los modos oficiales de priorizar un relato narrativo a partir de un pasado en común y su apelación al sistema educativo que lo legitima es un tema profundizado en estas páginas. La construcción de legitimidad política y los usos y abusos del pasado como forma de recordar y olvidar tradiciones e identidades, es un insumo interesante para pensar esta dimensión cultural del sistema escolar. Desde mediados de los años treinta se cristalizaron espacios, redes e instituciones identificadas con la custodia y construcción de un pasado épico (tarea que en los espacios provinciales aún estaba pendiente).

El gobierno de la educación se abocó particularmente a construir conmemoraciones en esta clave, como observamos durante 1930 un nutrido grupo de intelectuales que integraron la burocracia educativa (como el CGE) provenían del derecho, la literatura, la historia y la docencia. En las ciudades con mayor población, estas redes fueron parte de la revisión historiográfica y generaron espacios de Juntas históricas, centro de estudios coloniales, museos y circuitos de arte, publicaciones especializadas en un territorio aldeano transformado por un proceso de modernización acelerado. Dicha cristalización no fue lineal ni estuvo exenta de conflictos y querellas, en este registro identificamos figuras como Miguel A. Correa (conocido como Mateo Booz), Pío Pandolfo, Leoncio Gianello, José María Rosa, Horacio Caillet Bois, Leopoldo Marechal en la presidencia del CGE. En ese mismo universo se desempeñaron en la red de instituciones Julio Marc, Agustín Zapata Gollán, Nicanor Molinas, Calixto Lassaga, José Luis Busaniche, Manuel Cervera, Juan Alvarez, Félix

Barreto, José Rafael López Rosas, Gustavo Martínez Zuviría (Hugo Wast). A los que se suman las voces del arzobispado de Santa Fe conducido por Nicolás Fasolino (desde 1932) con intelectuales como Américo Tonda, Antonio Rodríguez, Guillermo Furlong, Leonardo Castellani entre otros integrantes de la Junta de Historia Eclesiástica.⁵⁰⁴

En un proceso de incipiente profesionalización de la historia, las activaciones en clave conmemorativa se sucedieron con intensidad como hemos observado en el período en estudio. Si bien el archivo general de la provincia había sido una institucionalización del gobierno radical de los años 1920, el ejercicio de la escritura y selección de un pasado épico en común trasladado a las ediciones mensuales del *Boletín de Educación* se consolidó en los años treinta. Una larga lista de conmemoraciones nos ha permitido indagar entre líneas las disputas y querellas sobre el pasado; en esta clave debe comprenderse el año 1934 como el cincuentenario de la sanción de la ley de educación N° 1420, el centenario del nacimiento del liberal Simón de Iriondo (en 1936) y los homenajes escolares en su honor. El año 1938 fue una coyuntura de discusiones y tradiciones cruzadas, por un lado, el 50 aniversario de la muerte de Domingo F. Sarmiento y por otro, el centenario del fallecimiento del brigadier y caudillo santafesino Estanislao López.

Este ejercicio de construcción identitaria sobre un pasado en común se continuó durante los años 1940 y el peronismo. Ya con un ordenamiento propio de la Comisión Nacional de Museos, monumentos y lugares históricos, las revisiones regionales persistieron y convivieron con las conmemoraciones nacionales. El año del centenario del libertador San Martín en 1950 constituye una coyuntura densa que hemos abordado durante la consolidación del peronismo. En cada ocasión referida (al menos las principales) el sistema escolar fue el mecanismo de construcción de legitimidad sobre ese pasado compartido que se debía recordar (en rechazo a las versiones vernáculas o regionales que eran ignoradas). Finalmente, a partir de 1955 y en el marco del proceso de desperonización iniciado, las revisiones de la intervención federal anulan toda referencia a las identidades peronistas.

El quinto objetivo específico nos permitió estudiar e identificar la participación del magisterio en la definición de una agenda gremial, la escuela asistencial y la organización de la cooperación escolar. Sin dudas, una respuesta que hemos desarrollado se presenta en los

lugares que las distintas representaciones gremiales del magisterio fueron ocupando frente al proceso de reformas por el gobierno de la educación. Durante las décadas en estudio, la representación gremial del magisterio se extendió en los espacios territoriales y consolidó su organización a través de los distintos congresos ordinarios y extraordinarios de la Federación Provincial del Magisterio (desde el V congreso de 1933 en adelante).

El actor gremial fue protagonista por acción u omisión en cada proceso de reforma educativa, así en 1934 frente al debate de la ley de educación y en un contexto de profunda crisis económica, el rechazo a la nueva propuesta normativa era evidente. En tanto que se regulaba una única organización gremial para todo el territorio y modalidades (agremiación obligatoria de maestros, artículos 93º a 99º de la ley). Ese mismo año, con la emergencia de la asociación del magisterio católico (AMC) la representación gremial se concentró en dos identidades claramente definidas caracterizadas por un diálogo constante en las situaciones de negociación salarial, laboral, presupuestaria, de estabilidad y escalafón frente al estado (luego de la restauración pedagógica de 1935 las tensiones se disiparon). No existen evidencias sobre el movimiento gremial del magisterio en rechazo a la vigencia de la ley de educación de 1886 durante la intervención nacional.

Las voces de las distintas representaciones gremiales del magisterio santafesino convivieron entre una y otra gestión de gobierno en distintos y dinámicos escenarios. Una excepción a esta afirmación resultó la cesantía a los 21 maestros (y maestras) dirigentes del magisterio laico que dispuso el gobierno provincial de Manuel Argüelles. Conflicto en el que nos hemos detenido en el capítulo cuarto. Las administraciones peronistas se distinguieron por una tensa relación con las representaciones gremiales y sus principales dirigentes, aunque las voces gremiales se oscilaron entre un activo protagonismo y participación en los debates relacionados con la ley de educación común de 1949 y el escepticismo ante un proceso parlamentario con muy poco lugar para las voces disidentes.⁵⁰⁵ A medida que transcurrió la gestión de Luis Cárcamo (1952 - 1955) y en el marco de los objetivos del segundo plan quinquenal, los conflictos se profundizaron. Hasta el punto que la nueva intervención

⁵⁰⁵ Como ha analizado Ascolani (2000) durante los gobiernos justicialistas la Casa del Maestro había sido clausurada y la Asociación del Magisterio de Santa Fe, una de las agrupaciones más consistentes de la Federación Provincial, estuvo intervenida desde 1950 a 1955 -también lo había estado durante 1944 y 1945-, siendo cesanteados muchos de sus colaboradores como ya hemos analizado.

nacional dispuesta en 1955 (conducida por el vicealmirante Carlos Garzoni) integró a una importante cantidad de representantes gremiales del magisterio en el reordenamiento “democrático” del régimen escolar luego de los años peronistas.

En síntesis, se considera que la tesis aporta indicios, interpretaciones y fundamentos para dar cuenta de la especificidad del sistema escolar como construcción política e histórica a través del estudio sobre las tensiones y negociaciones en la búsqueda por normar la educación pública en la provincia de Santa Fe. El resultado final enriquece los análisis sobre el campo educativo atravesado por las configuraciones escolares (Rockwell, 2018) en las que hemos reparado. Consideramos que reconstruir las reformas (Popkewitz, 1994) y los debates que se sucedieron a lo largo de todo ese período, por un lado, puede contribuir a arrojar luz a la pregunta sobre las tensiones y las dicotomías entre las distintas culturas políticas, pero también sobre la porosidad de las fronteras que las separan y los espacios de juego común que existen entre las mismas (sin dejar de lado la polifonía de voces que participaron en el proceso de reformas educativas). Y, por otro lado, permite recuperar las tensiones y negociaciones que dan cuenta de la historicidad propia de las configuraciones escolares (Rockwell, 2018).

Coincidimos con E. Rockwell (2007, 2010, 2018) quien sostiene que las temporalidades yuxtapuestas no indican simples rezagos en una historia educativa que tiende hacia un progreso lineal. En cualquier corte sincrónico, se entrelazan y yuxtaponen diferentes ritmos de cambio, diferentes sentidos del tiempo. A veces se los llama sedimentaciones, aunque la analogía geológica no da idea de la activación periódica de tradiciones históricas por parte de colectivos sociales. Esta perspectiva permite comprender procesos de rechazo y de apropiación de elementos culturales “ajenos” que por diversas circunstancias se adoptan por o se imponen a los sistemas escolares en determinado momento. Reconoce olvidos y tradiciones inventadas. Ser conscientes de las diferentes temporalidades nos obliga a reconstruir entrettejidos complejos entre pasados y presentes justo donde muchos discursos postulan rupturas radicales. Si algo aparece como constante en la historia educativa es la pretensión de realizar un “borrón y cuenta nueva” con cada reforma, dada la “amnesia histórica” (Viñao Frago, 2001) que caracteriza a las sucesivas administraciones. Esto hemos intentado dejar en evidencia en el presente escrito.

Siglas y abreviaturas utilizadas:

ACA - Asociación Católica Argentina

AMC - Asociación del Magisterio Católico

AMSF - Asociación del Magisterio de Santa Fe

BE - Boletín de Educación

CCC - Círculo Cultura Católica

CDPSF - Cámara de Diputados de la Provincia de Santa Fe, Diario de sesiones

CGE - Consejo General de Educación

CNA - Conferencia Nacional de Analfabetismo

CNAE - Comisión Nacional de Ayuda Escolar

CNE - Consejo Nacional de Educación

CNM - Comisión Nacional de Monumentos, museos y lugares históricos

CPC - Comisión Provincial de Cultura

CPN - Congreso Provincial del Niño

CSPSF - Cámara de Senadores de la Provincia de Santa Fe, diario de sesiones

DOPP - Dirección de Obras Públicas de la Provincia

FPM - Federación Provincial del Magisterio

IEF - Instituto de Estudios Federalistas de Santa Fe

IIHJMR - Instituto de Investigaciones Históricas Juan Manuel de Rosas

JEH - Junta de Estudios Históricos

JHEA - Junta de Historia Eclesiástica de Argentina

MJIP - Ministerio de Justicia e Instrucción Pública

MIPF - Ministerio de Instrucción Pública y Fomento

MEJC - Ministerio de Educación, Justicia y Culto

MEC - Ministerio de Educación y Cultura

POR - Partido Obrero de la Revolución

PDP - Partido Demócrata Progresista

SAI - Sociedad Amigos de la Infancia UCRA

Bibliografía:

- Acha, O. (2010), “Tendencias de la afiliación en la Acción Católica Argentina (1931-1960).”
En revista *Travesía*, N° 12, ISSN 0329-9449, pp. 7-42.
- Acha, O. (2004). Sociedad civil y sociedad política durante el primer peronismo. Desarrollo económico. Revista de Ciencias Sociales, 44(174), 199-230.
- Aelo, O. (2004). Apogeo y ocaso de un equipo dirigente: el peronismo en la provincia de Buenos Aires. Desarrollo económico. Revista de Ciencias Sociales, 44(173), 85-107.
- Aiseinstein, A. y Scharagrodsky, P. (2006), *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina, Cuerpo, género y pedagogía (1880-1950)*, Prometeo Libros.
- Alcobre, M. (2020). El afianzamiento del nacionalismo en la educación argentina : el Consejo Nacional de Educación (1933-1938). Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- Allevi, I. (2016), “La profilaxis de la locura en la agenda política: saberes y técnicos de la Higiene Mental en la metamorfosis del Estado santafesino de entreguerras”. En *Estudios Sociales del Estado*, vol. 2, N° 3, pp. 65-98.
- Allevi, J. I. (2018a), *La construcción de un espacio de ciencia y clínica psiquiátrica: instituciones, expertos y redes en Rosario, Argentina (1920-1944)*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de La Plata.
- Allevi, J.I. (2018b), “Profesionales como funcionarios: proyectos, agencias y expertos en salud en la ciudad de Rosario (1898-1927)”. En *Revista PolHis*, Año XI, N° 22, pp. 15-53.
- Allevi, J. I. (2019), “Disputas por el sentido de una práctica: la creación del Instituto de Psiquiatría de Rosario y sus primeros años (Argentina, 1928-1936)”. En revista *Praxis y Culturas Psi*, Nueva Época, 1, pp. 1-27.
- Almond, G. y Verba, S. (1963), *La cultura política*. Editorial Ariel, España.
- Altamirano, C. (2015), *Para un programa de historia intelectual y otros ensayos*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, pp. 133.
- Andretich, G. (2016), *Prácticas políticas de gobierno escolar*. Paraná, UNER, 2016.

- Antequera, M. (2017), “Un libro y una casa: Ángel Guido en la encrucijada euríndica”. En *Cuadernos de Historia del Arte* – N°28, NE N° 3, Instituto de Historia del Arte – FFyL – UNCuyo, Mendoza, pp. 43-98.
- Arata, N. y Ayuso, L. (eds.) (2015), *La formación de una comunidad intelectual*. SAHE, N°20, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Arata, N. y Ayuso, L. (2007), “Conflictos, tensiones y fracturas en la formación del sistema educativo argentino: Tres perspectivas sobre la Ley Láinez”. En documento *A cien años de la Ley Láinez*, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- Araya, A. (1929), *El Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral, su rol universitario, errores que corrige y anhelos que satisface*, UNL, Santa Fe.
- Armus, D. (2000), “El descubrimiento de la enfermedad como problema social”. En Lobato, M. (dir.), *El progreso, la modernidad y sus límites (1880-1916)*, Tomo V, Buenos Aires, Sudamericana, pp. 507-552.
- Armus, D. (2007), *La ciudad impura. Salud, tuberculosis y cultura en Buenos Aires, 1870-1950*. Buenos Aires, Edhasa.
- Armus, D. (2014) “Discursos, políticas y experiencias en la historia de las enfermedades”. En Biernat, C. y Ramacciotti, K. (edit), *Historia de la salud y la enfermedad. Bajo la lupa de las ciencias sociales*, Buenos Aires, Biblos, pp. 37-50.
- Armus, D. y Belmartino, S. (2001) “Enfermedades, médicos y cultura higiénica”. En Cattaruzza, A. (dir.), *Crisis económica, avance del estado e incertidumbre política (1930-1943)*, Tomo VII, Buenos Aires – Barcelona, Sudamericana, pp. 283-330.
- Armus, Diego (1996), “La idea del verde en la ciudad moderna”. En *Entrepasados*, año V, N° 6, Buenos Aires.
- Ascolani, A. (1997), “Estado y Mercado de trabajo rural pampeano, 1890-1930”. En *Anuario de la Escuela de Historia*, Número 17. Facultad de Humanidades y Artes (U.N.R.), Rosario.
- Ascolani, A. (1998), “Historiadores e Historia educacional Argentina: una mirada retrospectiva de su estado actual.” En *Sarmiento Anuario Galego de historia da educación*, 2, pp. 217-226.
- Ascolani, A. (1999a) “¿Apóstoles laicos o, burocracia estatal o sindicalistas? Dilemas y prácticas del gremialismo docente en Argentina (1919/1943)”. En *Anuario de la*

- Ascolani, A. (1999b), *La educación en Argentina. Estudios de Historia de la Educación*, Buenos Aires, Ediciones del Arca.
- Ascolani, A. (2000), “La Revolución Libertadora: educación y ciudadanía restringida (Argentina, 1955-1958).” Congreso; 23ª Reunião Anual da ANPED.
- Ascolani, A. (2003), “Objetos, teorías y métodos. Opciones en la definición del campo disciplinar de la Historia de la Educación Argentina.” En *San Luis de Potosí, Vetas*, pp. 17 – 41.
- Ascolani, A. (2004), “La prensa periódica Católica y la pedagogía de la persuasión en la Argentina rural de los años 1930: El caso de la provincia de Córdoba.” En *Revista Educação Em Questão*, N° 19 (5), pp. 9-29.
- Ascolani, A. (2009a), “Apología y crítica de la educación pública en Argentina: los dilemas del pensamiento historiográfico en el siglo XX”, en *Educ. e Filos. Uberlândia*, v. 23, n 45, pp. 17-46.
- Ascolani, A. (comp.) (2009b), *El Sistema Educativo en Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*. Laborde Editor, Rosario.
- Ascolani, A. (2010), “Las convenciones internacionales del magisterio americano de 1928 Y 1930. Circulación de ideas sindicales y controversias político-pedagógicas.” En *Campinas, Revista Brasileira de Historia da Educacao*, pp. 71 – 96.
- Ascolani, A. (2011), “La Federación Provincial del Magisterio de Santa Fe: experiencias y límites del gremialismo docente (Argentina, 1918-1943).” En *Brasilia, Associativismo e Sindicalismo em Educação*, pp. 299 – 314.
- Ascolani, A. (2015), “Ruralidad, analfabetismo y trabajo en la Argentina. Proyectos y acciones del Consejo Nacional de Educación (1930-1940).” En *Uberlandia, Cadernos de História da Educação*, vol. 14 pp. 853 – 877.
- Ascolani, A. (2016), “Renovación pedagógica y acción gremial docente en el ámbito rural. La trayectoria de Oscar Álvarez y la Asociación de Maestros Nacionales de Santa Fe (1919-1935).” Rosario, *Revista IRICE*, vol. 31 pp. 129 – 158.

- Ascolani, A. (2017), “Concepciones reformistas en torno a las funciones de la educación primaria rural Argentina (1930-1960)”. En revista *Dialogia*, São Paulo, n. 25, pp. 43-68.
- Ascolani, A. (2019), “Reformismo pedagógico, utilitarismo y nacionalismo en las escuelas primarias de la Argentina durante la crisis de 1930”. En *Revista Lusófona de Educação*, 43, pp. 149-162.
- Ascolani, A., Ossanna, E., Pérez, A. (1995), “Una aproximación a la educación: autonomía, dilemas de su desarrollo histórico”. En *Revista IRICE*, Rosario.
- Ayuso, M. (2015), “Ley 1420: 131 años otorgando sentidos a la educación común”. En *Historia de la Educación, Anuario SAHE*, vol. 16, N° 1.
- Bacolla, N. (2008), "Debatiendo sobre lo incierto. La crisis del treinta en la tinta de sus actores." *Estudios Sociales*. Revista universitaria semestral; Ciudad de Santa Fe; pp. 61 – 90.
- Bacolla, N. (2012), "Debates, prácticas políticas y reforma institucional en la entreguerras. Un análisis desde el caso santafesino". En Leoni, M. y Solís Carnicer, M. (2012), *La política en los espacios subnacionales. Provincias y Territorios en el nordeste argentino (1880-1955)*. Rosario, Prohistoria, pp. 123 – 142.
- Bacolla, N. (2016), “Nuevas capacidades estatales para una sociedad transformada: Instituciones y políticas sanitarias en la provincia de Santa Fe primera mitad del siglo XX”, en *Trabajos y Comunicaciones*, N° 44.
- Baker, K. (2006), “El concepto de cultura política en la reciente historiografía sobre la Revolución Francesa”, *Revista Ayer*, N° 62, pp. 89 – 110.
- Ballent, A. (2003), “Monumentos, turismo e historia: imágenes del noroeste en la arquitectura promovida por el estado, 1935-1945”. En *Jornadas Perspectivas históricas sobre el estado argentino*; Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Barco, J. R. (1935): “Contribución al estudio de la ley de educación de Santa Fe”. En *Revista de Instrucción Pública*, Año I, Tomo II, Números 8 y 9.
- Barrancos, D. (1997), “Socialistas y la suplementación de la escuela pública: la Asociación de Bibliotecas y Recreos Infantiles (1913-1930)”. En Morgade, G. (comp.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 130-50.

- Baubérot, J. (2004), “Los umbrales de la laicización en la Europa Latina y la recomposición de lo religioso en la modernidad tardía”. En Bastian, J. (2004), *La modernidad religiosa: Europa Latina y América Latina en perspectiva comparada*, pp. 905-111. México, Fondo de Cultura Económica.
- Béjar, M. D. (1992), “Altars y banderas en una educación popular: la propuesta del gobierno de Manuel Fresco en la provincia de Buenos Aires (1936-1940)” en *Mitos, altares y fantasmas. Aspectos ideológicos de la historia del nacionalismo popular*. Estudios/Investigaciones núm. 12. Universidad Nacional de La Plata.
- Belmartino, S. (2005), *La atención médica argentina en el siglo XX. Instituciones y procesos*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Belmartino, S., Bloch, C., Carnino, M. I. y Persello, M. V. (1991). *Fundamentos históricos de la construcción de relaciones de poder en el sector salud, 1940-1960*, Buenos Aires: OPS/OMS.
- Bergel, M. y Martínez Mazzola, R. (2010), “América Latina como práctica. Modos de sociabilidad intelectual de los reformistas universitarios (1918- 1930)”. En Altamirano, C. (director), *Historia de los intelectuales en América Latina*, Tomo II, Buenos Aires, Katz editores, pp. 119-145.
- Bernstein, S. (2003), “Nature et fonction des cultures politiques”, en *Les cultures politiques en France*, Paris, Seuil.
- Berrotarán, P. (2004). La planificación como instrumento: políticas y organización en el estado peronista (1946-1949). En: Berrotarán, P.; Jáuregui, A & Rougier, M. Sueños de bienestar en la Nueva Argentina. Estado y política pública durante el peronismo, 1946-1955 (pp. 15-46). Buenos Aires: Imago Mundi.
- Berstein, S. (1963), «Avant-propos» para la edición de 2003, *Les cultures politiques en France*, Paris, Seuil, pp. 7-10. En Almond, G. y Verba, S., *The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations*, Princeton, Princeton University Press.
- Berstein, S. (1992), “L’historien et la culture politique”, en *Vingtième Siècle, Revue d’histoire*, 35, pp. 67-77.
- Berstein, S. (1997), “La culture politique”, en Rioux, J.P. y Sirinelli, J.P. (dirs.), *Pour une histoire culturelle*, Paris, Seuil, pp. 371-386.

- Bertoni, L.A. (2001), *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica.
- Bertoni, L.A. (2009), “¿Estado librepensador o Estado laico? La disputa entre librepensadores y católicos en el cambio del siglo XIX al XX”. En Bertoni, L. y De Privitellio, L. (comp.), *Conflictos en Democracia. La vida política argentina entre dos siglos*, siglo XXI, Buenos Aires, 2009; pp. 45-70.
- Bianchi, S. (1997), “La conformación de la Iglesia Católica como actor político-social: el episcopado argentino, 1930–1960”. En Bianchi, S. y Spinelli, M., *Actores, proyectos e ideas en la Argentina contemporánea*, Tandil, pp. 17–48.
- Bianchi, S. (2002), “La conformación de la Iglesia católica como actor político-social. Los laicos en la institución eclesiástica: las organizaciones de élite (1930-1950)” en *Anuario IEHS*, 17, Tandil.
- Biernat, C. y Ramacciotti, K. (2008), “La tutela estatal de la madre y el niño en la Argentina: estructuras administrativas, legislación y cuadros técnicos (1936-1955)”. En *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, vol. 15, n. 2, pp. 331-51.
- Biernat, C., Ramacciotti, K. (2013), *Crecer y multiplicarse. La política sanitaria materno-infantil. Argentina 1900-1960*, Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Billorou, M.J. (2007), “Madres y médicos en torno a la cuna. Ideas y prácticas sobre el cuidado infantil (Buenos Aires, 1930 – 1945)”. En *Revista La Aljaba*, segunda época, volumen XI, pp. 167 – 192.
- Billorou, M.J. (2008), “El surgimiento de los comedores escolares en La Pampa en crisis”. En *Revista Quinto Sol*, N° 12, 2008, ISSN 0329-2665, pp. 175-200.
- Billorou, M. J. (2015). “Mujeres que trabajan. Las maestras pampeanas en la primera mitad del siglo XX.” *Anuario. Facultad de Ciencias Humanas*, 2(12), 1-18.
- Blanco, J. (2008), *Modernidad conservadora y cultura política. La Acción Católica Argentina (1931-1941)*, Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Córdoba.
- Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (eds.) (2010), *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*, Buenos Aires: Prometeo-UNGS.

- Bolcatto, V. (2019), *La centralización sanitaria santafesina (1932 - 1935)*, tesis de Maestría, FCJS, FHUC, Universidad Nacional del Litoral.
- Bolcatto, V. y Giménez, J.C. (2024), *Tiempo de reformas. Salud y educación en la provincia de Santa Fe (1932 – 1935)*. Ediciones UNL, Santa Fe.
- Bonaudo, M. (2005), *Los actores entre las palabras y las cosas*. Prohistoria Ediciones, tomo I, 200 pp. ISBN 987-22462-1-1, Rosario.
- Bruno, P. (2015), “Del turismo escolar y sanitario infantil al turismo social: colonias de vacaciones en la Provincia de Buenos Aires, Argentina.” En *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.24, n.4, pp. 1467-1490.
- Bruschi, V. y Gallo, P. (2002). *Iglesia, Estado y Sociedad Civil. Tandil 1945 - 1955*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional del Centro, Argentina.
- Buchbinder, P. (1993), “Emilio Ravignani: la historia, la nación y las provincias”, en Devoto, F. (comp.) (1993), *La historiografía argentina en el siglo XX (I)*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Buchbinder, P. (2008), *Una revolución en los claustros. La Reforma de 1918*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Buchrucker, C. (1987). *Nacionalismo y peronismo. La Argentina en la crisis ideológica mundial (1927-1955)*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bustamante Vismara, J. et al (2025). *Maestras y maestros en América Latina 1800-1950*; editado por José Bustamante Vismara ; Alex Loayza Pérez ; Pamela Reisin. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO ; Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2025. Primera edición.
- Caimari, L. (1995). *Perón y la Iglesia Católica. Religión, estado y sociedad en la Argentina (1943-1955)*. Buenos Aires: Ariel.
- Caldo, P. (2012). “Ángel Bassi y la enseñanza de la economía doméstica, 1894-1920”. En C. Kaufmann (Ed.), *Ahorran, acunan y martillan. Marcas de urbanidad en los escenarios educativos argentinos (primera mitad del siglo XX)* (pp. 207-245). Paraná: Eduner.
- Caldo, P., Pellegrini, M., & Mosso, A. (2014). “Experiencias singulares de enseñanza de la historia en las escuelas primarias santafesinas, un estudio de caso (primera mitad del

Tesis final correspondiente al Doctorado en Estudios Sociales
Facultad de Humanidades y Ciencias – Universidad Nacional del Litoral
siglo XX)”. [Ponencia]. XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza
de la Historia, Santa Fe, Argentina.

- Caldo, P. (2018). “Tizas y apuntes: costumbres en común. Maestras, libros y prácticas de la enseñanza en Argentina de 1930.” En F. Fiorucci & L. Rodríguez (Comps.), *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos* (pp. 115-139). Universidad Nacional de Quilmes.
- Cammarota, A. (2009), “Eugenesia y educación en la Provincia de Buenos Aires (1936-1955)”. En Segundas Jornadas Nacionales de Historia Social, La Falda, Córdoba. En *Memoria Académica*.
- Cammarota, A. (2011), "Salud, deporte, nacionalismo y género en los espacios de socialización de niños y adolescentes (1930-1955) las colonias de vacaciones, los Clubes Colegiales y la Unión de Estudiantes Secundarios". En revista *Kairos*, vol. 15, no. 28.
- Cammarota, A. (2016), “Saberes médicos y medicalización en el ámbito escolar (1920-1940)”. En revista *Pilquen, Sección Ciencias Sociales*, vol. 19, N° 3, pp. 33-51.
- Cammarota, A. (2018). “Entre maestras y enfermeras. La construcción del género y de un ethos particular en torno a la enseñanza y el cuidado hacia el otro. Buenos Aires, 1900-1940.” Ponencia presentada en Jornadas La enfermería universitaria en la Argentina (1952-1969), Universidad Nacional de José C. Paz, Argentina.
- Cammarota, A. (2021). *Malas maestras. Educación, género y conflicto en el sistema escolar argentino*. Grupo editor Buenos Aires.
- Cammarota, A. (2023). *Débiles, anormales, higiénicos y civilizados. La medicalización de la niñez escolarizada en Buenos Aires (1884 – 1945)*. Ediciones Imago Mundi.
- Caretta, G. y Zacca, I. (comp.) (2008), *Para una historia de la iglesia: itinerarios y estudios de caso*. Centro Promocional de Investigaciones en Historia y Antropología, CEPHIA, Salta.
- Carli, S. (1991), “Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación”. En Carli, S., Puiggrós, A. (1991), *Historia de la Educación en la Argentina. Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo*, Galerna.

- Carli, S. (1992), “El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva”. En Puiggrós, A. (dirección), *Escuela, Democracia y Orden (1916 - 1943)*. Buenos Aires: Galerna.
- Carli, S. (2002), *Niñez, pedagogía y política*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carli, S. (2004), “Escuela Nueva, cultura y política”. En Biagini, H. y Roig, A. (directores) *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX*. Tomo I. Buenos Aires: Biblos.
- Carli, S. (2012), *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la h historia de la educación argentina (1880 – 1955)*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Carrizo, B. y Giménez, J.C. (comp.) (2011), *Auroras en Provincia, Proyectos educativos y discursos pedagógicos en la formación docente santafesina (1909-2009)*, María Muratore Ediciones, Santa Fe.
- Carrizo, B. (2017), “Perspectivas educativas y proyectos de ley en la temprana democracia electoral”, Carrizo, B., Giménez, J.C. (coord.). En *La política en las tramas educativas*, Paraná, Editorial La Hendija, pp. 265-290.
- Carrizo, B. (2019), “La política facciosa y su impacto en la trama educativa. Santa Fe, 1912-1930.” Ponencia presentada en las XVII Jornadas Interescuelas de Historia, Universidad Nacional de Catamarca.
- Carrizo, B. (2020), *Los radicalismos en la democratización política*, Ediciones UNL, Santa Fe, ISBN 978-987-692-194-7, Ediciones UNL. Recuperado de https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/5569/carrizo_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Carrizo, B., y Giménez, J. C. (2022a). “El Consejo General de Educación entre instrumentos normativos, trayectorias y culturas políticas. Santa Fe, 1874-1910.” *Ejes De Economía Y Sociedad*, 6(11), 81–106. Disponible en: <https://doi.org/10.33255/25914669/61023>
- Carrizo, B. y Giménez, J. C. (coordinadores) (2022b). *Sinfonía Mantovani. Polifonía de un intelectual entre educación y política*. 1ra edición. Rosario: CB Ediciones.
- Carrizo, B., y Giménez, J. C. (2023). “Conmemoraciones y culturas políticas durante los gobiernos radicales. Santa Fe, 1912-1930.” *Revista Paginas*, 16(40).

- Carrizo, B., y Giménez, J. C. (2024), “Los territorios políticos de una burocracia educativa (Santa Fe, 1853-1910). En Rodríguez, L.G. y Petitti, E.M. (compiladoras). *Educación, funcionarios y políticas. Las provincias del Centro y Noroeste de Argentina (1860-1940)*. 1.ra ed. Buenos Aires: 2024.
- Caruso, M. (2001), “¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva”. En: Pineau, P., Dussel, I., Caruso, M., (Comp.). *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós, pp. 93-134.
- Caruso, M., Dussel, I., (2009), “Dewey en Argentina (1916–1946): Tradición, intención y situación en la producción de una lectura selectiva”. En *Encuentros sobre Educación*, Volumen 10, pp. 23-41.
- Castells, M. C. (2008). “Olga Cossettini y la Escuela Serena de Rafaela. Disrupciones en una experiencia.” En M. C. Castells & M. A. Migueles (Coords.), *Didáctica y pedagogía. Trayectorias y movimientos*. Un análisis de la configuración del campo de Entre Ríos y Santa Fe (1915-1930) (pp. 146-172). UNER.
- Castells, M. (et al) (2011), “Una aproximación al campo didáctico-pedagógico en las Provincias de Entre Ríos y Santa Fe, desde 1915 a 1930”. En *Suplemento, Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 1, N° 1, UNER, Entre Ríos.
- Castro, M. (2010), “Para combatir ese extraviado prurito del extranjerismo: políticos católicos, la cuestión nacional y el Consejo Nacional de Educación en torno al Centenario”. En Tato, M. y Castro, M. (compiladores), *Del Centenario al peronismo. Dimensiones de la vida política argentina*. Imago Mundi, Buenos Aires.
- Cattaruzza, A. (2001), “Descifrando pasados: debates y representaciones de la historia nacional”. En Cattaruzza, A. (dir.) (2001), *Crisis económica, avance del estado e incertidumbre política (1930- 1943)*, Nueva Historia Argentina, Sudamericana, Buenos Aires.
- Cattaruzza, A. (2016), “Las culturas políticas en la Argentina de los años treinta: algunos problemas abiertos.” En *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, vol. 16, N° 2, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

- Cerdá, J.M. (2016), “Una política social particular para la infancia en la década del 30: el Patronato y los Tribunales de Menores en la provincia de Mendoza”. En *Revista Páginas*, UNR, Rosario, pp. 197-220.
- Civera, Alicia, “Introducción hacia el estudio de la escuela de los campos latinoamericanos”, en Civera, A., Alfonseca, G. y Escalante, C. (coord.), *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX Y XX)*. México, El Colegio Mexiquense/ Porrúa editores, 2011, pp- 5-31.
- Cosse, I. (2005), “La infancia en los años treinta”. En *Todo es Historia*, Año 37, Número 457, pp. 48-57.
- Cosse, I., Llobet, V., Villalta, C., Zapiola, M.C. (editoras) (2011), *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil*. Siglos XIX y XX, Editorial Teseo.
- Cossettini, O. y Cossettini, L. (2001), *Obras Completas*, Ediciones AMSAFE, Serie Epistolario Cossettini, IRICE, Rosario.
- Coudannes Aguirre, M. (2005), “La historiografía santafesina y los usos del pasado en la década del treinta”. En *X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario.
- Coudannes Aguirre, M. (2007), “Pasado, prestigio y relaciones familiares. Elite e historiadores en Santa Fe”. En REDES, *Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, Universitat Autònoma de Barcelona Sevilla, España, vol. 13, pp. 1-22.
- Coudannes Aguirre, M. (2010), “El escándalo revisionista en Santa Fe: debates y controversias en torno a la acción del Instituto de Estudios Federalistas, 1938- 1943”. En *Revista Escuela de Historia*, vol. 9, núm. 1-2. Universidad Nacional de Salta.
- Coudannes Aguirre, M. (2011), “Tradición y cambio social en dos regiones de América del Sur. Mujeres elquinas y santafesinas en la narrativa de Marta Samatán”. En *Revista SudHistoria*.
- Cragnolino, E. (2014), “Políticas públicas de educación en el campo: abordajes etnográficos en el análisis de procesos de disputas y construcción de espacios formativos en Córdoba (Argentina)”. Presentación em mesa Redonda em el Seminario Carajas 30

Tesis final correspondiente al Doctorado en Estudios Sociales
Facultad de Humanidades y Ciencias – Universidad Nacional del Litoral
años, resistências e mobilizações frente a projetos de desenvolvimento na Amazônia
oriental .Universal Federal de Maranhão (mimeo).

- Cragolino, E. (2015), “En el campo: análisis de procesos de construcción y disputas de espacios educativos en Córdoba, Argentina” en *Revista Educacao em Perspectiva*, Viosa, vol. 6, número 2, pp. 199 – 226.
- Cucchetti, H. (2005). *Religión y Política en Argentina y en Mendoza (1943- 1955): lo religioso en el primer peronismo*. Buenos Aires: CEIL.
- Cuczza, H. (2017), “Desembarco de la Escuela Nueva en Buenos Aires: heterogéneas naves atracan en puertos heterogéneos”. En *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 02, n. 05, pp. 310-329.
- Dabat, D. (1930), *La instrucción primaria en las provincias de Santa Fe, Entre Ríos y Corrientes*, Instituto Social, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- De Luca, A. (1991): “Consejos escolares de Distrito: subordinación o participación popular”. En Puiggrós, A. (comp.): *Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Editorial Galerna.
- De Privitellio, L. (2001), “La política bajo el signo de la crisis”. En Cattaruzza A. (Dir.), *Crisis económica, avance del Estado e incertidumbre política (1930-1943)*. Buenos Aires, Sudamericana.
- De Privitellio, L. (2009), “El imperio de la voluntad popular: el fraude y el estudio de las elecciones en la primera mitad del siglo XX”. En *La Fundación Cultural. Ágora, Espacio de Historia y Ciencias Sociales*, 38, Santiago del Estero, Fundación Cultural Santiago del Estero.
- De Privitellio, L. (2011). “Las elecciones entre dos reformas”. En Sábato, H., Ternavasio, M., De Privitellio, L. y Persello, A.V. (2011), *Historia de las Elecciones en La Argentina 1805- 2011*, Buenos Aires, El Ateneo, pp. 135-213.
- De Privitellio, L. (2012), “La vida política”. En Cattaruzza, A. (Coord.), *Argentina. Mirando hacia adentro*, Madrid, Fundación Mapfre-Santillana Ediciones.
- De Privitellio, L. y López, I. (2015). “La década del treinta. Introducción a dossier.” Recuperado de: <http://historiapolitica.com/dossiers/dossier-la-decada-del-treinta/>

- Delgado, S. (2018), “La operación historiográfica a través de las representaciones del XXXII Congreso Eucarístico Internacional, Argentina, 1934”. En *Itinerantes, Revista de Historia y Religión*, pp. 65-85, ISSN 2250-5377.
- Devoto, F. (1993), “Estudio preliminar”. En Devoto, F. (comp.) (1993), *La historiografía argentina en el siglo XX* (I), Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Di Liscia, M.S. (2004) “Médicos y maestros. Higiene, eugenesia y educación en Argentina, 1880-1940”. En: Salto, G. y Di Liscia, M.S. (ed.); *Medicina y educación en la Argentina: imágenes y prácticas (1880-1940)*, Buenos Aires, EdulPam, pp.37-64.
- Di Liscia, M.S. (2005), “Colonias y escuelas de niños débiles. Los instrumentos higiénicos para la eugenesia. Argentina, 1910- 1940”. En Di Liscia, M.S, Bohoslavsky, E. (2005) (ed.) *Instituciones y formas de control social en América Latina, 1840-1940. Una revisión*, Buenos Aires, EdULPam-UNGS Prometeo Ediciones, pp. 93-113.
- Di Liscia, M.S. (2007), “Los bordes y límites de la Eugenesia, donde caen las “razas superiores” (Argentina, primera mitad del siglo XX). En Vallejo, G., Miranda, M., (comps.)(2007), *Políticas del cuerpo. Estrategias de normalización del individuo y la sociedad*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 377 – 409.
- Di Stefano, R. (2011), “Por una historia de la secularización y de la laicidad en la Argentina.” En revista *Quinto Sol*, N° 15, La Pampa.
- Di Stefano, R. y Zanatta, L. (2000). *Historia de la Iglesia argentina. Desde la conquista hasta fines del siglo XX*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Di Stefano, R. y Zanca, J. (2015), “Iglesia y catolicismo en la Argentina. Medio siglo de historiografía”. En *Anuario de Historia de la Iglesia*, vol. 24, pp. 15-45.
- Di Stefano, R. y Zanca, J. (comps.) (2016), *Fronteras disputadas: religión, secularización y anticlericalismo en la Argentina (siglos XIX y XX)*, 1a edición, Buenos Aires.
- Diez, M., Viñas, F., Hein, L. (2017), *Experiencias pedagógicas en diálogo. El legado de Juan Gesualdo*, Paraná, Editorial La Hendija.
- Di Vincenzo, J. (2012), “El talle justo del alumno. Biotipología, eugenesia y pedagogía en Argentina (1930 -1943)”. En *Archivos de Ciencias de la Educación*, Año 6, N° 6, 4° Época. ISSN 2346-8866. Recuperado de: <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/>

- Di Vincenzo, J. (2013), “Educación y medicalización: la impronta de la biopedagogía en el discurso eugenésico argentino entre 1930 y 1943”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, Centro Babini, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, ISSN 1681- 5653, p. 1 – 11.
- Dip, H. (2011), “La aurora vigilada. Prácticas innovadoras en años conservadores”. En Carrizo, B. y Gimenez, J.C. (2011), *Auroras en Provincia, Proyectos educativos y discursos pedagógicos en la formación docente santafesina (1909-2009)*, María Muratore Ediciones, Santa Fe, pp. 223.
- Dip, H. (2017), “La Escuela Nueva en años conservadores”. En Carrizo, B., Giménez, J.C. (coord.), en *La política en las tramas educativas*, Paraná, Editorial La Hendija, pp. 23-43.
- Domeniconi, A. y Auderut, O. (2016). Procesos ideológicos en la formación de maestros en San Luis, durante el primer peronismo: catolización y peronización. *Revista de Estudios Marítimos y Sociales*, 9 (9), pp. 31-51.
- Dupuy, R. (2007), *Macropolítica educativa en Santa Fe. El informe y la salida*. Nuevo Paradigma, Rosario.
- Dupuy, R. (2013), *Manual de derecho administrativo laboral docente*. Normativa vigente en el sistema educativo provincial compilada, anotada y comentada. Jurídica Panamericana, 2013.
- Escobar, L. (2022). Marta Elena Samatán, una voz intelectual en el litoral argentino: gremialismo, antiimperialismo, antifascismo y feminismo (1920-1946). *Cuadernos De Historia. Serie Economía Y Sociedad*, 28, 87-118.
- Escudero, P. (1940) “La tercera Conferencia Internacional de la alimentación. Síntesis de sus deliberaciones, conclusiones que se desprenden”. En: *Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana*. Año 19, N° 4.
- Fernández, M., Welti, E., Guida, M.E (2009), “Las misiones de divulgación cultural en la experiencia pedagógica de Olga y Leticia Cossettini (Rosario, 1935-1950)”. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, pp. 67-80, Rosario.
- Fernández, S. (2014), “Entre el orden científico y la beneficencia. La experiencia del Hospital e Instituto de Enseñanza Médica del Centenario. Rosario, 1910- 1929”. En Bravo,

- M.C. y Fernández, S. (2014), *Formando el espacio público: asociacionismos y política. Siglos, XIX y XX*, (pp. 79-100), Tucumán: EDUNT.
- Fernández, S. (2015), “Olga Cossetini en el laberinto de sociabilidad política de Santa Fe (Argentina, 1937-1943)”. En *Revista Brasileira De História Da Educação*, N° 37, pp. 191-199. Recuperado de <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38914>
- Ferreya, S. y Petitti, M. (2014), “Populismo, instituciones locales y democracia (Provincia de Buenos Aires, 1945-1958)” En *Revista Posdata*, vol. 19, N°. 2, pp. 1-32.
- Ferreya, G. (2019). “Educación primaria y peronismo: trayectoria de los agentes estatales que intervinieron en la primera reforma educativa (1948-1949).” En Anuario SAHE.
- Ferreya, G. (2016) La formación del magisterio en la planificación cultural del peronismo (1948-1949) Archivos de Ciencias de la Educación, Volñ. 11, nº 11.
- Finocchio, S. (2009), *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires, Edhasa.
- Finocchio, S. (2013), “El papel de la educación en la invención de lo social (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente lo social en la Argentina)”. En *Revista de Indias*, vol. LXXIII, N° 257, pp.219-238.
- Fiorucci, F. (2008). “La denuncia bajo el peronismo: conflicto y consenso. El caso del campo escolar.” Primer Congreso de Estudios sobre el Peronismo: La primera década. Mar del Plata, 6 y 7 de noviembre.
- Fiorucci, F. (2014), “Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930)”. En *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. II, 25 vol. II, núm. 3, pp. 25-45.
- Fiorucci, F. (2016). País afeminado, proletariado feminista. Mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa, 1900-1920. Anuario de Historia de la Educación, 2(17), 120-137.
- Fiorucci, F., Rodríguez, L., (coords) (2018), *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara (eds.) (2019), *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, Buenos Aires, UNIPE, 315 páginas.

- Fontaine, G. (2015), “Las Políticas Públicas como objeto de estudio”. En *El Análisis de Políticas Públicas. Conceptos, Teorías y Métodos*. Barcelona, Anthropos Editorial, Quito, FLACSO Ecuador.
- Fonte, L. (2016), “La disciplina escolar como una cuestión de Estado. El peronismo en búsqueda de buenos alumnos y mejores ciudadanos”, en revista Pasado Abierto. Revista del CEHis, N°3. Mar del Plata. Enero - junio 2016.
- Fonte, L. (2016 a), “Hacia una nueva configuración del Magisterio. Las políticas educativas peronistas y la formación docente (1947-1955)”, en Revista Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación. Año 4. Número 6 (diciembre, 2016)
- Fonte, L. (2018), “La educación media durante el primer peronismo. Matices en torno a los conceptos de Democratización y Adoctrinamiento (1946 - 1952)”, en Revista Prohistoria, Año XXI, número 30, diciembre de 2018, Rosario.
- Frechtel, I. (2017a), “La reforma de los programas del Consejo Nacional de Educación en el año 1936: sujetos y políticas educativas en debate”. En XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.
- Frechtel, I., (2017b), “La visita de Adolphe Ferrière a la Argentina en 1930: el movimiento de la escuela nueva y el flujo global de las ideas pedagógicas. Un caso para pensar las relaciones centro-periferia”. En *Eventos Académicos*, 39° Conferencia ISCHE, Buenos Aires, Educación y Emancipación.
- Freidenraij, C. (2020). *La niñez desviada. La tutela estatal de niños pobres, huérfanos y delincuentes. Buenos Aires, 1890 – 1919*. Biblos. Buenos Aires.
- Fuentes, L. (2008). Imágenes de la desperonización. La Escuela Normal de Tandil durante la Revolución Libertadora. III Jornadas sobre la política en Buenos Aires en el siglo XX, UNLP.
- Funkner, M. (2013). La implementación de la enseñanza religiosa en las escuelas pampeanas y su exteriorización: los Congresos Catequísticos. En *Anuario Facultad Ciencias Humanas*, 10 (2), pp. 1-19.
- Giorgi, G. (2014), “Ministros y ministerios de la Nación argentina: un aporte prosopográfico para el estudio del gabinete nacional (1854-2011)”. En *Apuntes. Revista De Ciencias Sociales*, 41(74), pp. 103-139.

- Girbal Blacha, N. (2001), “El Estado neoconservador, el intervencionismo económico y la sociedad de los años treinta”. En Girbal-Blacha, N. (ed.), *Estado, sociedad y economía en la Argentina (1930-1997)*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, pp. 52-53.
- Glück, M. (2009), “Juan Álvarez (1878-1954). Elementos para una biografía intelectual”. En *Estudios Sociales, Revista Universitaria Semestral*, año XIX, N° 36, Santa Fe, pp. 117-141.
- Glück, M. (2015), *La nación imaginada desde una ciudad. Las ideas políticas de Juan Álvarez, 1898-1954*, Buenos Aires, Editorial UNQ, 2015.
- Giménez, J. y Salomón, P. (2009), “La educación industrial y el proyecto peronista en Santa Fe (1943-1955)”. En Branca, M. (comp.), *Proyectos educativos y escenarios políticos, Historia(s) de la Escuela Industrial Superior, UNL, Santa Fe*.
- Giménez, J. (2017), “La formación docente en la construcción de la Argentina peronista”. En Carrizo, B., Giménez, J.C. (coord.). En *La política en las tramas educativas*, Paraná, Editorial La Hendija.
- Giménez, J., Gómez, G. y Pensiero, M. (2011), “La aurora sobre el alud. La educación patriótica en los discursos escolares”. En Carrizo, B. y Gimenez, J.C. (2011), *Auroras en Provincia, Proyectos educativos y discursos pedagógicos en la formación docente santafesina (1909-2009)*, María Muratore Ediciones, Santa Fe.
- Giménez, J. (2021), *Virado a sepia. Política y educación en Santa Fe de los años treinta*. Ediciones Prohistoria, Rosario.
- Gonzalez, L. y Lardone, M. (2013). Federalismo y política subnacional en perspectiva comparada: algunos desarrollos, interrogantes y potenciales agendas de investigación. En Falleti T; González, L. y Lardone, M. *El federalismo argentino en perspectiva comparada*. Córdoba: EDUCC.
- González Leandri, R. (2010). “Breve historia del Departamento Nacional de Higiene: Estado, gobernabilidad y autonomía en la segunda mitad del siglo XIX”. En: Bohoslavsky, E. & Soprano, G. (eds.), *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 hasta la actualidad)*, Buenos Aires: Prometeo.

- González Leandri, R. (2012), “Itinerarios de la profesión médica y sus saberes de Estado. Buenos Aires, 1850-1910”. En Pltokin, M. y Zimmermann, E., *Los saberes del Estado*. Buenos Aires: Edhasa.
- Gorelik, A. y Ballent, A. (2002), “País urbano o país rural: la modernización territorial y su crisis”. En Cataruzza, Alejandro (dir.). *Nueva Historia Argentina*, tomo VII, Los años treinta. Buenos Aires, Sudamericana.
- Guic, L. (2017), “Las políticas educativas en la Historia de la Educación Un aporte para el estudio de las políticas educativas, en el Centenario de la Revolución Argentina”. En *Revista Perspectivas Metodológicas*, N° 20, Vol. II, pp. 25-32.
- Guic, L. (2018), “La recepción de los legados de la modernidad en el gobierno de la Educación: José María Ramos Mejía y la Educación Patriótica”. En XV Corredor de las Ideas del Cono Sur-X *Coloquio Internacional de Filosofía Política*, Nuestra América ante el centenario de la reforma universitaria: Visiones críticas Bahía Blanca.
- Gutiérrez, L (2006), “La política en los barrios y en el centro: parroquias, bibliotecas populares y politización antes del peronismo”. En Korn, F. y Romero, L.A. (2006) (comp.), *Buenos Aires/Entreguerras. La callada transformación, 1914-1945*, Buenos Aires, Alianza Editorial.
- Gutiérrez, L. (1995), *Sectores populares, política y cultura: Buenos Aires en la entreguerra*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Gvirtz, S. (comp.), (1996) *Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*. Buenos Aires: IICE; Miño y Dávila Editores.
- Gvirtz, S. (1999). La politización de los contenidos escolares y la respuesta de los docentes primarios en los primeros gobiernos de Perón- Argentina 1949-1955. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 10, 112-140.
- Guy, D. (2011), *Las mujeres y la construcción del Estado del Bienestar: caridad y creación de derechos en Argentina*. Editorial Prometeo, Buenos Aires.
- Herrero, A. (2022). “Nacionalismo y educación: una aproximación a Víctor Mercante”; Fundación para el estudio del Pensamiento Argentino e Iberoamericano; Boletín de Historia; 80; 12-2022; 3-32.

- Julia, D. (1974), “La religión: historia religiosa”, en J. Le Goff y P. Nora, *Hacer la Historia*. Nuevos problemas, t. II, pp. 143-174. Barcelona: Laia.
- Junta de Estudios Históricos (1941), “Jornadas de Estudios Históricos sobre el Brigadier General Estanislao López en el primer centenario de su muerte, 1838 –15 de junio-1938”, tomo 1, Santa Fe.
- Kaufmann, C. (2012) directora, *Ahorran, acunan y martillan. Marcas de urbanidad en los escenarios educativos argentinos (primera mitad del siglo XX)*, UNER.
- Laguarda, P. y Fiorucci, F. (editoras) (2012), *Intelectuales, cultura y política en espacios regionales de Argentina (siglo XX)*, Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Lanzillotta, M., (2011), *Con la pluma y la palabra. Los grupos intelectuales emergentes del Territorio Nacional de La Pampa (1910-1943)*, Tesis de Maestría en Estudios Sociales y Culturales, FCH, UNLP.
- Ledesma Prietto, N. y Valobra, A. (2012), “Eugenesia y derechos: idearios médico- políticos sobre los roles públicos y privados de las mujeres.1930-1945”, en M. Miranda & G. Vallejos, (dir.), *Una historia de la Eugenesia. Argentina y las redes biopolíticas internacionales*. Tomo I: 1912-1945. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Lida, M. y Mauro, D. (coord.) (2009), *Catolicismo y sociedad de masas en Argentina, 1900-1950*, Prohistoria Ediciones, Rosario.
- Lida, M. (2005): “Iglesia y sociedad porteñas. El proceso de parroquialización de la arquidiócesis de Buenos Aires (1900-1928)”. En *Revista Entrepasados*.
- Lida, M. (2009, a), “Los congresos eucarísticos en la Argentina del siglo XX.” En *Investigaciones y Ensayos*, (58), pp. 285-324.
- Lida, M. (2009, b), “Los orígenes del catolicismo de masas en la Argentina, 1900–1934”, en *Anuario de Historia de América Latina*, Volumen 46: Número 1, pp. 345-370.
- Lida, M. (2015), *Historia del catolicismo en la Argentina. Entre el siglo XIX y el XX*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores, pp. 272, ISBN: 978-987-629-595-6.
- Lionetti, L. y Castillo, S. (comp.)(2014), *Aportes para una historia regional de la educación: las instituciones, el magisterio y los discursos en el proceso de escolarización pampeano (1900-1960)*. Colección Libros académicos de interés regional, Universidad Nacional de La Pampa.

- Lionetti, L. y Civera, A. (2010), “Temas, problemas y nuevos desafíos de la Historia Social de la Educación.” En *Cuadernos Interculturales*, vol. 8, núm. 14, pp. 15-19. Universidad de Playa Ancha Viña del Mar, Chile.
- Lionetti, L., Míguez, D. (2010, a), *Las infancias en la historia argentina Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890 -1960)*. Rosario, Prohistoria, pp. 9-34.
- Lionetti, L. (2006), “La educación pública: escenario de conflictos y acuerdos entre católicos y liberales en la Argentina de fines del siglo XIX y comienzos del XX”. En *Anuario de Estudios Americanos*, Vol. 63, No 1.
- Lionetti, L. (2009, a), “La cuestión social en torno a los niños pobres. Las estrategias conjuntas de la escuela pública y las instituciones particulares en la primera mitad del siglo XX”. Ponencia en IV Jornadas de Historia Política. Recuperado de: http://www.historiapolitica.com/datos/biblioteca/lionetti_jiv.pdf
- Lionetti, L. (2009, b), “Políticas sociales del Estado y la sociedad civil sobre el cuerpo de la niñez pobre en la Argentina (1900-1940)”. En *Anuario del Centro de Estudios Históricos “Prof. Carlos S. A. Segreti* , año IX, N° 9, pp. 97-116.
- Lionetti, L. (2015), “Los aportes de la historia de la educación en las provincias, Huellas e indicios para continuar un camino”. En Arata, N. y Ayuso, L. (eds.) (2015), *La formación de una comunidad intelectual*. SAHE, N° 20, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Lionetti, L. (2016), “Construcción del campo de la infancia anormal en Argentina. Discursos, representaciones y prácticas profesionales”. En Padilla Arroyo, A, (coordinador), *Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo: infancia anormal y educación especial en los siglos XIX y XX*, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México, Ediciones Mínimas.
- Lobato, M. (2000), “Entre la protección y la exclusión: Discurso maternal y protección de la mujer obrera, argentina 1890-1934”. En Suriano, J. (comp.), *La cuestión social en Argentina 1870-1943*. Buenos Aires: La Colmena.
- Lobato, M. Z. (1997), “El Estado en los años treinta y el avance desigual de los derechos y la ciudadanía”. En revista *Estudios Sociales*, vol. 7, n. 12, pp. 41-58.

- López, I. (2011), “El desmantelamiento del fraude patriótico: las intervenciones federales durante los años de Roberto M. Ortiz (1938-1940)”. En *Anuario del Centro de Estudios Históricos Carlos Segreti*, Córdoba, 11: 107-127.
- López, I. (2016), “Entre el cenit de la apertura y la apatía del fraude. Prensa y política a inicio de los años cuarenta (1940-1943)”. En Revista *ESTUDIOS*, N°35, pp. 97-122.
- López, I. (2017), “En la hora de la espada y bajo el signo de la reconstrucción. Liderazgo presidencial en tiempos de Agustín Justo, Roberto Ortiz y Ramón Castillo (1932-1943).” En *Revista POSTData: Revista de Reflexión y Análisis Político*, vol. 22, núm. 2, pp. 437-473, Grupo Interuniversitario Postdata.
- Losada, L. (2016), “Oligarquía, aristocracia y nación. La Argentina de los años treinta según Marcelo T. de Alvear”. En *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, núm. 44, pp. 108-134.
- Lvovich, D. y Suriano, J. (2006), “Introducción”, en Lvovich, D. y Suriano, J. (coord.), *Las políticas sociales en perspectiva histórica. Argentina 1850- 1952*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 9-23.
- Lvovich, D. (2003), *Nacionalismo y antisemitismo en la Argentina*. Buenos Aires, Javier Vergara Editor, 2003, 601 páginas.
- Macor, D. y Bacolla, N. (2009a), “Centralismo y modernización técnica en la reformulación del Estado argentino. El caso provincial santafesino, 1930-1950”. En revista *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*; 20; 2; pp.115-141, Universidad de Tel Aviv.
- Macor, D. y Bacolla, N. (2009b), “Modelos en juego en la Argentina pre-peronista. La reorganización del Estado provincial santafesino a comienzos de la década de 1940”. En revista *Travesía*, 11; pp. 221-248. Universidad Nacional de Tucumán.
- Macor, D. e Iglesias, E. (1997), *El peronismo antes del peronismo. Memoria e historia en los orígenes del peronismo santafesino*. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- Macor, D. y Piazzesi, S. (2007), “Organizaciones partidarias, elecciones y elites políticas. Santa Fe (Argentina), 1930-1943”. En *Boletín Americanista*, Barcelona, LVII, 57: 107-132.
- Macor, D. y Piazzesi, S. (2005), “La cuestión de la legitimidad en la construcción del poder en la Argentina de los años treinta. En *Cuadernos del Sur*, Historia, n.34, pp. 9-34.

- Macor, D. (1993): *La Reforma política en la encrucijada. La experiencia demoprogresista en el estado provincial santafesino*. Santa Fe, Estudios CEDEIS.
- Macor, D. (1995a), "¿Una república liberal en los años treinta? La experiencia demoprogresista en el estado provincial santafesino". En Ansaldi, W. et al. (eds (1995), *Representaciones inconclusas. Las clases, los actores y los discursos de la memoria, 1912-1946*, Buenos Aires, Biblos.
- Macor, D. (1995b), *Imágenes de los años treinta. La invención de la década del treinta en el debate político intelectual de la Argentina sesentista*, Programa de Estudios Interdisciplinarios de Historia Social, PEIHS, CAID 93/94. Centro de Estudios Históricos, CEDEHIS, FaFoDoc, Universidad Nacional del Litoral.
- Macor, D. (2001), "Partidos, coaliciones y sistema de poder". En Cattaruzza, A. (dir.), *Crisis económica, avance del estado e incertidumbre política (1930-1943)*, Nueva Historia Argentina, tomo VII, Buenos Aires, Sudamericana.
- Macor, D. (2005), *Nación y provincia en la crisis de los años treinta*, Ediciones Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- Macor, D. (2014), "Testigo y protagonista. Un diario de provincia en la construcción del campo de lo político. El Litoral, Santa Fe, 1918-1966." En revista *Estudios Sociales*, N° 46, Universidad Nacional del Litoral.
- Malamud, C. (1995), "El Partido Demócrata Progresista: un intento fallido de construir un partido nacional liberal-conservador". En *Desarrollo Económico*, N° 138 (35), pp. 289-308.
- Malamud, C. (1997), *Partidos políticos y elecciones en la Argentina: la Liga del Sur (1908-1916)*. Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED.
- Malamud, C. (2000), "La plataforma del Partido Demócrata Progresista y sus plataformas políticas (1915 – 1945)". En Anuario IEHS N° 15, Rosario.
- Mallimaci, F. (1991), "Movimientos laicales y sociedad en el período de entreguerras. La experiencia de la Acción Católica en la Argentina". En *Cristianismo y Sociedad*, 108, México.
- Mallimaci, F. (1996), "Catolicismo y militarismo en la Argentina, 1930–1983. De la Argentina liberal a la Argentina católica". En *Revista de Ciencias Sociales* N° 4, pp. 181–218.

- Mallimaci, F. (2004), “Catolicismo y liberalismo: las etapas del enfrentamiento por la definición de la modernidad religiosa en América Latina.” En Bastian, J. (Coord.)(2004), *La modernidad religiosa. Europa latina y América Latina en perspectiva comparada*, México: Fondo de Cultura Económica, pp. 19-44.
- Mallimaci, F. (2008), “Nacionalismo católico y cultura laica en Argentina”. En Blancarte, R. (Coord.), *Los retos de la laicidad y la secularización en el mundo contemporáneo*, México, El Colegio de México, pp. 239-262.
- Mallimaci, F. y Cucchetti, H. (comps.) (2011), *Nacionalistas y nacionalismos. Debates y escenarios en América Latina y Europa*, Buenos Aires, Gorla.
- Martínez Trucco, A. (2004), *Acción gremial del Magisterio de Santa Fe. Su trayectoria y aporte a la construcción del sistema educativo*. Santa Fe, UNL.
- Mauro, D. (2008), “Las voces de Dios en tensión. Los intelectuales católicos entre la interpretación y el control. Santa Fe, 1900-1935”. En *Signos Históricos*; México; pp. 128 – 154.
- Mauro, D. (2009a), “La Virgen de Guadalupe en Argentina. Movilización y política en el catolicismo. Santa Fe, 1920-1940”. En *Revista Secuencia*; México; pp. 43 – 66.
- Mauro, D. (2009b), “Catolicismo, educación y política. La enseñanza religiosa entre la curia diocesana y las orientaciones educativas del estado provincial. Santa Fe, 1915-1937”. En revista *Estudios Sociales*; Santa Fe, pp. 143 – 172.
- Mauro, D., (2010), *De los templos a las calles. Catolicismo, sociedad y política. Santa Fe, 1900-1937*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Mauro, D. (2011a), “La formación de la Acción Católica Argentina tras el ocaso del juego republicano. Ligas, círculos y comités católicos en la diócesis de Santa Fe, 1915-1935”. En *Entrepasados*; Buenos Aires.
- Mauro, D. (2011b), “Multitudes y movilizaciones católicas en la Argentina de entreguerras. Cuestiones metodológicas e historiográficas”. En Revista *Polhis*, 8, Buenos Aires.
- Mauro, D. (2013a), “Catolicismo, política e historiografía en la Argentina de entreguerras. Reflexiones a partir de una experiencia de investigación: los casos de Santa Fe y Rosario”. En Revista *PolHis*; Buenos Aires, pp. 29 – 38.
- Mauro, D. (2013b), *Reformismo liberal y política de masas. Demócratas progresistas y radicales en Santa Fe (1921-1937)*, Rosario, editorial Prohistoria.

- Mauro, D. (2017), “Multitudes católicas, sociedad de masas y política en la Argentina. Reflexiones a partir del Congreso Eucarístico Nacional de 1940.” En *Secuencia*, revista de Historia y Ciencias Sociales, pp. 200 – 231.
- Melón Pirro, J. (1996), “Legislación y práctica electoral en la década de 1930. La “Ley trampa” y “el fraude patriótico”. En Melón Pirro, J. y Pastoriza, E. (ed.), *Los caminos de la democracia. Alternativas y Prácticas Políticas 1900- 1943*. Buenos Aires: Biblos.
- Menin, O. (1996), *Escuela nueva en Argentina y Brasil: Visiones comparadas*, Miño y Dávila.
- Menin, O., (1998), “El ensayo de Escuela Serena realizado por las hermanas Cossettini en la República Argentina”. En São Paulo, *Revista. Facultad Educación*, vol. 24, Nº1
- Micheletti, M. G. (2013), “Blasones intelectuales, lecturas regionales, derivas nacionales. Aportes santafesinos a la historiografía académica argentina (1893-1938)”. En *Anuario de Estudios Americanos*, vol. 70, n. 1, Sevilla.
- Micheletti, M. G. (2017), “Las tensiones nación/provincia en la configuración de la historiografía argentina: La escritura de la historia en Santa Fe (1850-1950)”. En *Revista Expedições: Teoria da História & Historiografia*, volumen 8, Nº 1.
- Montini, P. (2017), “Exposiciones de arte colonial: identidad, historiografía y mercado en Santa Fe, 1940-1941”. En CAIANA, *Revista de Historia del Arte y Cultura Visual del Centro Argentino de Investigadores de Arte (CAIA)*, Nº 10, pp 101-109.
- Morgade, G. (1997). *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina (1870-1930)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Morresi, S. y Vommaro, G. (2012), *Saber lo que se hace. Expertos y política en Argentina*, Buenos Aires, editorial Prometeo-UNGS.
- Moyano, J. (2010), “Los gobernadores del Partido Autonomista Nacional y del Partido Demócrata entre la revolución de 1890 y el triunfo radical de 1928”. En César Tcach (coord), *Córdoba Bicentenario*, Córdoba, Centro de Estudios Avanzados, pp. 129-155.
- Nari, M. (2004), *Políticas de maternidad y maternalismo político. Buenos Aires, 1890-1940*, Buenos Aires, Biblos.

- Neiburg, F y Plotkin, M. (2004), *Intelectuales y expertos, la constitución del conocimiento social en la Argentina*. Buenos Aires, Paidós
- Nelson, E. (1939) *El analfabetismo en la República Argentina. Interpretación de sus estadísticas*. Biblioteca Pedagógica del Instituto Social de la UNL, número 4.
- Olivieri, E. (1931), “Alimentación de los escolares en Buenos Aires”. En *Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana*. Año 10, N° 7.
- Orbe, Patricia (2008). “Autonomía, reestructuración institucional y desperonización: el impacto de la Revolución Libertadora en la comunidad universitaria bahiense (1955-1957).” *Sociohistórica*, (N° 23-24), pp. 137-162.
- Ortiz Bergia, M. J. (2009), *De caridades y derechos. La construcción de políticas sociales en el interior argentino. Córdoba 1930-1943*, Córdoba, Centro de Estudios Históricos Prof. Carlos S. A. Segreti.
- Ortiz Bergia, M. J. (2015), “El Estado en el interior nacional en la primera mitad del siglo XX. Aproximaciones historiográficas a un objeto en constante revisión”. En revista *Estudios Sociales del Estado*, 1, pp. 59-84.
- Otero, H. (2007), “Censos antiguos: 1869, 1895, 1914, 1947”. En Torrado, S. (Comp). *Población y bienestar en la Argentina del primero y segundo centenario. Una historia social del siglo XX*, Tomo I. Buenos Aires: Secretaria de Cultura de la Nación.
- Pagano, N. (2014), “La cultura histórica argentina en una perspectiva comparada. La gestión de la Comisión Nacional de Museos y de Monumentos y Lugares Históricos durante las décadas de 1940 y 1990”. En *Revista TAREA*, I, p. 43-58, Universidad de Buenos Aires.
- Pagano, N. y Galante, M. (1993), “La nueva escuela histórica: una aproximación institucional, del centenario a la década del 40”. En Devoto, F. (comp.)(1993), *La historiografía argentina en el siglo XX*, vol. I. Buenos Aires, CEAL.
- Palma, H. (2005), *Gobernar es seleccionar. Historia y reflexiones sobre el mejoramiento genético en seres humanos*, Buenos Aires: Baudino Ediciones.
- Palma, H. (2008), Eugenesia y educación en la Argentina. En Carbonetti, A. y González Leandri, R. (Eds.), *Historias de salud y la enfermedad en América Latina, siglos XIX y XX*, Córdoba: Centro de Estudios Avanzados-CONICET, pp. 231- 252.

- Palma, E. y Di Vincenzo, J. (2009), “Biotipología, eugenesia y orden social en la Argentina de 1930 a 1943.” En *Eä – Revista de Humanidades Médicas & Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología*, vol. 1, N° 2.
- Partenio, F. (2009), "Rosario en cuarentena: normalización y disciplinamiento de la población durante las epidemias, 1860-1904". En revista *Urvio*, N° 7, Quito: Flacso.
- Pastoriza, E. y Piglia, M. (2012), Dossier: “El turismo como campo de reflexión (indagación) histórica: políticas públicas, prácticas y representaciones”. En *Registros, Revista De Investigación Histórica*, (9), pp. 2-7. Recuperado de <https://revistasfaud.mdp.edu.ar/registros/article/view/79>
- Pastoriza, E. y Torre, J.C. (2002), “La democratización del bienestar”. En Torre, J.C. (Ed.), *Los años peronistas (1943-1955)*; Colección Nueva Historia Argentina, Tomo VIII, Buenos Aires, Sudamericana.
- Pastoriza, E. (2011), *La conquista de las vacaciones. Breve historia del turismo en la Argentina*, Buenos Aires, Editorial Edhasa.
- Pécora, Griselda (2016). La desperonización en Río Cuarto 1955-1956: ¿acciones dictatoriales o civilidad democrática? *Historia Regional*, (N° 35), pp. 35-49.
- Pellegrini Malpiedi, M. (2023). Amanda Arias: Una maestra que no quiso ser paradigma de nada (Santa Fe, primera mitad del siglo XX). *Revista IRICE*, (45), 22–40.
- Pellegrini Malpiedi, M. (2022). Leticia Cossettini: un entramado a partir de su biografía/antibiografía. Teseo.
- Pérez, A. (2000), “Navegar contra la corriente. La ley de educación común, normal y especial (Santa Fe, 1934)”. En *Boletín de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, Segunda Epoca, N° 1.
- Pérez, A. (2009), “¿El Estado ha instituido la enseñanza con el propósito de crear una carrera a los docentes, o la ha instituido por y para los alumnos? Reforma escolar e intereses gremiales docentes (Santa Fe, 1932-1935).” En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, N° 4, pp. 23-39.
- Pérez Ledesma, M. y Sierra Alonso, M. (2010) editores, *Culturas políticas. Teoría e Historia*, Zaragoza, Institución Fernando El Católico.
- Pérgola, F. (1988) “Historia de los Hospitales argentinos: Hospital Centenario de Rosario”. En *Capítulo Médico. Entre consultas*, Año II, N°13.

- Perrupato, S. (2013), “Historiografía y educación peronista: un estado de la cuestión sobre la historia de la educación durante el primer peronismo”, en revista *Historia y Espacio* N° 40: 149-165, febrero-junio.
- Persello, A. V. y De Privitellio, L. (2007), “La Reforma de las reformas: la cuestión electoral entre 1912 y 1945.” Ponencia presentada en *II Jornadas sobre la política en Buenos Aires en el siglo XX*. Programa Interuniversitario de Historia, Tandil.
- Persello, A. (1996a), *El radicalismo en crisis*, Rosario, Editorial Fundación Ross.
- Persello, A. (1996b), “El radicalismo santafesino entre 1930 y 1943.” En Melón Pirro, J. y Pastoriza, E., *Los caminos de la democracia. Alternativas y prácticas políticas, 1900-1943*, Universidad Nacional de Mar del Plata, Biblos.
- Persello, A. (2004), *El partido radical. Gobierno y oposición, 1916-1943*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Petitti, M. (2012), “El viejo problema del analfabetismo sigue en pie: el escenario educativo en la provincia de Buenos Aires durante la década del ’40”. En *Revista Antíteses*, 5, (9), pp. 371-389.
- Petitti, Eva Mara (2014). *La educación primaria en tiempos de la Revolución Libertadora: el caso de la provincia de Buenos Aires (1955-1958)*. Quinto Sol, (N° 1), pp. 1-22.
- Petitti, M. (2014), *La educación primaria durante el peronismo. La experiencia de la provincia de Buenos Aires (1946-1955)*, Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Petitti, M. (2015), “Las cooperadoras escolares durante el primer peronismo. El caso de Mar del Plata, 1946-1955.” En Acha, O. y Quiroga, N. (coords.) *Asociaciones y política en la Argentina del siglo veinte. Entre expectativas y prácticas*. Buenos Aires: Prometeo.
- Petitti, Eva Mara (2017a); *La enseñanza católica en la escuela primaria (Provincia de Buenos Aires, 1946-1962)*; Programa Interuniversitario de Historia Política; PolHis; 10; 20; 12-2017; 237-272
- Petitti, M. (2017b), “Continuidades y rupturas en la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires (1875- 1995)”, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 19, núm. 28, enero-junio, 2017, pp. 223-244 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Boyacá, Colombia.

- Petitti, M. (2023), “El vínculo nación – provincias en la educación primaria durante los primeros años del gobierno peronista (1946 – 1949)”, en *Scientia Interfluvius*, 14(1), 8-36.
- Petitti, E. M., & Giménez, J. C. (2024). “La Ley Láinez en la provincia de Santa Fe durante la primera mitad del siglo XX: algunas notas sobre su implementación.” En *Anuario De Historia De La Educación*, 25(1).
- Philp, M.y Escudero, E.(comp.) (2020). *Usos del pasado en la Argentina contemporánea: memorias, instituciones y debates*. Córdoba: Centro deEstudiosAvanzados.
- Philp, M, Leoni, M.S.y Guzmán, D.(coord.)(2022) *Historiografía argentina: modelo para armar*. BuenosAires: ImagoMundi.
- Piazzesi, S. (1997), “Después del liberalismo: ¿un nuevo conservadorismo? El Iriondismo santafesino en la década del treinta”. En *Estudios Sociales*, Revista Universitaria Semestral, año VII, N° 13, UNL, Santa Fe, segundo semestre.
- Piazzesi, S. (2001), "Elite política y cuestión electoral. El Antipersonalismo en el gobierno santafesino, 1937-1943". En *Anuario del IEHS*, N° 16, Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Piazzesi, S. (2004), "Los intentos de reforma electoral en la década del treinta". En Dávila, B. et al. (coords.)(2004), *Territorio, memoria y relato*, Rosario, UNR Editora.
- Piazzesi, S. (2010). *Conservadores en provincia. El iriondismo santafesino. 1937-43*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Piazzesi, S. (2014). "La institucionalización del conflicto en Santa Fe durante la década de 1930". En Lobato, M. & Suriano, J. (comp.), *La Sociedad del trabajo. Las instituciones laborales en la Argentina (1900-1955)*, Buenos Aires: Edhasa.
- Piazzesi, S. y Bolcatto, V. (2011). *Hospital Iturraspe: 100 años*, Santa Fe: Ediciones UNL.
- Piazzesi, S. y Tettamanti, M. (2014), “Estado y relaciones laborales en la Santa Fe de entreguerras”. En *Papeles del Centro de Investigaciones*, N° 15, Santa Fe: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNL.
- Piglia, M. (2008), “Ciudades de lona: el ACA y la construcción de los campings como lugares turísticos en la entreguerra (1926-1940)”. En Lois, C. y Zusman, P. (coord.), *Viajes y geografías. Turismo, migraciones y exploraciones en la construcción de lugares*, Ed. Prometeo, Buenos Aires.

- Pineau, P. (1998), “La validación de los campos y la constitución de los sujetos: Discurso escolar y docentes en la provincia de Buenos Aires (1930-1955)”, *Informe final beca de Perfeccionamiento*, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.
- Pineau, P., Dussel, I., Caruso, M., (Comp.). (2001) *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós, pp. 93-134.
- Pinkasz, D. (2001). “Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la provincia de Buenos Aires”. En Puiggrós, A. (Dir.) *Historia de la Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*, Buenos Aires: Galerna, pp. 13-35.
- Piñeiro, E. (2007), *Los radicales antipersonalistas. Historia de una disidencia. 1916-1943*. Tesis de Doctorado en Historia. Universidad Torcuato Di Tella. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/contribuciones/radicales-antipersonalistas-historia-disidencia.pdf>
- Plotkin, M. (1994). Mañana es San Perón: propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista 1945-1955. Buenos Aires: Ariel.
- Popkewitz, K. (1994), “Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas”. En *Revista de Educación*, N°305.
- Portantiero, J.C. (1978), *Estudiantes y Política en América Latina. 1918-1938: el Proceso de la Reforma Universitaria*, México, Siglo XXI.
- Prieto, A. (1996). "Rosario: epidemias, higiene e higienistas en la segunda mitad del siglo XIX". En Lobato, M. (1996), *Política, médicos y enfermedades. Lecturas de historia de la salud en Argentina*, Buenos Aires: Biblos.
- Puiggrós, A. (dir) (1992) *Escuela, Democracia y Orden (1916 - 1943)*, Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (dir) y Ossana, E. (coord.)(1993), *La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*, tomo IV, editorial Galerna, Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (dir.) y Ossana, E. (coord. del tomo VII) (1997), *La educación en las provincias (1945-1985)*, Buenos Aires, Galerna, tomo VII de la Historia de la Educación Argentina, 472 páginas.
- Puiggrós, A. y Pulfer, D. (2023), *Corrientes educativas en la historia argentina. Tendencias, interpretaciones y debates. Tomo I y II*. UNIPE.

- Quintana, L. (2007), “Un diario católico para la Arquidiócesis de Santa Fe. El proceso de constitución del diario *La Mañana*, Santa Fe (1935-1937)”. En *Revista de la Junta Provincial de Estudios Históricos de Santa Fe*, N° LXV, Santa Fe; pp. 179-194.
- Quintana, L. (2008): “El camino de la buena prensa. Clero y laicado en la constitución del diario católico *La Mañana*, Santa Fe 1934-1937”, *II Jornadas de Historia de la Iglesia en el NOA*, Tucumán.
- Quintana, L. A. (2006), “Ordenar a los católicos. Lecturas de *La Revista Cristiana* sobre el lugar de la prensa católica en el desarrollo del catolicismo mundial a principios del siglo XX”. Ponencia, *III Congreso Nacional sobre Problemáticas Sociales Contemporáneas*, Santa Fe, FHyC, Universidad Nacional del Litoral.
- Quintana, L. A. (2009) “La constitución del diario católico *La Mañana*, Santa Fe 1934-1937. Aportes para un uso didáctico de la cultura católica.” En *Revista Clío & Asociados* (13), pp. 13-33.
- Ramacciotti, K. (2004), “Las trabajadoras en la mira estatal: propuestas de reforma de la Caja de Maternidad (1934-1955)”. En *Trabajos y Comunicaciones*, N° 30-31, UN La Plata.
- Ramacciotti, K. (2014) “¿Soldados del trabajo o ciudadanos? La ley de accidentes de trabajo en la Argentina, 1915-1955”. En Lobato, M. & Suriano, J. (comp.), *La Sociedad del trabajo. Las instituciones laborales en la Argentina (1900-1955)*, Buenos Aires: Edhasa.
- Ramacciotti, K. y Valobra, A. (2008), “El campo médico argentino y su mirada al tribadismo, 1936-1954”. En *Revista Estudios Feministas*, 16(2), 493-516.
- Raynoldi, G. (2016), *Entre la historia y la política. El itinerario público de José María Rosa en la Santa Fe de los años treinta*, tesis de licenciatura en Historia, FHUC, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- Reyes, F. (2016), “Radicales y socialistas frente a la centralidad de la nación. Sobre rituales partidarios y culturas políticas en el momento del Centenario (1909-1912).” En *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 16 (2) e-026.
- Rein, R. (2008). *Peronismo, populismo y política. Argentina 1943-1955*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Rigotti A. M. (2014), *Las invenciones del Urbanismo en Argentina (1900-1960). Inestabilidad de sus representaciones científicas y dificultades para su*

Tesis final correspondiente al Doctorado en Estudios Sociales
Facultad de Humanidades y Ciencias – Universidad Nacional del Litoral
profesionalización. Rosario: UNR editora, A&P ediciones, Colección Tesis
Doctorales.

- Rioux, J.P. y Sirinelli, J.F (1997), *Por una historia cultural*, Edición du Seuil.
- Rockwell, E. (2007). Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala. México: CIESAS.
- Rockwell, E. (2010). “Tres planos para el estudio de las culturas escolares” en Elichiry, N. E. (Coord.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantia, pp. 25-40.
- Rockwell, E. (2018). “Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares.” En Cuadernos *De antropología Social*, (47).
- Rockwell, E. (2018), Arata, N., Escalante, C., Padawer, A. (2018) *Vivir entre escuelas, relatos y presencias. Antología esencial*; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; 1; 2018; 880
- Rodríguez, L. (2017a), “Los ministros de educación en Argentina (1854-2015): análisis de los perfiles profesionales de las elites políticas”. En *Revista Historia da Educacao*, vol. 21, N° 51, pp. 397-417.
- Rodríguez, L. (2017b), “Educación, laicismo y socialismo en la Argentina: las organizaciones de maestros y profesores entre 1955 y 1983”. En *Historia Caribe*, Volumen XII N° 30, pp. 179-210.
- Rodríguez, L. (2018) Enseñanza religiosa y educación laica en las escuelas públicas de Argentina (1884 a 2015). *Prohistoria*, 30, 183-206. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6787829>
- Rodríguez, L. G. (2019), “Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes”. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 30, N° 59, pp. 200-235.
- Rodríguez, L. G. (2020). Los primeros Jardines de Infantes anexos a las Escuelas Normales (1884-1945). Debates alrededor de la infancia escolarizada. *Anuario de Historia de la Educación*, 1(21), 66-86.
- Rodríguez, L. (2021). Maestros y maestras y la cuestión de género: planes de estudio, salarios y feminización (Argentina, 1870-1914). *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 5 (1), e130. En *Memoria Académica*.

- Rodríguez, L. (2023). Los orígenes del normalismo en la provincia de Santa Fe (1879-1920). *Historia Regional*, 36(49), pp. 1-14. Disponible en: <https://historiaregional.org/ojs/index.php/historiaregional/article/view/753>
- Rodríguez, L. (2003). El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos, en Puiggrós, A. (Dir.) *Discursos Pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945- 1955)*. Historia de la Educación Argentina Tomo VI. Galerna, Bs.As.
- Rodríguez, L. (2018), *La Libertadora y el proceso de desperonización en la Universidad Nacional de La Plata (1955-1957)*” en *Hilos Documentales /Año 1, N° 1, e003*.
- Rodríguez, L. y Petitti, M. (comp.) (2017), “Estado, política y educación en la provincia de Buenos Aires: trayectoria de los directores generales y ministros (1875 – 2015)”. En *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 18, N° 1, pp. 41 – 65.
- Rodríguez, L. y Petitti, M. (comp.) (2024), *Educación, funcionarios y políticas. Las provincias del Centro y Noroeste de Argentina (1860 – 1940)*. Ediciones Imago Mundi, Buenos Aires.,
- Roitenburd, S. (1997). “Entre Córdoba y la Nación: Una identidad excluyente para el control de las transgresiones.” En: Puiggrós, A. (comp.). *La educación en las provincias argentinas (1945-1983)*. Buenos Aires: Galerna.
- Roldán, D. (2005), *Del ocio a la fábrica. Espacio, sociedad y cultura en Barrio Saladillo 1873-1940*. Rosario: Prohistoria.
- Roldán, D. (2010), “Políticas municipales y estrategias sociales. Segregación urbana, identidades, vecinalismo y politización. Rosario durante la entreguerra”, en M. Bonaudo (2010), *Imaginarios y prácticas de un orden burgués. Rosario, 1850-1930*. Tomo II, pp. 61-98, Rosario: Prohistoria.
- Roldán, D. (2012), *La invención de las masas. Ciudad, corporalidades y culturas. Rosario, 1910-1945*, La Plata.
- Roldán, D. (2015), “Justificación, producción, usos y disputas de los espacios verdes en la Argentina El Parque Independencia de Rosario durante la primera mitad del siglo XX”. En *HistoReLo, Revista de Historia Regional y Local*, vol. 7, N° 13.
- Romero, L.A y De Privitellio, L. (2007), “Organizaciones de la sociedad civil, tradiciones cívicas y cultura política democrática: el caso de Buenos Aires, 1912 – 1976”. En

- Romero, L.A. (1995), “Nueva Pompeya, libros y catecismo”. En Romero, L.A. y Gutierrez, L. (1995), *Sectores populares, cultura y política. Buenos Aires en la entreguerra*, Buenos Aires.
- Romero, L.A. (2014), “Sociedad democrática y política nacional y popular: la Argentina en la primera mitad del siglo XX”. En *Revista Estudios Sociales*, UNL, Santa Fe, pp. 145 a 170.
- Rubinzal, M. (2010), “¡A ganar las calles! Movilizaciones nacionalistas en la Buenos Aires de entreguerras.” En Lobato, M. (comp.), *Buenos Aires: manifestaciones, fiestas y rituales en el siglo XX*. Buenos Aires, pp. 129 – 148.
- Rubinzal, M. (2012), “Manifestaciones nacionalistas y católicas en las calles de Buenos Aires (1930-1945)”. En revista *PolHis*, Boletín Bibliográfico del Programa Buenos Aires de Historia Política, pp. 191 – 203.
- Rubinzal, M. (2016, a), “La cultura combate en las calles. el nacionalismo argentino y la política de entreguerras.” En *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, La Plata, pp. 1 – 21.
- Rubinzal, M. (2016, b), “Claves para volver a pensar las culturas políticas en la Argentina (1900-1945). Perspectivas, diálogos y aportes.” En *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, La Plata, vol. 16 pp. 1 – 7.
- Rubinzal, M. (2018), “La modernización en la década del treinta: la cuestión social y el estado interventor”, *Historia de Santa Fe 1930-1943*, Tomo III, Edic. ATE.
- Rubinzal, M. (2020), *La política y la cultura bajo la lupa. Estudios interdisciplinarios socioculturales, Santa Fe Siglo XX*. Santa Fe, Editorial Universidad Nacional del Litoral.
- Rubinzal, M. y Zanca, J. (2015), “Primeras Armas y sus pequeños lectores. La Argentina católica de entreguerras.” En revista, *Iberoamericana*, Madrid, vol. 15 pp. 117 – 132.
- Rubinzal, M. (2011), “El nacionalismo frente a la cuestión social en Argentina (1930-1943): Discursos, Representaciones y prácticas de las derechas sobre el mundo del trabajo”. (Tesis doctoral, FHUCE, Universidad Nacional de La Plata). Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.450/te.450.pdf>

- Rustoyburu, C. (2019) *La medicalización de la infancia. Florencio Escardó y la nueva pediatría en Buenos Aires*, Biblos, Buenos Aires.
- Salvatore, R. (2000), “Criminología positivista, reforma de prisiones y la cuestión social/obrero en Argentina”. En Suriano, J. (comp.) (2000), *La cuestión social en la Argentina 1870-1943*, Buenos Aires, La Colmena.
- Santos Lepera, L. (2008). “En Tucumán no hay problema religioso”: la Iglesia católica y el gobierno peronista. Tucumán 1955. *Primer Congreso de estudios sobre el peronismo: la primera década*, Mar del Plata, 6 y 7 de noviembre.
- Santos Lepera, L. (2009), “La Acción Católica tucumana: sociabilidad y cultura religiosa en los años 1930. El caso del Centro de Hombres de San Pablo”. En Lida, M. y Mauro, D., *Catolicismo y sociedad de masas en Argentina 1900-1950*, Rosario, Prohistoria.
- Sarlo, B. (1988), *Una modernidad periférica. Buenos Aires, 1920 – 1930*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1º Reedición (2020).
- Scarciófolo, S.M. (2017), *Marta Samatán. Historia de una mujer reformista*, Universidad Nacional del Litoral, 1º edición, Santa Fe.
- Scharagrodsky, P.; Southwell, M. (2007), *El cuerpo en la escuela*, Buenos aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Scharagrodsky, P. (2008) “Entre la maternidad y la histeria. Medicina, prácticas corporales y feminidad en el Buenos Aires del fin del siglo XIX”, en *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Prometeo. Buenos Aires.
- Serra, M. S., & Welti, E. (2018). *La Escuela Nueva en Rosario: Olga Cossettini y la Escuela Serena*. En C. Balagué (Comp.), *Educadores con perspectiva transformadora* (pp. 39-66). Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Sirinelli, J.F. (1993) *Histoire des droites en France* (direction), nouvelle édition, Edition Gallimard, Paris, 3 vol.
- Sirinelli, J. F. (1993) “El retorno de lo político” en: *Historia Contemporánea*, N° 9, pp. 30-31, 1993.
- Sirinelli, J. F. (1999). *Elogio de lo complejo*. en: Rioux, J.-P. y Sirinelli, J.-F. (dir.): *Para una historia cultural*, México: Taurus, pp. 457-467.

- Sironi, M.; Sironi, O. (2015); “Las normativas legales del sistema educativo santafesino (1930-1973)”, Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación; Revista IRICE; 28; 28; 6-2015; 63-86.
- Sironi, M. (2017), “Democratizar el gobierno de la educación. Historia reciente y coyunturas críticas del subsistema educativo en Santa Fe”, en Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Año XIII, número 12, vol. 2, julio – diciembre, pp. 129 – 147.
- Stawsky, M. (2009). Asistencia social y buenos negocios. Política de la Fundación Eva Perón, 1948-1955. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Servetto, A. (2020), ¿Qué memoria para qué historia? En Philp, M. y Escudero, E. (comp.); Usos del pasado en la Argentina contemporánea: memorias, instituciones y debates. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados.
- Sierra Alonso, M. (2007), “Electores y ciudadanos en los proyectos políticos del liberalismo moderado y progresista”. En Pérez Ledesma, M. (dir.), *De súbditos a ciudadanos. Una historia de la ciudadanía en España*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007, pp. 103-133.
- Sierra Alonso, M. (2010), “La cultura política en el estudio del liberalismo y sus conceptos de representación”. En Pérez Ledesma, M. y Sierra Alonso, M. (ed.), *Culturas políticas: teoría e historia*, Universidad de Sevilla, pp. 233-261.
- Sirinelli, J. (1992), *Histoire des droites en France*, Paris, Gallimard, 1992, r. II, Preface, pp. 2-4.
- Sirinelli, J.F, (1999), “L’histoire politique et culturelle”. En Jean-Claude Ruano-Borbalan (coord.), *L’histoire aujourd’hui, Auxerre, Sciences Humaines*, Ed., 1999, pp. 157-164
- Sirinelli, JF. (1998), “De la demeure à l’agora. Pour une histoire culturelle du politique”. En Berstein, S. y Milza, P. (dir.), *Axes et méthodes de l’histoire politique*, Paris, PUF, pp. 381-398.
- Sironi, M. (2017), “Democratizar el gobierno de la educación. Historia reciente y coyunturas críticas del subsistema educativo en Santa Fe”. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 13, nro. 12, vol. 2, pp. 129- 147.

- Sonzogni, E. y Dalla Corte, G. (comps.) (2000), *Intelectuales rosarinos entre dos siglos. Clemente, Serafín y Juan Álvarez. Identidad local y esfera pública*, Rosario: Prohistoria y Manuel Suárez-Editor.
- Soprano, G. y Di Liscia, Ma. S. (2017), *Burocracias estatales. Problemas, enfoques y estudios de caso en la Argentina (entre fines del siglo XIX y XX)*. Rosario, Prohistoria-EdUNLPam.
- Southwell, M. (2009a), *Historia de la educación argentina y latinoamericana*, UNLP, FaHCE. Departamento de Ciencias de la Educación.
- Southwell, M. (2009b), “La forma escolar desafiada: escuela media, horizontes particulares y comunidades fragmentadas”. En XXVIII *Congress of the Latin American Studies Association*, Rethinking Inequalities.
- Southwell, M.; Serra, M. (2009, c), “Pedagogía, moral y cultura popular: la escuela argentina frente al cine en las primeras décadas del siglo XX”. En revista *Dominios da Imagem*, 2, pp. 81-92. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10747/pr.10747.pdf
- Southwell, M. (2013), *La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*, 1a ed. - Buenos Aires: Santillana.
- Stagno, L. (2009), “Reeducación e ideas punitivas asociadas a la minoridad (1933-1943)”. En revista *Propuesta Educativa*, N° 31, pp. 109-117.
- Stagno, L. (2010), “Infancia, juventud y delincuencia a través de una práctica judicial. Las primeras actuaciones del Tribunal de Menores N° 1”. En Lionetti, L. y Míguez, D., *Las infancias en la Historia Argentina. Intersección de prácticas, discursos e instituciones*, Rosario, Prohistoria, pp. 133-152.
- Stagno, L. (2010), *Una infancia aparte. La minoridad en la provincia de Buenos Aires (1930 – 1943)*. Editorial Libros Libres. FLACSO.
- Stagno, L. (2011), “Los Tribunales de Menores en la Argentina. Antecedentes internacionales e iniciativas nacionales (1933-1943)”. En Cosse, I., Llobet, V., Villalta, C. y Zapiola, M. C., *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*, Buenos Aires, Teseo.

- Suárez, C. y Saab, J. (2012), “El Estado, Ricardo Levene y los lugares de memoria.” En revista *Clío & Asociados*, N° 16, pp. 211-227. Disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5550/pr.5550.pdf
- Suárez, T. y Tedeschi, S. (2009). *Historiografía y sociedad. Discursos, instituciones, identidades*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2010). “Gobierno y reformas de la educación en la Argentina reciente”. En *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. Centre international d'études pédagogiques.
- Suasnábar, C., Rovelli, L. y Di Piero, E. (coord.) (2018), *Análisis de Política Educativa Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*, UNLP, Editorial UNLP, colección Libros de Cátedra.
- Suriano, J. (2000) “Introducción: una aproximación a la cuestión social”. En Suriano, J. (ed.), *La cuestión social en la Argentina, 1870- 1943*, Buenos Aires: La Colmena.
- Tato, M.I. (2001), “Crónica de un desencanto: una mirada conservadora de la democratización política, 1911-1930”. En: *Estudios Sociales*. Revista universitaria semestral, Santa Fe, N° 20, 1: 143-163.
- Tato, M.I. (2004), *Viento de fronda: liberalismo, conservadurismo y democracia en la Argentina, 1911-1932*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Tedeschi, S. (2017). A conmemoración centenaria de independencia en Argentina: memoria(s), estrategias y controversias en perspectiva comparada. En Medianeira Padoin, M. y Frega Novales, A.(org.); *História: poder, cultura e fronteira*.
- Tenti, M. (2008): “El catolicismo integral y la Acción Católica en Santiago del Estero”. En Caretta G. y Zacca, I. (Eds.), *Para una historia de la Iglesia. Itinerarios y estudios de caso*, Salta, CEPIHA-Universidad Nacional de Salta.
- Terán, O. (2015), *Historia de las ideas en la Argentina (1810-1980)*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1° edición.
- Tévez, M. (2015) (comp.), *Biblioteca Pedagógica y Popular Domingo Faustino Sarmiento, Centenario 1915 – 2015*. UNL, Santa Fe.
- Thelen, K. (1999), “Historical institutionalism in comparative politics.” En *Annual Review of political science*, N° 2, pp. 384-401.

- Thelen, K. (2002), "The explanatory power of Historical institutionalism". En Mayntz. (Ed.), *Akteure –Mechanismen –Modelle. Zur Theoriefähigkeit makro-sozialer Analysen*, pp. 91 -108.
- Tonon, M. C. (2011). Particularidades de los desarrollos sociales y productivos en la región pampeana. El caso de la ciudad de Rafaela en la provincia de Santa Fe. *Anuario del Centro de Estudios Económicos de la Empresa y el Desarrollo*, 3(3), 167-206.
- Tossounian, C. (2015), "Las asociaciones femeninas y la emergencia de un Estado Social: la protección a la maternidad y a la infancia (Buenos Aires 1920-1940)". En *Revista Estudios Sociales del Estado*, vol. 1, N° 2, pp. 58-93.
- Vallejo, G. y Miranda, M. (2005): "La eugenesia y los espacios institucionales en la Argentina". En Vallejo, G. y Miranda, M., *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*. Bs. As. S. XXI de Argentina Editores, pp. 170-171.
- Veronelli, J.C. & Veronelli Correch, M. (2004). *Los orígenes institucionales de la Salud Pública en la Argentina*, II Tomos, Buenos Aires: Organización Panamericana de la Salud.
- Vezzosi, J. (2014). Religión y política en los orígenes del peronismo santiagueño: afinidades discursivas y pertenencias católicas de Mittelbach y C. Juárez. *Sociedad y Religión* 41 (24), pp. 79-118.
- Welti, E., Guida, M. E., & Semorile. C. I. (2017). Juan Mantovani: gestión educativa y política cultural en la provincia de Santa Fe (1938-1941). *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 14(15), 33-48.
- White, H. (1992), *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Paidós, Barcelona.
- Zanatta, L. (1996), *Del Estado liberal a la nación católica: Iglesia y ejército en los orígenes del peronismo, 1930-1943*, Universidad nacional de Quilmes.
- Zanatta, L. (1998), "Religión, nación y derechos humanos". En *Revista de Ciencias Sociales*, N° 7-8, pp. 169-189.
- Zanca, J. (2012), "Los Cursos de Cultura Católica en los años veinte: apuntes sobre la secularización". En *Prismas - Revista de Historia Intelectual*, vol. 16, núm. 2, diciembre, 2012, pp. 199-202 Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

- Zanca, J. (2015), “Dios y libertad. Católicas antifascistas en la Argentina de entreguerras”. En *revista Arenal*, 22:1; pp. 67-87.
- Zanca, J. (2016), “Cultura católica y política en el período de entreguerras, mito, taxonomía y disidencia”. En *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 16 (2), e-021.
- Zanca, J. comp. (2024). *Historia de la laicidad en la Argentina*. Eudeba.
- Zapiola, M.C. (2008). “La Ley de Patronato de 1919: una reestructuración parcial de los vínculos entre Estado y ‘minoridad’”. En *Jornada Historia de la infancia en Argentina, 1880-1960. Enfoques, problemas y perspectivas*, Universidad Nacional de General Sarmiento - Universidad de San Andrés.
- Zapiola, M.C. (2019). *Excluidos de la niñez. Menores, tutela estatal e instituciones de reforma. Buenos Aires, 1890 – 1930*. Ediciones UNGS.
- Zimmermann, E. (1995). *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina, 1890-1916*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Ziperovich, R. (1992), “Memoria de una educadora: experiencias alternativas en la provincia de Santa Fe durante los últimos años de la década del 10, la del 20 y primeros años de 1930”. En Puiggrós, A. (dirección) *Escuela, Democracia y Orden (1916 - 1943)*. Buenos Aires: Galerna.