

Las infancias, el clericalismo y las escuelas: la experiencia de ser alumno o alumna en la provincia de Córdoba, Argentina, hacia fines del siglo XIX

*Childhood, clericalism and schools: The experience of being a student
in the province of Córdoba, Argentina, towards the end of the 19th century*

Gabriela Lamelas

RESUMEN

En este artículo se analiza la influencia clerical en la experiencia de ser alumno y alumna en las escuelas públicas de la provincia de Córdoba, Argentina, hacia fines del siglo XIX. Se consideran las condiciones de vida de las infancias, tanto en áreas urbanas como en la campaña, las regulaciones sobre cómo debía ser su modo de estar en estas instituciones y el lugar detentado para la religión en diversas prácticas moralizantes y disciplinadoras. Este recorte es parte de una investigación en la que se analizan los vínculos entre el clericalismo y las escuelas en la provincia de Córdoba en las últimas décadas del siglo XIX y principios del XX. Dicho conflicto ha sido estudiado, habitualmente, con relación a su definición normativa, analizando fuentes tales como textos legales, debates parlamentarios y, en ocasiones, la prensa como voz de las élites. En la investigación que presentamos se llevó adelante una indagación que sostuvo, en cambio, un acercamiento –sin dejar de considerar las prescripciones– a las prácticas institucionales y de aula y a las distintas acciones que configuraban la vida cotidiana de las escuelas y la experiencia escolar en torno a la religión católica, sus dogmas y rituales. Se parte de una breve contextualización y caracterización de la investigación y las fuentes con las que se ha trabajado, algunas decisiones teórico-metodológicas, y se sintetizan algunos hallazgos.

Palabras clave: Infancia, educación básica, papel de la religión, prácticas de enseñanza.

ABSTRACT

This paper analyzes the clerical influence on the experience of being a student in public schools in the province of Córdoba, Argentina, towards the end of the 19th century. The living conditions of children are considered, both in urban areas and in the countryside, the regulations on how their way of being in these institutions should be, and the place held for religion in various moralizing and disciplining practices. This clipping is part of an investigation that analyzes the links between clericalism and schools in the province of Córdoba in the last decades of the 19th century and the beginning of the 20th. This conflict has usually been studied in relation to its normative definition, analyzing sources such as legal texts, parliamentary debates and, often, the press as spokesperson for the elites. In the research we present, we carried out an investigation that, on the other hand, sustained an approach –while considering the prescriptions– to the institutional and classroom practices and to the different actions that shaped the daily life of the schools and the school experience around the Catholic religion, its dogmas and rituals. It starts with a brief contextualization and characterization of the research and the sources with which we have worked, some theoretical and methodological decisions, and some findings are synthesized.

Keywords: Childhood, basic education, role of religion, teaching practices.

Gabriela Lamelas. Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Es Doctora en Ciencias de la Educación (UNC) y Especialista en la Enseñanza de las Ciencias Sociales con mención en Historia (UNC). Profesora en la Escuela de Ciencias de la Educación (FFyH, UNC) y en el Departamento de Ciencias Sociales y Educación (UNIPE). Directora del equipo de investigación Formación docente y educación de las infancias en la historia de la educación de Córdoba (siglo XIX y principios del XX) del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón. Coordinadora del Área de Educación del CIFYH. Correo electrónico: gabrielamelas@unc.edu.ar. ID: <https://orcid.org/0000-0002-8620-5212>.

Introducción

En esta ponencia se analiza una arista de la lucha entre clericales y liberales laicistas por la determinación de la influencia que tendría la religión, la Iglesia católica y “lo religioso” en la educación en la provincia de Córdoba hacia fines del siglo XIX. Específicamente, se propone un acercamiento a las diversas regulaciones, acciones y prácticas mediante las que buscaban influir en las experiencias escolares de las infancias, su subjetividad, sus modos de ser y estar en la escuela. Se estudia esta problemática como parte de un proceso de alcance global, con sus particularidades en el plano nacional, pero asumiendo una mirada desde Córdoba, Argentina (Aricó, 1989; Roitenburd, 2010; Rebolledo y Lamelas, 2021), enfatizando el análisis del modo en que el clericalismo disputaba la configuración de lo que significaba ser alumna y alumno en las escuelas fiscales, interviniendo en el proceso más general en el que la infancia se constituía como etapa vital asociada a la extensión de la escuela moderna (Varela y Álvarez, 1991). En Argentina, y en Córdoba en particular, en el período estudiado, clericales y liberales se disputaron el control de la formación de las nuevas generaciones que, de la mano de la obligatoriedad, eran atraídas de modo voluntario o compulsivo a la escuela.

Esta indagación se inscribe en el estudio de los múltiples mecanismos, acciones, discursos por los que el clericalismo¹ local sostuvo la lucha política contra el laicismo y la democratización impulsada por fracciones del liberalismo (Lamelas, 2022). Buscaron imponer todo un conjunto de regulaciones restrictivas tendientes al control social y a la defensa de sus privilegios, incluyendo a la educación escolarizada en el campo de problemas más general de los valores y la cultura (Roitenburd, 2000).

La perspectiva teórico-metodológica adoptada propone extender el análisis, más allá de las prescripciones legales y normativas, de los discursos y debates entre sectores de las élites, considerando como fuentes aquellas que permiten un acercamiento a todo un conjunto de rituales, prácticas y acciones que configuraban el cotidiano escolar (Rockwell, 2018) y configuraban, en cada escuela, los particulares modos en que la atmósfera escolar² se teñía —o no— de dogmas y rituales del catolicismo.

En esta investigación se trabajó al menos con tres corpus documentales: el Archivo de Gobierno de la Provincia de Córdoba en el que revisamos actas de las reuniones del Consejo Provincial de Educación, libros de visitantes e inspectores escolares, intercambio epistolar con docentes y comisiones vecinales por diversos motivos, inventarios, pedidos de útiles, entre un vasto conjunto de comunicaciones entre las autoridades escolares y las y los maestros y maestras de escuelas. Por otro lado se recurrió al Archivo de la Legislatura Provincial, en el que pudimos acceder a los debates parlamentarios previos a la promulgación de las leyes educativas. Y finalmente, el Archivo del Arzobispado de Córdoba, que preserva las ediciones del influyente diario clerical *Los Principios* y su antecesor, el *Eco de Córdoba*.

¹ Bajo el rótulo de clericalismo se agrupa a quienes, en las últimas décadas del siglo XIX, postulaban que el orden político y social debía sujetarse a mandatos de la Iglesia católica, oponiéndose al proceso de laicización de las instituciones estatales, entre las cuales podemos incluir al sistema educativo (Moyano, 2006). También remitimos a la investigación sobre el Nacionalismo Católico Cordobés realizada por Silvia Roitenburd (2000).

² En numerosas ocasiones, defensores y opositores a la enseñanza religiosa en las escuelas propusieron este modo

En las páginas siguientes se realiza el análisis de las prescripciones, valoraciones y acciones sostenidas en torno a las infancias y sus vínculos con las instituciones escolares, para luego ingresar de modo específico a la injerencia del clericalismo en la experiencia escolar. Se propone un acercamiento a un conjunto de interrogantes centralmente en dos direcciones. Por un lado, y remitiendo al hecho de que las leyes educativas de la provincia de Córdoba estipulaban la enseñanza de la religión en el mínimo de instrucción pero disponían también que, en caso de que sus padres así lo dispusieran, los niños o niñas no estarían obligados a asistir y podrían ser retirados de las clases de religión (Lamelas, 2015), nos preguntamos: ¿Qué cumplimiento tenía esta disposición? Niños y niñas no católicos, ¿qué participación tenían en las clases de religión? ¿Algunos, algunas de ellos eran retirados del aula en ese momento? ¿Qué impacto tenía esto en su experiencia escolar y en la construcción de su subjetividad extraescolar? ¿Y en la de sus familias?

Por otro lado, y acorde a la perspectiva adoptada, no nos limitamos a considerar aquello que ocurría en la llamada *hora de la religión*. Al establecerse la obligatoriedad escolar por medio de las leyes educativas que se fueron sucediendo en las últimas décadas del siglo XIX en Argentina, los chicos y chicas de entre 6 y 14 años devinieron en alumnos. La población infantil fue colocada en el lugar de ser portadora del germen de una nueva sociedad. La escolarización se convirtió en “una experiencia común de la edad, generacional” (Carli, 2012, p. 41). El clericalismo exigió su lugar en esta disputa, en paralelo al proceso de extensión, consolidación y centralización por parte del Estado del sistema educativo. En este sentido, nos centramos en torno a los siguientes interrogantes: ¿Qué lugar se asignaba a la religión en este proceso de conformación, moralización e influencia sobre las infancias? ¿Cuál era la responsabilidad del Estado? ¿Qué tareas se asignaban a las familias? ¿Cuál a los sacerdotes y la Iglesia católica?

Clericalismo e infancias

El lugar de las infancias en el ideario del catolicismo se asoció al principio de la “libertad de enseñanza”, es decir, de la *libertad* de los padres de enviar a sus hijos a una escuela donde se les enseñase de acuerdo a sus creencias religiosas. Esto significaba establecer una jerarquía que colocaba al Estado en un rol subsidiario, a los padres como depositarios del derecho universal sobre sus hijos y a la Iglesia como educadora por derecho divino. La Iglesia católica consideraba que la infancia debía ser moralizada, moldeada y redimida, y en eso la religión era irremplazable. Por su parte, el liberalismo en el gobierno —aún con matices— buscaba formar ciudadanos obedientes, respetuosos de la nación en formación, en torno a una cultura tendiente a la homogeneización. Consideraba que la religión era asunto privado; en la escuela

de nombrar aquellos que remitían a algo más que la religión como materia o como asignatura escolar. Hemos decidido adoptar esta metáfora para nombrar todo un conjunto de acciones y prácticas, disposiciones y discursos, sentimientos e ideas que aluden a la presencia de la religión católica en las escuelas, rebasando la cuestión de su presencia como ramo específico de la instrucción escolar.

la infancia debía ser objeto de otros procesos homogeneizadores (Roitenburd, 2000; Lamelas, 2022).

Los reglamentos y normativas se encargaron de definir qué era y cómo debía ser un alumno y una alumna. Se reguló su edad y su vínculo con los adultos responsables, “mayores de 6 años, presentados por sus padres, tutores, patronos”. Se fijó un estado físico y moral exigible: sin síntomas de enfermedades “contagiosas o repugnantes”, que no hubieran sido expulsados de más de dos escuelas “por inmoralidad ó carácter trastornador e incorregible”. Entre sus deberes se enumeraba asistir a horario (con tolerancia de una hora), trajes limpios, peinados, lavados; llevarían sus objetos en una bolsa; debían tratar de usted y nombrar como señor a sus compañeros; levantar la mano si deseaban hablar; no levantarse del asiento sin autorización; ponerse de pie cuando una autoridad o persona distinguida llegase a la escuela, y debían ocuparse por turnos del aseo de la escuela (Reglamento de las Escuelas Fiscales de la Provincia de Córdoba de 1883).

El alumno, sin distinciones de género en este punto, debería –en su postura, en sus actos, modales, movimientos y palabras– observar las reglas de una *estricta urbanidad*. No debía, por lo tanto,

bostezar voluntariamente, estirar los brazos o desperezarse, erupcionar, tener las manos en los bolsillos, ponerse de codos en la mesa, hacer ruido con los pies, llevar los dedos á las narices, jugar de manos, poner sobrenombres ó apodos, traer juguetes no permitidos, rayar y tiznar las paredes y muebles, arrojar cosas que ensucien el local, comprar, vender o trocar alguna cosa, causar disgustos ó riñas, proferir palabras groseras, poner letreros ofensivos a sus maestros ó compañeros, hablar mal de sus condiscípulos ó de otra persona, inferir injurias, reírse en la clase, sentarse en las manos, ni burlar al compañero que contestó mal o mereció represión [Reglamento de las Escuelas Fiscales de la Provincia de Córdoba de 1883].

Ser alumno era, entonces, un modo de estar, de ser, de vestirse, de hablar. Estar en la escuela implicaba la aceptación e interiorización de un conjunto de prácticas, disposiciones y hábitos, que iban formando también un conjunto de emociones, sensaciones, sentimientos y disposiciones estéticas (Pineau et al., 2017).

La mirada de los funcionarios, docentes y diputados sobre la niñez se acercaba a lo que Varela y Álvarez Uría (1991) denominan “una infancia ruda”, a la que había que rectificar, disciplinar y moralizar. La niñez, en su valoración, era un estado de salvajismo que la escuela tenía que resolver. Esta mirada y valoración sobre la infancia se acentuaba cuando se trataba de niños y niñas de la campaña. La infancia debía ser redimida, y la religión tenía que cumplir un importante rol en esto. En este punto coincidían tanto los políticos adeptos al clericalismo como un sector del liberalismo local (Lamelas, 2022).

La segmentación educativa: destinatarios de la acción educativa estatal y confesional

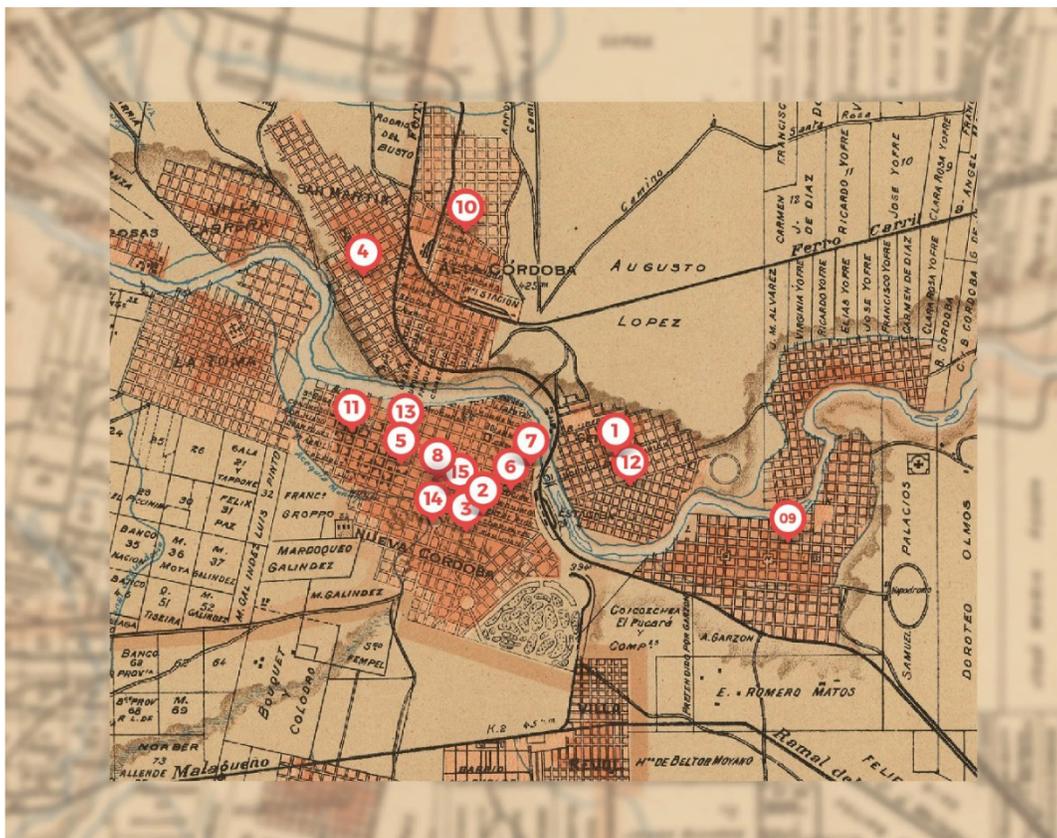
Ir a la escuela era, hacia 1870, una experiencia reservada para un sector muy minoritario de la población local. El Censo Nacional de 1869 había determinado que, para una población total de 1.743.362 habitantes en el territorio argentino, 729.287 eran niños de hasta 14 años, es decir, en edad escolar. De ellos, solo 20% asistía a la escuela. Córdoba se encontraba muy por debajo de esta media: en la provincia, de 62.221 niños en edad escolar, solo 5.182, el 8,3% de los niños edad escolar, recibían educación formal en la escuela. Esta realidad comenzaría a cambiar para las próximas generaciones.

Muchos indicios dan cuenta de una fuerte segmentación en las trayectorias educativas, tendencia que si bien se acrecentaba en las escuelas del interior provincial, también se evidenciaba en las de la Capital provincial. En las escuelas fiscales, la población infantil provenía mayoritariamente de los sectores más desfavorecidos económicamente. Los niños de las familias acomodadas asistían a escuelas particulares donde recibían una educación acorde al “ideario” religioso de sus padres y, en muchos casos, también a propuestas educativas más completas en términos de formación general (Lamelas, 2020). Algunas familias decidían mandar a sus hijos varones a colegios laicos, donde se garantizara su ingreso a la universidad, o privilegiar otras iniciativas particulares presentadas como escuelas modelo. En las trayectorias educativas de estos mismos niños encontramos su continuidad en el Colegio Nacional Monserrat y la Universidad Nacional de Córdoba.

A su vez, y complejizando aún más la trama de escuelas de la provincia, encontramos escuelas particulares confesionales dirigidas por congregaciones, destinadas a la infancia más postergada. Niños y niñas huérfanos, indigentes, abandonados por sus familias o directamente colocados como pupilos por diferentes razones, asistían en números significativos a estas instituciones, en las que educación y caridad se articulaban en pro de la acción moralizadora.

Otro aspecto de demarcación socio-económica se relacionaba con las desigualdades entre la oferta educativa que ofrecía la ciudad Capital con relación a la que estaba disponible en la mayoría de los departamentos del interior provincial. El Censo de 1876 había señalado que en la Capital 63,8% de los varones y 66,5% de las mujeres sabían leer, mientras que en un departamento como el de Ischilín (ubicado en el noroeste de la provincia) apenas superaban el 10%, y la media de los departamentos oscilaba en el 20%. Así, vivir en la Capital o vivir en el interior suponía experiencias y oportunidades culturales y educativas muy diferentes. Además, la población radicada en el interior provincial, en muchos casos de origen migratorio, se dedicaba a trabajos agrícolas. Estas condiciones socioespaciales influían en la experiencia escolar, coadyuvando condicionamientos de origen social y del propio proceso de escolarización de

Figura 1
 Mapa con la ubicación de las principales escuelas



Nº	Institución	Nº	Institución
1	Colegio de María	9	Colegio Santa Margarita de Cortona
2	Colegio María Inmaculada	10	Colegio Mercedarias
3	Colegio San José	11	Colegio de San José
4	Colegio María Inmaculada	12	Esclavas del Corazón de Jesús
5	Colegio Santo Tomás	13	Pío X
6	Inmaculado Corazón de María	14	Del niño Dios
7	Adoratrices	15	Colegio de Niñas Huérfanas de Santa Teresa de Jesús
8	Nuestra señora del Huerto		

Fuente: Elaboración propia (las ubicaciones son aproximadas).

la infancia. En las escuelas del interior provincial predominaban instituciones que se erigían mayoritariamente por iniciativa de familias que peticionaban al Estado su creación y que, a su vez, conformaban Comisiones Vecinales encargadas de seguir, propiciar y controlar el desarrollo de la vida escolar e institucional. La mayoría de estas escuelas del interior provincial estaban categorizadas como *elementales*, es decir, no graduadas y con un curso de tres años. Las trayectorias educativas se caracterizaban,

de este modo, por la fluctuación de la matrícula, afectada –entre otros motivos– por las condiciones de vida de sus alumnos. Tanto docentes como visitantes escolares mencionaban a menudo la influencia de la sequía, las ruinas de la hacienda, la crisis económica, la afluencia al trabajo familiar en épocas de siembra o arreglo de cercos como algunos de los causantes de estas interrupciones en las trayectorias (AHPC, Gobierno 2, 1898, T. 10, fls. 55 y 56). Esta situación se acentuaba en departamentos de la zona agrícola, con una población criolla acrecentada por la inmigración extranjera.

Por su parte, en las regiones del noroeste, funcionarios, directores y docentes describieron con crudeza el panorama social, económico y cultural al que valoraban como *desolador*. Tal es el caso de las apreciaciones de la directora de una escuela de la localidad de Ciénaga, departamento de Minas (ubicado en el noroeste provincial), quien afirmaba: “Está rodeado este vecindario de focos de corrupción que comprometen la salud y moralidad de los niños”, agregando que los habitantes eran sumamente pobres. Argumentaba, al mismo tiempo, que esto hacía muy difícil la estabilidad de un preceptor porque no se disponía siquiera de víveres indispensables, sumiéndose en una “miseria espantosa” (AHPC, Gob. 2, 1889, T. 8, fl. 192). La escasez de escuelas provocaba que muchos niños y niñas tuvieran que recorrer largas distancias para cumplir con la escolaridad obligatoria o directamente abandonaran sus estudios. En otros casos, las familias migraban a centros urbanos para acortar esas distancias.

¿Cómo describieron y valoraron las autoridades escolares y las y los docentes a las niñas y niños que asistían a estas escuelas del interior provincial? Los delineaban como sumidos en una condición *miserable*. Un ejemplo de las múltiples referencias en esta dirección lo constituyen las palabras de la directora de la Escuela Mixta de Cosquín, en el Valle de Punilla, la preceptora doña Filomena Malbrán, quien en ocasión de informar al Inspector General de Escuelas sobre el estado de su institución y peticionar por subvenciones, afirmaba: “Los alumnos que tengo en todo su número de cuarenta todos son gratis pues que todos son demasiados pobres (...) las madres o padres pobres no tienen ni para cubrir sus carnes” (AHPC, Gob., 1868, 1869 y 1870, 15 de octubre de 1870). A esta situación se sumaba el problema de los precarios edificios escolares, la falta de materiales de enseñanza, las distancias y su impacto en la matrícula y asistencia, a la vez que se enfatizaba la falta de formación profesional de maestros y maestras, en su mayoría no titulados (Lamelas, 2022).

La infancia era también víctima, por aquellos años, de epidemias y otras enfermedades que la afectaban de modo inexorable, cobrándose numerosas vidas. Esta situación impactaba en las escuelas, donde las condiciones de salubridad e higiene estaban muy lejos de ser óptimas, siendo focos de contagios permanentes. Las políticas higienistas del período buscaban regular no solo la organización y mobiliario escolar, sino también otras disposiciones. Los visitantes alertaban a las autoridades en sus informes, describiendo la situación en estos términos:

Es tan reprensible el abandono de los desdichados alumnos que en muchas escuelas concurren la mayoría malenvueltos en harapos, recubiertos de mugre, descalzos, desgreñado el cabello, infestados de insectos, granos y enfermedades cutáneas. Sufriendo tos convulsa, resfriados, calenturas, etc., anémicos y débiles para soportar 4 ó 5 horas continuas de encierro, después de andar leguas al rigor del frío o del calor desde sus casas, en cuartos insalubres, sin pisos o enladrillados, mal ventilados, sin bastante luz, húmedos y estrechos en la mayoría de las casas alquiladas [...] convendría poner pisos de madera en todas las fiscales y exigir mejoren las alquiladas, de las cuales solo tres están en condiciones regulares [AHPC, Gob. 2, 1890, T. 8, fls. 204 a 237].

Esta situación se sostuvo a lo largo de las siguientes décadas.

Silabear, escribir, contar y rezar

Leer, escribir, contar y rezar eran algunos de los saberes básicos que se fijaban para la escuela en estas décadas, elementos orientadores y organizadores de las prácticas cotidianas que sostenían la enseñanza en las escuelas fiscales de la provincia (Lamelas, 2021; Lamelas, 2022). Se analizará un ejemplo.

En ocasión de informar a las autoridades el avance de los aprendizajes, Angela Giraud, preceptora de la Escuela de mujeres de Villa de Soto, pequeña localidad ubicada en el norte de la provincia, informaba que sus alumnas silabeaban, leían, estudiaban Gramática y Aritmética, Geografía, Historia y Doctrina Cristiana. En nota con certificación firmada por la Comisión Escolar, informa la clasificación de sus alumnas “por su grado de instrucción”:

20 niñas leen silabando, 29 niñas leen de corrido, 17 niñas leen con acentuación, 24 niñas escriben trazos, 22 niñas escriben letra grande, 20 niñas escriben letra chica, 20 niñas estudian gramática (por texto), 20 niñas estudian aritmética (por texto), 20 niñas estudian geografía (por texto), 12 niñas estudian Historia Argentina (por texto), 30 niñas estudian Doctrina Cristiana (por texto) [AHPC, Gob. 2, 1886, T. 6, fl. 155].

El informe presentado por esta docente es una buena expresión de la organización de la enseñanza, reproduciendo el esquema clásico de la alfabetización: se enseñaba a leer con el silabario, con deletreo, en voz alta, siguiendo un ritmo colectivo. Se memorizaba el abecedario y, más tarde, la combinación en sílabas. Una vez memorizadas las series, se pasaba a los primeros libros de lectura entre los que encontramos el Catón Cristiano y los Catecismos de la doctrina cristiana, textos y formas de enseñanza heredados de prácticas educativas sostenidas desde la época de la Colonia (Cucuzza, 2012, p. 57). Sin embargo, este informe sobre el progreso de las estudiantes es en parte excepcional, al menos en dos direcciones. Por un lado, la ampliación de la enseñanza incluyendo Historia, Geografía, Gramática, Aritmética

no era habitual, limitándose en la mayoría de las escuelas elementales a la enseñanza de la lectura y la escritura, el conteo, operaciones básicas y religión.

Era infrecuente que maestros, maestras, funcionarios del sistema refiriesen en sus intercambios con las autoridades a problemáticas vinculadas a la repitencia, dificultades de aprendizaje, avances de progreso. En general, se centraban en describir matrícula, inasistencias, estado de los edificios. Recién es posible acceder a algunos datos en esta dirección con el surgimiento de la incipiente estadística escolar de principios del siglo XX, como el caso del siguiente informe que indica que 61,44% de los matriculados en las escuelas sabían leer y escribir, agregando:

...la concurrencia a los grados inferiores es la más elevada disminuyendo de manera rápida del 4° al 6° quedando este último en términos casi nulos con relación al número de escuelas de 1ª categoría y a la cifra de los otros grados.

Por poco que se discurra se verá la causa de la falta de concurrencia á los últimos grados. Los padres de esos niños se contentan con que sepan leer, escribir, y algo de aritmética para retirarlos de la escuela por ser en su mayoría padres pobres, y necesitan de su trabajo personal, eludiendo de esta manera, la obligación de la edad escolar de 7 a 14 años [Informe de estadísticas correspondientes a 1913, AHPC, Gob. 2, 1914, T. 19, fls. 151 a 170].

Según esta fuente, el abandono escolar, en trayectorias inconclusas, habría sido muy alto, más allá de los móviles que se le adjudican. También es posible registrar en la descripción de este funcionario la reiterada referencia al origen social: “en su mayoría pobres”.

La experiencia de ser alumno, alumna, estaba reservada a un sector reducido de las infancias, pese a lo cual los márgenes de inclusión se ampliaban progresivamente. Sin embargo, hay que señalar que ir a la escuela no era sinónimo de alfabetización y que era muy frecuente que las trayectorias se vieran interrumpidas por motivos diversos, abandonando la escolaridad antes de concluirla, o simplemente culminando los tres años de escolaridad sin haber aprendido a leer y escribir.

La religión católica y la experiencia de ser alumno/alumna

Otro aspecto de la experiencia de ser alumno, alumna en las escuelas fiscales de la provincia hacia fines del siglo XIX lo constituyen las prácticas escolares vinculadas a la religión católica. Para ello, se presenta brevemente el modo en que se prescribía este aspecto en la legislación y planes de estudio.

En las escuelas fiscales de la provincia la enseñanza se reducía a la lectura, escritura, algunas nociones matemáticas y la doctrina cristiana. En las escuelas graduadas se enseñaba religión, principalmente en los primeros años, abandonándose luego en pro de la educación moral y cívica.

Desde los primeros decretos, previos a la promulgación de la Ley 1426, primera normativa que entró en vigencia en el año 1896, en la provincia se incluía la religión-religión católica entre los contenidos mínimos. Tanto para las escuelas fiscales como para las particulares, enseñar religión era una obligación. Pese a la continuidad legislativa, normativa y en los planes de estudio, las prescripciones sobre el tipo de prácticas, temas y contenidos que debían enseñarse en este espacio curricular fueron variando. A lo largo de las décadas que van desde 1880 en adelante se sostuvo esta prescripción, aunque se fueron transformando, no de modo lineal, las prácticas que se buscaba instituir y también los matices que se pretendía dar a los contenidos de la enseñanza religiosa. Enseñar religión no fue prescripto del mismo modo a lo largo del período, al menos en los textos. En el proceso, no lineal, se fueron desplazando los rezos y la memorización de dogmas hacia una apuesta por prácticas que destacaran el carácter moralizador del discurso religioso, enfrentando las tendencias más dogmáticas y doctrinarias. Estas variaciones se expresaban también en las denominaciones que adoptó –de “Doctrina” o “Catecismo” pasó a denominarse “Moral y Religión”–, aunque esta variación no es estable (Lamelas, 2021).

Con fluctuaciones entre períodos y gestiones de la administración escolar, y con la constante del condicionante legal, sectores liberales buscaron –al menos– imprimir a la enseñanza de la religión su propia impronta, indicando a los docentes la necesidad de *abstenerse* de enseñar dogmas y doctrinas. Proponían que se transmitieran nociones de tolerancia a otras religiones, que se la asociara a la formación de hombres civilizados, a la moral, a los deberes ciudadanos. La formación ciudadana, cívica, moral, se fue entramando con la religión, con la consolidación de relatos históricos con héroes y banderas, sumidos en un ambiente religioso. En la práctica, los rezos, rituales y memorización de los dogmas siguieron teniendo un peso fundamental en las aulas (Lamelas, 2022).

Ser alumno o alumna no católico

Como se indicó más arriba, la legislación establecía que los padres podían solicitar que sus hijos se retirasen de la hora de religión. En la indagación respecto al cumplimiento o uso de esta atribución, destacaremos algunos elementos.

Estudiar este aspecto requiere remitirnos a algunos de los registros indirectos, en los que diversos actores escolares o funcionarios hacían mención a la aplicación o ejercicio de este derecho por parte de las familias que así lo consideraran. Entre otras fuentes se ha trabajado con los debates parlamentarios. En esas ocasiones, diputados o convencionales laicistas argumentaban denunciando el carácter discriminatorio de la enseñanza obligatoria de la religión católica en la escuela, indicando que esta medida de excepción raramente se cumplía, por diferentes motivos. Afirmaban que los directivos no informaban a los padres del carácter opcional de esta materia y que,

aun sí los padres lo sabían, no obraban en esa dirección para no *poner en evidencia a la criatura* y los dejaban asistir a clases en las que se les enseñaba el dogma y la doctrina de una religión ajena a las propias creencias. Indicaban también que quienes se retiraban del aula quedaban afuera, no solo expuestos frente a toda la comunidad sino también complicando la disciplina escolar (Honorable Convención Constituyente, 1923, p. 943).

El análisis de diversas fuentes (Lamelas, 2022) sugiere que habrían sido excepcionales los casos de niños que eran retirados de las clases de religión. Al mismo tiempo, encontramos registros que indican que, en una provincia con marcada influencia católica y clerical, aquellos cuyos padres hubieren solicitado su eximición habrían sido sometidos a señalamientos por parte de sus maestros u otros miembros de la comunidad educativa y/o puestos en evidencia frente a todo el personal de la escuela, sus compañeros y sus pares. Los padres de estos niños, por temor de ser señalados en las pequeñas poblaciones en las que vivían, viendo peligrar incluso sus negocios, por desconocimiento, por temor a represalias o por desidia, no habrían pedido el goce del derecho que les confería esta disposición.

Sin embargo, la hora de la religión no era el único –ni necesariamente el principal– momento de la jornada escolar en que la religión se hacía presente en la experiencia cotidiana de las y los alumnos en las escuelas. En las propias prácticas de lectura y escritura, en los recitados de los actos escolares, juras a la bandera, las paredes de las aulas, celebraciones, los libros de texto, la presencia de los curas párrocos en los exámenes, la bendición del ciclo escolar en el inicio de clases, entre otros aspectos (Lamelas, 2022), remiten a una atmósfera escolar con fuerte influencia del catolicismo.

Las infancias y otras prácticas moralizadoras: sobre los castigos y la disciplina escolar

La cuestión de la disciplina y los métodos para lograrla se vincula también con la misión moralizadora que se asignaba a las escuelas. Los castigos eran ya rechazados, al menos discursivamente, tanto los corporales como aquellos que pudieran avergonzar o exponer a los niños. Sin embargo, no dejaron de ser prácticas habituales al menos hasta la primera mitad del siglo XX.

El Reglamento de Escuelas de 1883 establecía el deber de tratar con suavidad a los alumnos, incluso cuando se los reprendiese. Y al referirse a la disciplina, hacía mención a “Recompensas y castigos”. La tabla de la Figura 2 refleja un delicado ordenamiento de estos mecanismos, sin pretender más que hacer notar el énfasis en prescribir el tipo de prácticas que el Consejo de Educación consideraba adecuadas.

Se fijaban también otras modalidades de castigo, tales como que el preceptor los hiciera quedar a trabajar en el recreo; podía tener una tarima al lado de su escritorio para sentar discípulos con “frecuente falta de atención”. Del mismo modo, prohi-

Figura 2

Listado de recompensas y castigos

Recompensas	Castigos
Adquisición de lugar en la clase	Pérdida de lugar en la clase
Notas diarias, semanales y mensuales	Amonestación privada
Inscripción en el cuadro de honor	Amonestación pública
Elogio privado	Suspensión del alumno en el cuadro de honor
Elogio público	Reparación del daño
Premios	Retención en la escuela
	Cumplimiento de los deberes desatendidos
	Aislamiento de los otros alumnos durante las horas de clase
	Suspensión
	Espulsión (sic)

Fuente: Elaboración propia.

bía los castigos corporales, el uso de apodosos o sobrenombres, y las penitencias que “importen una afrenta”.

En general, el Maestro intentará sustituir el temor al castigo, á la afrenta y la emulación egoísta por el amor á la aprobación, al saber y el deseo de ejercitar las facultades con el estudio, la rectitud de conciencia y el deseo de obedecer la ley de Dios [Reglamento General de Escuelas, AHPC, Gob. 2, 1883, T. 5, fls. 115 y ss.].

En esta cita, el vínculo entre la religión y la moral se presenta entramado en un intento de modernización pedagógica. En esta enumeración, el remate toma un lugar central. Todo el ordenamiento moral queda subsumido a los valores y preceptos establecidos por la Iglesia como rectores del comportamiento moral y, como su derivado, en la escuela.

Pese a la norma, en la que la prohibición de los castigos corporales era tajante, son numerosas las fuentes que llevan a sostener que no desaparecieron por completo en mucho tiempo. Incluso en la práctica las propias autoridades escolares no prohibían estos modos de proceder mediante la fuerza, muy presente en la vida diaria de las escuelas. Encontramos numerosas denuncias contra preceptores de escuelas acusados de aplicar castigos prohibidos a sus alumnos.

Analizaremos otro ejemplo. En mayo de 1888, Máximo Ahumada, inspector escolar, elevó una nota contra el preceptor de la escuela de Bajo Grande, Rafael Carranza, denunciando “brutales castigos impuestos por dicho señor a los alumnos del establecimiento a su cargo”. Se ordena una investigación para establecer “si es verdad que el Sr. Carranza ha colgado del techo de la escuela por tres veces al alumno Esteban Peralta”, un niño de no más de diez años. Este docente estaba acusado

también de flagelar a un estudiante “con un lazo de los que usan para contener animales bravos en la campaña” y de seguir usando la palmeta, instrumento abolido en los reglamentos de escuela. Finalmente, la persona asignada a la tarea de evaluar lo sucedido concluye en su informe que habría algo de verdad en estas acusaciones, pero especialmente se detiene en enfatizar diversos atenuantes: que el presidente de la Comisión Vecinal lo habría instado a usar la palmeta, que el padre de Peralta lo habría autorizado a castigarlo, y que el Consejo de Educación no debería imponer una pena severa por estas faltas, dado su accionar habitual frente a este tipo de denuncias. También solicita a la autoridad tener en cuenta que el señor Carranza tenía seis hijos pequeños en Córdoba enfermos, de los cuales tres murieron en esos días. El maestro Carranza declaró, a su vez, que “él no la ha usado jamás para pegar a los niños, si bien es verdad que permite que entre estos se peguen recíprocamente” (AHPC, Gob. 2, 1888, T. 7, fls. 36 a 40).

Otro ejemplo de interés lo constituye la nota al inspector de escuelas de la 1° sección en la que se denuncian maltratos a una estudiante en los siguientes términos: “La Directora de la Escuela de Niñas de Santiago Temple tuvo encerrada por cinco horas a una alumna” (AHPC, Gob. 2, 1896, T. 16, fl. 96).

En general, las autoridades escolares, aunque investigaban este tipo de denuncias y alertaban y apercibían a los docentes, no recurrían a sanciones severas, tendiendo a primar las justificaciones ante los hechos. Puede esto llevarnos a suponer que en la experiencia de ser alumno, alumna en las escuelas fiscales que venimos analizando, los castigos físicos eran una práctica frecuente.

También los premios fueron una herramienta de disciplina y estímulo muy difundida y se consideraba como una práctica valiosa. El Consejo de Educación enviaba premios a cada institución para entregar a las alumnas y alumnos destacados al final de cada ciclo escolar (AHPC, Gob. 2, 1886, T. 6, fl. 195).

La disciplina moral fue desplazando a los castigos físicos en la tarea de constituir al sujeto alumno como forma especial que debe adoptar la niñez. El liberalismo comenzaba a asentar un discurso y un entramado de prácticas escolares que tendía a entrelazar la moral con la formación del carácter y la disciplina y, más adelante, la moral con la religión.

Notas finales

En este somero recorrido por algunas de las aristas de la experiencia de ser alumno y alumna en las escuelas fiscales de la provincia de Córdoba, Argentina, hacia fines del siglo XIX, destacamos a la infancia escolarizada como objeto de disputa entre el clericalismo y el liberalismo laicista. Enfatizamos también numerosos puntos en los que sus posturas fueron coincidentes frente al propósito de modelar y sacar a las infancias *del estado de salvajismo* en el que las consideraban sumidas. La educación, la

disciplina escolar, la educación moral y cívica y la religión se valoraron como opciones, no siempre excluyentes, en esta labor.

Hemos analizado algunos rasgos de la fuerte segmentación educativa y las opciones diferenciadas para niños y niñas no solo según su clase social sino, también, en función de su lugar de residencia en la Capital o ciudades medianas del interior o en la campaña.

Especialmente, ser alumna o alumno no católico era una experiencia signada por la discriminación, siendo que se los obligaba a participar de una vida y una atmósfera escolar con muchos elementos, objetos y prácticas, así como contenidos de enseñanza, vinculados al catolicismo. Si bien era posible que las familias manifestasen su deseo de que sus hijos o hijas no participaran de las clases de religión, según los registros, esta no fue una práctica habitual, ya sea por negligencia o desinterés de las familias, por no haber sido informadas de esta posibilidad o por temor a las represalias sociales o económicas.

La religión, lo religioso, la doctrina y los dogmas se hacían presentes en el espacio escolar no solo en la hora de la religión, sino en otras prácticas asociadas a la lectura y la escritura, configurando parte del vínculo de las infancias con el ideario católico en el espacio escolar. Pero el clericalismo batalló por imponer otras formas de control social, tales como impedir que se avanzara en la coeducación de los sexos. El clericalismo rechazó enérgicamente este último punto, señalando como un peligro que mujeres y varones se encontraran en el espacio de las escuelas.

A la par que el Estado ratificaba su lugar central en el ordenamiento del espacio y el tiempo escolar, centralizando el sistema y asentando su poder fiscalizador, poco a poco la infancia comenzaba a pasar una parte considerable de su tiempo en este espacio, fuertemente regulador de su conducta y sus hábitos, depositario de valoraciones e imaginarios a los que debía acercarse. Clericales y liberales disputaron esta influencia buscando tallar en qué significaba ser alumno y alumna, determinando alternativamente modos de estar, de ser, de vestirse, de hablar, de pensar, de sentir. Esta disputa se desarrolló en múltiples planos, en enfrentamientos sostenidos y tenaces. En no pocas ocasiones, religión y moral se entramaron, amalgamando sus esfuerzos por *redimir* a la infancia del lugar de salvajismo en la que se la colocaba.

Referencias

AHPC [Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba]. Archivo de Gobierno.

Aricó, J. M. (1989). Tradición y modernidad en la cultura cordobesa. *Plural*, 4(13), 10-14.

Carli, S. (2012). *Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Miño y Dávila.

Cucuzza, R. (2012). Leer y rezar en la Buenos Aires aldeana. En R. Cucuzza y R. Spregelburd (dirs.), *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Editoras del Calderón.

Debates parlamentarios de la Honorable Cámara de Diputados.

Diario de sesiones de la Honorable Convención Reformadora de la Constitución (1923). Provincia de Córdoba.

Lamelas, G. (2015). La invención de una tradición educativa. Disputas en torno al proceso de regulación normativa de la enseñanza de la religión en las escuelas públicas de Córdoba (1896-1923). En S. Roitenburd, *Historia, política y reforma educativa*. Editorial UNC.

Lamelas, G. (2021). Leer, contar, coser y rezar. La religión católica y sus dogmas en los programas escolares (1880-1930). *Cuadernos de Educación*, (19), 155-165. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/34141>

Lamelas, G. (2022). *La religión, el clericalismo y las escuelas: la lucha por la hegemonía en la educación: legislación, currículum y prácticas escolares: Córdoba, 1880-1930*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

Ley de Educación Común N° 1426.

Moyano, J. (2006). *Régimen oligárquico y transformación del sistema político. El caso de las élites conservadoras cordobesas de Argentina. 1890-1930* [Tesis de doctorado]. Colegio de México.

Pineau, P., Serra, S., y Southwell, M. (2017). *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II*. Biblos.

Rebolledo Fica, E., y Lamelas, G. (comps.) (2021). *Tramas en la historia de la educación desde Córdoba. Textos y fuentes para aprender y enseñar*. CLACSO/CIFFyH.

Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. CLACSO.

Roitenburd, S. (2000). *Nacionalismo Católico Córdoba, 1862-1943. Educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo*. Ferreyra.

Roitenburd, S. (2010). Política, pedagogía y reforma escolar: entre El Centenario y el debate de entreguerras. En S. Roitenburd y J. Abratte, *Historia de la educación Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*. Editorial Brujas.

Varela, J., y Álvarez Uría, F. (1991). *Arqueología en la escuela*. Las ediciones de La Piqueta.

Cómo citar este artículo:

Lamelas, G. (2022). Las infancias, el clericalismo y las escuelas: la experiencia de ser alumno o alumna en la provincia de Córdoba, Argentina, hacia fines del siglo XIX. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(1), 15-29, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i1.414>.



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como establece la licencia,