



Paula Alejandra Serrao*

“¿Qué ves cuando me ves?” Los inspectores escolares argentinos y la fascistización de las escuelas italianas de Buenos Aires¹

RESUMEN

El trabajo analiza por qué el proceso de fascistización de las escuelas italianas en la ciudad de Buenos Aires, iniciado en 1923 y reforzado en los años treinta, no fue denunciado por la Inspección General de Escuelas Particulares, que solo intervino más decididamente desde 1938/1939. Con un enfoque transnacional y una metodología cualitativa, el estudio se apoya principalmente en documentación del *Archivio Storico-diplomatico del Ministero degli Affari Esteri*, el archivo de la Asociación “Unione e Benevolenza”, el Centro Nacional de Información y Documentación Educativa y el Archivo General de la Nación.

PALABRAS CLAVE

Fascismo • escuelas italianas • inspectores argentinos

“What do you see when you see me?” Argentine school inspectors and the fascistization of Italian schools in Buenos Aires

* Doctora en Educación y licenciada (*laurea magistrale*) en Historia por la Università di Torino (Unito), magíster en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Luján (UNLu) y profesora en Historia por el Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”. Enseña e investiga en Unito. En 2026 publicó *¿Qué es eso, pues, de educar italianamente? Le scuole italiane di Buenos Aires, tra idealità nazionalistiche ed effettivi processi scolastici (1866-1943)* (Pensa Multimedia). Filiación: Università di Torino, Italia. Correo electrónico: paulaalejandra.serrao@unito.it

¹ Una primera versión del trabajo fue presentada en las XXIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, 2025.

ABSTRACT

This paper examines why the process of fascistization of Italian schools in the city of Buenos Aires, which began in 1923 and intensified in the 1930s, was not denounced by the General Inspectorate of Private Schools, which only intervened more decisively from 1938/1939 onward. Using a transnational approach and a qualitative methodology, the study draws primarily on documents from the Historical Diplomatic Archive of the Ministry of Foreign Affairs, the archive of the “Unione e Benevolenza” Association, the National Center for Educational Information and Documentation, and the National Archives.

KEYWORDS

Fascism • Italian schools • Argentine inspectors

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, desde diversos campos –historia de las migraciones, historia del colonialismo italiano, historia de la diplomacia cultural e historia de la educación, etc.– se ha profundizado el estudio de la red de escuelas italianas en el extranjero, cuyos orígenes se remontan a mediados del siglo XIX (Pongiluppi y Serrao, 2024). Sin embargo, estas investigaciones no siempre entablan un diálogo sostenido con la historia de la educación, en particular con la de los países receptores. Esta tendencia se vuelve especialmente visible en los trabajos referidos al *Ventennio fascista*, más próximos a la historia política o a la de las relaciones diplomático-culturales internacionales. Al privilegiar a las escuelas como agentes culturales del fascismo en el exterior, suelen dejar en segundo plano sus dinámicas específicamente educativas.

Ello supone desatender que la lógica del sistema educativo, con sus temporalidades y formas de funcionamiento específicas, no se corresponde linealmente con las dinámicas sociales ni con la política nacional e internacional. Además, este enfoque deja de lado interrogantes relevantes, ya que las experiencias educativas de las poblaciones migrantes se configuraron en interacción con la sociedad receptora y con su sistema educativo.

En este sentido, la investigación doctoral en la que se inscribe este trabajo, sobre la historia de las escuelas italianas de la ciudad de Buenos Aires (1866-1943) (Serrao, 2026), permitió no solo comprender con mayor precisión el funcionamiento del sistema educativo argentino –del cual dichas escuelas formaban parte–, sino también formular nuevos problemas de investigación. Entre ellos, destaca el de las inspecciones estatales y la tardía reacción oficial frente al proceso de fascistización de las escuelas italianas. Este problema remite, a su vez, a otros interrogantes: de qué modo era percibido el fascismo por parte de los inspectores, cómo era representada la población italiana y cómo operaba, en términos concretos, el sistema de inspección. Dado que los estudios sobre las inspecciones



escolares se han concentrado sobre todo en el período 1870-1920 (Southwell y Manzione, 2023) y en el ámbito estatal (Silveira, 2018), este trabajo busca aportar a un campo todavía poco explorado.

El artículo adopta una perspectiva transnacional (Fuchs y Roldán Vera, 2021) y se basa en documentación editada e inédita del *Archivio Storico-Diplomatico del Ministero degli Affari Esteri* (Asmae), del archivo de la Asociación “Unione e Benevolenza” (AUB) de Buenos Aires, del Centro Nacional de Información y Documentación Educativa y del Archivo General de la Nación (AGN). Las fuentes en italiano fueron traducidas por la autora. Se utilizaron herramientas de inteligencia artificial solo para mejorar la redacción y apoyar la búsqueda bibliográfica; el análisis, la interpretación y la escritura son de exclusiva responsabilidad de la autora.

LAS ESCUELAS ITALIANAS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

DE LOS ORÍGENES A LA GRAN GUERRA

En 1856, el 36% de la población de la ciudad de Buenos Aires era migrante, y los italianos constituían el grupo más numeroso (12%) (Devoto, 2006, pp. 64-70). Ese peso demográfico favoreció la creación de numerosas Asociaciones Italianas de Ayuda Mutua (AIAM), destinadas a cubrir carencias del Estado –como la asistencia médica y la previsión social– y, al mismo tiempo, a funcionar como espacios de sociabilidad étnica (Devoto, 2006, pp. 165-191).

A partir de 1866, algunas AIAM comenzaron además a fundar escuelas. Ello respondió a varios factores: la escasa oferta de educación primaria en la ciudad (Favero, 1984), que solo podía albergar a unos seis o siete mil niños sobre una población escolar de aproximadamente 45.000 (Zorrilla, 1888, p. 435); el interés por transmitir a las nuevas generaciones la lengua y la cultura italianas, reconfiguradas en el contexto migratorio; y la voluntad de las élites italianas de afirmarse como referentes de una “colonia” más instruida, homogénea y ordenada, pese a sus persistentes diferenciaciones internas (Serrao, 2026, pp. 30-97).

En un primer momento, la enseñanza se ajustó casi exclusivamente a los programas italianos, lo que además permitía obtener un pequeño subsidio del Estado italiano, en dinero o en material escolar. Sin embargo, sus promotores –y también las familias– comprendieron pronto la necesidad de incorporar contenidos vinculados con la Argentina. Por un lado, porque los niños crecían y se desenvolvían en la sociedad argentina, más que en la perspectiva de un eventual retorno a Italia; por otro, porque muchos de ellos serían ciudadanos argentinos por nacimiento. Debían, por tanto, conocer la lengua, las normas, los derechos y las obligaciones del país de residencia, sin renunciar necesariamente a sus vínculos culturales y de pertenencia con Italia.

Por eso, el Primer Congreso Pedagógico Italiano (1881) incorporó al currículo las materias de español, instrucción cívica, historia y geografía argentinas. Ello

no impidió, sin embargo, la conocida polémica que Sarmiento sostuvo con los diarios italianos de la ciudad a raíz de la propuesta del Congreso de “educar italianamente”, apoyada además en la histórica crítica del “Padre del aula” a la falta de naturalización de los migrantes en la Argentina (Serrao, 2026, pp. 99-135). Con todo, la controversia permaneció en gran medida circunscripta al plano periodístico. Por un lado, los dirigentes de las escuelas italianas procuraban sostener vínculos cordiales con las autoridades educativas; por otro, estas últimas tampoco se encontraban en condiciones de clausurarlas, en cuanto necesitaba de la colaboración del sector privado para funcionar. Como sostenía en 1888 el presidente del Consejo Nacional de Educación (CNE), Benjamín Zorrilla (1888), las escuelas italianas habían contribuido –y continuaban contribuyendo– a la escolarización de una porción significativa del alumnado de la capital. Debidamente reguladas, podían colaborar con el progreso del país.

No obstante, entre fines de la década de 1880 y comienzos de la de 1890 la controversia periodística se reactivó como resultado de la convergencia de diversos factores. Por un lado, se volvía cada vez más evidente que el Estado italiano, en el marco de una política exterior más agresiva, comenzaba a concebir las escuelas en el extranjero como un instrumento de proyección política y comercial (Barausse, 2022, pp. 90-111). Por otro, el incremento de los flujos migratorios alimentaba percepciones de “ahogo” y temores frente a una eventual “desintegración nacional”. En ese contexto, fue consolidándose una concepción exclusivista de la nación argentina, imaginada y deseada como culturalmente homogénea (Bertoni, 2001).

En esa cosmovisión, la propuesta educativa italiana difícilmente podía encontrar legitimidad: aunque afirmaba su compromiso con la formación de ciudadanos argentinos, también aspiraba a que estos no olvidaran la cultura italiana de origen. Esta reivindicación se sostenía, a su vez, en la idea de que los italianos habían contribuido al progreso de la Argentina mediante su trabajo y la difusión de una cultura civil. ¿Por qué, entonces, debían renegar de ese legado y quedar absorbidos sin más por lo argentino?

Pero los tiempos habían cambiado: los migrantes ya no eran vistos solo como portadores de progreso, sino también como un posible peligro para la unidad nacional, la soberanía y la paz social, en tanto supuestos vehículos de ideologías “exóticas”, como el socialismo y el anarquismo. En ese marco, Ricardo Rojas (2011, pp. 214-215) sostuvo que las escuelas italianas funcionaban como un vector de colonialismo, incompatible además con la tradición argentina, su lengua y su “raza”.

Paralelamente, se consolidó el proyecto de una escuela pública argentina más extendida y con una finalidad explícitamente nacionalizadora. Ello contribuyó a que la matrícula de las escuelas italianas de la capital, que a comienzos de la década de 1880 superaba el 10% de la población escolar de la ciudad, cayera hacia fines de siglo a alrededor del 1,5%. La principal causa fue la expansión de la educación pública, a la que concurría la mayoría de los hijos e hijas de italianos, aunque también incidieron el crecimiento de la oferta salesiana, el acelerado proceso de integración de la población italiana en la sociedad porteña y la crisis económica de las AIAM. El inicio de la Gran Guerra y la disminución de



las migraciones agravaron la situación: aunque se intensificó el fervor patriótico de una parte de la comunidad italiana, ello no se tradujo en un aumento de las inscripciones (Serrao, 2026, pp. 137-187).

DE LA GRAN GUERRA AL FASCISMO

Tras la Gran Guerra, la sociedad italiana experimentó transformaciones de gran alcance. La crisis económica, el desencanto ante los resultados del conflicto, el temor a una revolución comunista y la pérdida de confianza en la democracia liberal-parlamentaria contribuyeron a generar un clima de inestabilidad que el fascismo logró capitalizar. En ese contexto, en 1919 se conformaron los *Fasci di combattimento* bajo el liderazgo de Benito Mussolini, exsocialista desplazado hacia posiciones nacionalistas y autoritarias. La transformación del movimiento en partido en 1921 consolidó su pretensión de erigirse en una salida radical a la crisis, orientada a restablecer el orden y la supuesta grandeza nacional.

El ascenso de Mussolini se apoyó en una progresiva ocupación coercitiva del espacio institucional, acompañada por el ejercicio sistemático de la violencia. Después de que Vittorio Emanuele III le encomendara la formación de gobierno, el fascismo desplegó una rápida secuencia de consolidación del poder que, a lo largo de la década de 1920, condujo a la instauración de una dictadura y, en los años treinta, a la configuración de un régimen con pretensiones totalitarias (Gentile, 2002). Este proceso tuvo importantes repercusiones en el campo educativo, donde se promovieron transformaciones de alcance estructural.

En 1922 fue nombrado ministro de Instrucción Pública el filósofo Giovanni Gentile, quien impulsó una reforma que reconfiguró de manera sustantiva el sistema educativo. La densidad del entramado político-cultural de la reforma y la distancia entre su formulación teórica y su aplicación concreta vuelven impropio cualquier lectura unívoca. Su relación con el fascismo, de hecho, ha dado lugar a debates historiográficos relevantes: la tendencia a considerar la escuela como “el talón de Aquiles de un totalitarismo imperfecto” habría favorecido, según Galfré (2000, p. 9), una distinción algo artificial entre el carácter autoritario de la reforma y un supuesto contenido liberal. En realidad, arraigada en el neoidealismo de comienzos del siglo XX, la reforma incorporó componentes de un nacionalismo de posguerra afín a la visión política del fascismo: centralización administrativa, eliminación de la electividad en los órganos de gobierno, y una concepción jerárquica y nacionalista de la educación, etc. (D’Arcangeli, 2024).

Tras la salida de Gentile en 1924, los gobiernos posteriores afianzaron la subordinación de la escuela a las demandas del Estado. Un repaso sintético por la política escolar de los años veinte debería incluir, por ejemplo, la creación de la *Opera Nazionale Balilla* (ONB) en 1926, destinada a inculcar valores fascistas e introducir una formación paramilitar para niños y jóvenes; la adopción del *Testo unico dello Stato* en 1929, marcado por la superposición entre los conceptos

de “fascismo” y “nación”; y la fundación del *Ministero dell'Educazione Nazionale* (1929), orientado a la construcción de una escuela capaz de formar al “hombre nuevo” (cfr. Gabrielli y Montino, 2009).

En paralelo, el régimen implementó disposiciones específicas para la red de escuelas italianas en el exterior: fijó programas alineados con los del Reino, reorganizó y centralizó la administración, incorporó la enseñanza religiosa (1924), elaboró libros únicos para la red, etc. La fascistización de estas escuelas expresaba la voluntad de encuadrar políticamente a los emigrados mediante el control de sus instituciones y de proyectar influencia en los países receptores (Pretelli, 2010).

Sin embargo, la política propagandística del fascismo en Argentina (Fotia, 2019) encontró en Buenos Aires obstáculos significativos para arraigar en el conjunto de los italianos, logrando adhesiones más visibles sobre todo en sectores de su élite (Newton, 1995). Baste recordar que el *dopolavoro* se mantuvo en torno a los 12.000 miembros y el *fascio* nunca superó los 4.000 afiliados (Zanatta, 2003, p. 146). En definitiva, aun cuando el fascismo podía reactivar el orgullo nacionalista de migrantes con frecuencia discriminados en las sociedades de acogida, en Buenos Aires las nuevas generaciones tendían a definirse más como “argentinas” que como “italianas”. A ello se sumaban el freno representado por la tradición laica y republicana de muchas AIAM, así como el influjo de exiliados socialistas, comunistas y anarquistas llegados a la ciudad (Fanesi, 1994).

No obstante, en el ámbito educativo estas limitaciones fueron superadas mediante el control político gradual de la “Pro Schola”, una institución fundada en 1911 para centralizar la gestión didáctica y administrativa de las escuelas italianas de la capital. A diferencia de otras instituciones italianas más reticentes al fascismo, la “Pro Schola” fue rápidamente subordinada gracias a su dependencia del consulado, alineado con el nuevo orden político italiano, y al apoyo de la élite italiana, que mostraba una mayor adhesión al régimen. De este modo, ya en 1923 la “Pro Schola” impulsó una reorganización de las escuelas italianas, confiada a un nuevo director didáctico, Camillo Ferraro, un maestro calabrés, llegado a Buenos Aires en 1922 por motivos familiares vinculados a la salud de su esposa argentina.

Durante su gestión (1922-1931), Ferraro despidió a todos los docentes y abrió un concurso para reemplazarlos por maestros graduados de las escuelas normales italianas y autorizados por el CNE para dictar las materias Instrucción cívica, Español, Historia y Geografía argentinas. Las pocas maestras nacidas en Argentina provenían de familias de origen italiano. Asimismo, creó un museo pedagógico y una biblioteca magistral, introdujo conferencias pedagógicas para lograr uniformidad en los métodos de enseñanza, alineó los programas a la orientación de la reforma Gentile y limitó el uso de manuales escolares, al considerar que volvían la enseñanza árida, insuficiente y poco creativa.

Más tarde, en sintonía con la política educativa del MAE, redujo el número de escuelas, conservando solo las “mejores”, con el fin de destinar esos fondos a nuevas instituciones educativas orientadas a la élite italiana, como la *Scuola Modello* y la *Casa dei bambini*, inauguradas en 1927 en el próspero barrio de Palermo. Las escuelas, perfectamente equipadas, pretendían competir con las otras escuelas



extranjeras presentes en la ciudad (inglesas, alemanas y francesas). La iniciativa fue bien recibida en el ambiente argentino, sobre todo en lo que respecta a la *Casa dei bambini*. Sin embargo, las inscripciones estuvieron muy por debajo de las expectativas de Ferraro, quien atribuyó el fenómeno al retraso con que habían llegado las maestras montessorianas y al escaso entusiasmo de los italianos ricos de la ciudad, que seguían prefiriendo la opción pública (Associazione Pro Schola, 15/12/1927).

Por último, a mediados de la década de 1920 creó las organizaciones juveniles fascistas (*Balilla* y *Piccole Italiane*), que funcionaban en colaboración con el *opolavoro* y el *fascio*, y los programas comenzaron a impartirse “teniendo especial cuidado de poner de relieve todo aquello que pueda dar idea del progreso alcanzado por nuestro país, en todos los ámbitos de la vida económica y social, bajo el gobierno fascista” (Embajada Italiana en Buenos Aires, febrero de 1929). Además, en repetidas ocasiones Ferraro solicitó al MAE un “aparato cinematográfico” con el fin de “dar a conocer a los alumnos de todas estas escuelas italianas la maravillosa renovación de nuestro país, los sacrificios de la guerra, las bellezas de nuestro suelo” (Ferraro, 21/12/1928). Hacia fines de la década, el retrato del Duce ya colgaba en todas las aulas italianas (Serrao, 2026, pp. 206-213).

La reforma, sin embargo, generó resistencias. En 1923, tres AIAM con una fuerte tradición laica y liberal (*Mutualità e Istruzione*, *Italia Unita* y *Colonia Italiana*) rechazaron la Circular italiana N° 105 (1922), que imponía el crucifijo en las aulas, y por ello perdieron el subsidio del MAE. Más tarde, la prensa antifascista las apodó “*Scuole Libere*”, en tanto quedaban al margen del control consular. Si bien mantuvieron una retórica apolítica –típica de las AIAM porteñas–, estas escuelas fueron construyendo gradualmente una alternativa educativa italiana de orientación laica y democrática, que en las décadas de 1930 y 1940 ya expresaría con mayor nitidez la impronta antifascista de su comunidad (Serrao, 2026, pp. 213-217 y 264-277).

A comienzos de la década de 1930, la “Pro Schola” gestionaba apenas tres escuelas, con unos 360 estudiantes. En ese contexto crítico, y en el marco de una política exterior cada vez más agresiva y centralizada, el MAE decidió reorganizar la red escolar y encomendó su conducción a un contingente de docentes “gubernamentales”, seleccionados y contratados en Italia. Entre ellos había antiguos *camicie nere* de la época de la Marcha sobre Roma, maestras con experiencia en la red de escuelas italianas en el extranjero –incluidas sedes prestigiosas como las de Egipto– y egresados de la *Accademia Fascista dell’Educazione Fisica*.² En total, unos 17 docentes arribados en distintas tandas trabajaron para elevar la calidad educativa, atraer estudiantes y reforzar el encuadramiento político de las escuelas mediante la adopción de los ideologizados *testi unici*, la intensificación de los rituales fascistas, la realización de conferencias políticas en instituciones italianas de la ciudad, el fortalecimiento de la propaganda curricular, etc. (Serrao, 2026, pp. 227-257).

2 Fundada durante el régimen para formar tanto docentes de Educación física como futuros dirigentes de la ONB.

LAS INSPECCIONES ESCOLARES

Hasta la sanción de la primera Constitución nacional –que reconoció el derecho de todos los habitantes a aprender y enseñar–, las escuelas particulares funcionaron en un marco legal difuso, lo que las hacía especialmente vulnerables a las decisiones de los gobiernos provinciales (Silveira, 2018, p. 172).

La situación comenzó a cambiar en la década de 1880, cuando, afirmadas las bases del Estado nación, se abrió entonces una etapa dirigida a organizar y fortalecer un sistema escolar nacional destinado a formar una ciudadanía “civilizada” y respetuosa de las instituciones. En ese contexto, en 1884 se sancionó la Ley N° 1.420 de Educación Común, que estableció una enseñanza gratuita, gradual y obligatoria, y dispuso que la instrucción religiosa se dictara fuera del horario escolar. También reconoció como actores válidos del sistema a las escuelas privadas, que en la ciudad de Buenos Aires representaban alrededor del 40% de los establecimientos de nivel primario y escolarizaban a un tercio del alumnado (Silveira, 2018, p. 165). Además, fijó contenidos mínimos obligatorios para todas las escuelas –como el español, la educación cívica, la historia y la geografía argentina– e instituyó controles a cargo de inspectores estatales para supervisar la higiene escolar, la infraestructura, la matriculación y los contenidos impartidos (Artículos 4, 6, 70, 71 y 72).

Hacia fines del siglo XIX, sin embargo, el CNE lamentaba los artilugios usados por las escuelas particulares para evitar las inspecciones, como suspender una lección empezada o pasar a hacer ejercicios gimnásticos o mecánicos “que ocultan lo baladí de la enseñanza intelectual” (CNE, 1892, pp. 373-374). Además, en sintonía con el clima político nacional, los informes de los inspectores se tornaron cada vez más críticos sobre la enseñanza de las materias nacionales en las escuelas italianas:

En las escuelas italianas se habla exclusivamente el italiano, y he observado que, si bien tienen por base la instrucción, tienen por fin único y principal el ensalzar la Italia, sus hombres y sus hechos. De geografía, historia y lengua nacional no saben nada: recién dicen los directores que van a empezar los cursos de esas asignaturas. Esto no debería continuar así, pues es contrario a los intereses nacionales y a los intereses personales de los alumnos [...] (Sanchez Mendoza, 1897, p. 447).

A comienzos del siglo XX, la consolidación de la escuela pública permitió intensificar el control sobre el sector privado mediante una nueva normativa destinada a asegurar que estas instituciones se adecuaron a lo establecido por la Ley N° 1.420 (Silveira, 2018, pp. 174-178). Ese reforzamiento de la supervisión se inscribió, además, en una política educativa crecientemente nacionalista, como la impulsada por la gestión de José María Ramos Mejía al frente del CNE (1908-1913)³ (cfr. Lionetti, 2007, pp. 228-238).

3 Aunque el voto obligatorio masculino y el servicio militar buscaron nacionalizar a las segundas generaciones de inmigrantes, fue la escuela el principal instrumento de formación de la identidad nacional argentina.



Así, en 1908 se endurecieron las prácticas de validación de títulos extranjeros y se estableció que las materias de Instrucción cívica, Historia y Geografía argentinas debían ser dictadas por argentinos (en 1910 se habilitó también a los naturalizados), mientras que el español debía ser enseñado por maestros nacidos en un país hispanohablante o con un dominio práctico de la lengua. Las escuelas italianas trataron de esquivar y posponer la aplicación de esta normativa, y en algunos casos algunos docentes italianos se naturalizaron con el fin de obtener la nacionalidad argentina y evitar así la sanción del CNE (Serrao, 2026, pp. 167-172).

Por otro lado, ese mismo año se dispuso que todas las escuelas privadas debían celebrar las fiestas patrias vinculadas a la independencia argentina, adoptar los programas nacionales e informar a las autoridades sobre los horarios y los libros utilizados. Las escuelas italianas se ajustaron a la normativa y se preocuparon por recordar a los inspectores argentinos que no eran “antiargentinas”: en el libro de visitas de la “Operai Italiani” podría leerse la siguiente anotación institucional: “los padres italianos, si bien desean conservar en sus hijos el sentimiento italiano y la propia lengua, no por ello pretenden crear y educar extranjeros dentro de su patria” (Unione Operai Italiani, 1909-1919, p. 3).

Por último, en 1909 se creó la Inspección General de Escuelas Particulares (IGES), específicamente dedicada a la supervisión de las escuelas privadas, compuesta por un jefe, un inspector técnico general, nueve inspectores auxiliares y un secretario. Se trataba de un pequeño grupo de docentes, encargado de supervisar a aproximadamente 400 escuelas privadas que, a diferencia de los inspectores de las escuelas públicas, no contaba con intelectuales o políticos de relevancia nacional (Silveira, 2018, p. 179).

A tales limitaciones se sumaba que, tras la gestión de Ramos Mejía, el ímpetu nacionalista tendió a atenuarse. Por ello, los informes de inspección comenzaron a circunscribirse a los aspectos técnicos que la reglamentación establecía como objeto de observación: el estado de los edificios, el mobiliario escolar, los materiales de enseñanza, la higiene, las estadísticas, las habilitaciones, la disciplina y los métodos de enseñanza (CNE, 1937, pp. 236-237). En general, estos informes carecían de una reflexión más profunda sobre la adecuación –o no– de los establecimientos al proyecto educativo nacional.

El fenómeno reflejaba, además, el proceso de diferenciación que, desde inicios del siglo, se venía consolidando entre los saberes técnicos y pedagógicos y las funciones políticas del sistema educativo (Dussel, 1995; Legarralde, 2007; Southwell y Manzione, 2023). Esta dinámica impulsaba la profesionalización del cuerpo de inspectores y la complejización de sus competencias, lo que los legitimaba para supervisar y, en ciertos casos, corregir a los docentes. Al mismo tiempo, reforzaba su distanciamiento respecto de sus superiores políticos y también de otras instancias de control, como las inspecciones de los distritos escolares integradas por padres de familia.

En la década de 1920, en el marco de un sistema público más estructurado y de un fortalecimiento de los controles formales sobre el ámbito privado, la peligrosidad atribuida a las escuelas particulares perdió resonancia en los discursos

de los distintos presidentes del CNE, que tendieron más bien a subrayar su contribución a la alfabetización de la población (Silveira, 2018, pp. 184-187). Solo Ernesto Calesia (1923-1925) advirtió que dichos controles eran más nominales que efectivos. Asimismo, se observa una merma en los informes de inspección que, si bien puede obedecer a cuestiones metodológicas,⁴ también resulta sintomática de este cambio.

Sobre las escuelas italianas, que para entonces ya habían iniciado su fascistización, solo se tiene conocimiento de las denuncias formuladas contra la escuela italiana de La Plata por la inspectora María Teresa Cuello entre 1926 y 1927 (Cimatti, 2024, pp. 8-9). En su primer informe, la inspectora expresó objeciones tanto frente a la vulneración del principio de laicidad, que a su juicio suponía la presencia de crucifijos en las aulas italianas, como ante la ausencia de símbolos patrios argentinos. A partir de estas observaciones, la Dirección General de Escuelas de la provincia intimó al establecimiento y lo advirtió sobre la eventual revocación de su reconocimiento oficial. En abril de 1927, Cuello reiteró sus denuncias respecto de la persistencia de incumplimientos de la normativa argentina, lo que llevó a la Dirección a elevar la cuestión al CNE. No obstante, en informes posteriores elaborados a lo largo de ese mismo año, la propia inspectora admitió que, desde el punto de vista técnico-pedagógico, la escuela de La Plata se ajustaba a las disposiciones vigentes, de modo que el núcleo del conflicto remitía más bien a una dimensión política. La ausencia de argumentos técnicos sólidos terminó por debilitar la denuncia y, hacia fines de 1927, el CNE resolvió desestimarla, pese a las protestas de la prensa local, que calificaba a estas escuelas como expresiones del “imperialismo fascista”.

En la ciudad de Buenos Aires, por su parte, la prensa italiana antifascista reclamaba que el CNE actuara también sobre las escuelas de la “Pro Schola”. En noviembre de 1927, “L’Italia del Popolo” denunciaba con dureza que mientras en la Provincia las autoridades habían denunciado la situación y procuraban remediarla, en Buenos Aires “no solo se cierran los ojos, sino que incluso se llega a favorecer a las escuelas fascistas” (*L’Italia del Popolo*, 12/11/1927). Para el diario, esta aquiescencia resultaba inadmisible y revelaba, cuanto menos, “incomprensión” por parte de ciertos funcionarios. Desde esta perspectiva, el fascismo aparecía como una fuerza esencialmente “antiargentina”, no solo por su desprecio hacia la emigración, concebida como un “mal”, sino también por su pretensión de extender la injerencia del gobierno italiano sobre suelo argentino.

En ese marco, las escuelas italianas eran presentadas como vehículos de una amenaza política y cultural para la república: encarnaban una combinación

4 Hasta fines del siglo XIX, *El Monitor de la Educación Común*, dirigido principalmente a los altos funcionarios del sistema educativo, publicaba los informes de los inspectores. Con posterioridad, la revista comenzó a orientarse hacia la formación de maestros y, en consecuencia, se modificaron los contenidos priorizados (Finocchio, 2009), lo que podría explicar la desaparición de dichos informes de sus páginas. De todos modos, el Archivo Intermedio del AGN tampoco conserva una cantidad significativa de estos materiales.



peligrosa de imperialismo, dictadura y culto a un partido y a una patria extranjera. Pero ¿por qué las autoridades no intervenían? Una de las explicaciones ofrecidas por el periodista y médico “Alfa” apuntaba a las estrategias de disimulo desplegadas por las propias escuelas durante las inspecciones. En una nota de 1927 afirmaba que los establecimientos atenuaban su impronta ideológica cuando se anunciaba la llegada de inspectores argentinos. Según relataba, una alumna le habría contado en su consultorio: “cuando viene el Inspector del país, se avisa antes, y entonces está prohibido extender el brazo”. En una ocasión, sin embargo, los niños no habrían comprendido la naturaleza de una visita y algunos realizaron igualmente el saludo fascista; ante ello, “el hombre rió” (*Alfa*, 2/6/1927). Más que desconocimiento, entonces, estos episodios parecen sugerir la escasa importancia que las autoridades atribuían al problema. En la misma línea, tampoco se registran intervenciones particulares en 1929, cuando una sede de la “Pro Schola” apareció cubierta de carteles antifascistas en la noche previa a su inauguración.

El mal funcionamiento de las inspecciones, encargadas a un pequeño número de funcionarios y centradas sobre todo en aspectos técnicos, puede explicar en parte este fenómeno. Pero también resulta pertinente preguntarse qué significado atribuían las autoridades a un régimen político nuevo y geográficamente distante. ¿Era percibido, en un primer momento, simplemente como un gobierno extranjero más, lo que volvía legítimo que las escuelas italianas lo celebraran? Aunque en pocos años el fascismo ofreció pruebas suficientes de su carácter dictatorial –advertido tempranamente como tal por el arco antifascista–, la Argentina se encontraba lejos de ese escenario. Incluso entre quienes estaban más imbuidos del fenómeno, este tendió a refractarse de manera singular: muchos italianos fascistas lograban combinar de forma peculiar su adhesión al régimen con la defensa de ciertas libertades civiles, e incluso, en algunos casos, con una valoración positiva de la democracia, así como con el deseo de que la relación entre Italia y Argentina se fundara en un intercambio recíproco y no colonial (Aliano, 2012). A su vez, a pesar de la simpatía o admiración de varios nacionalistas criollos por el fascismo, este tendía a ser reinterpretado en función de las necesidades del contexto local, que lo veía más como una inspiración que como un modelo a importar lisa y llanamente (cfr. Devoto, 2002, pp. 107-278; Finchelstein, 2010).

Por otra parte, ¿qué peso pudo haber tenido la imagen de la pedagogía italiana –o de algunos de sus principales exponentes– en la mirada que los inspectores construían sobre estas escuelas? En el período analizado se inició un proceso de internacionalización de la pedagogía, en un contexto en el que diversos maestros y funcionarios, más allá de sus posicionamientos político-partidarios (Puiggrós, 1992, p. 59), se mostraban receptivos a distintas innovaciones educativas. Aunque los estudios sobre la recepción específica de ideas pedagógicas provenientes de Italia todavía son escasos, sabemos que las estas circularon. Así lo evidencian, por ejemplo, la presencia de artículos sobre Montessori en *El Monitor de la Educación Común* y en *La Obra* (Frechtel, 2023), así como la experiencia de Olga Cossetini, quien mantuvo correspondencia con Lombardo Radice, recibió de él recomendaciones bibliográficas y desarrolló una propuesta educativa inspirada en la *scuola*

serena, aunque reelaborada con rasgos propios (Guida, Welti y Díaz, 2026). Influencias de Montessori y Giuseppina Pizzigoni también pueden advertirse en la trayectoria de Celia Ortiz de Montoya (Román, 2021). Del mismo modo, para las corrientes espiritualistas, Gentile y Lombardo Radice resultaban referentes de interés (Puiggrós, 1992, pp. 76-87).

¿Pudo haber sido este también el caso de los inspectores en cuestión? ¿Es posible que Ferraro haya logrado ganarse el visto bueno de los directores gracias a sus lecturas explícitas de Lombardo Radice o a su escuela montessoriana? No lo sabemos con certeza. Sin embargo, para la década de 1930 esta instrumentalización del saber pedagógico parece volverse más visible en la figura de la nueva directora didáctica, Silvia Doglia, enviada por el MAE a Buenos Aires en 1932.

Doglia adhería a una pedagogía neoidealista de inspiración lombardiana –ampliamente difundida en el magisterio italiano (Chiosso, 2023)–, que articulaba de manera tensionada con la nueva política educativa de los años treinta, de sesgo militarista y pretensiones totalitarias. A su juicio, los programas argentinos eran demasiado extensos, repletos de un “número exorbitante de nociones” aprendidas de memoria. Como resultado, las maestras “locales” (italianas de segunda generación o inmigradas desde hacía mucho tiempo) se preocupaban más por cumplir con el currículo local, supervisado mensualmente por inspectores argentinos y por la comisión de exámenes de fin de año, que por enseñar el programa italiano o proponer actividades recreativas (dibujo, trabajos manuales, etc.) para “conocer y evaluar las tendencias” de cada estudiante. Para Doglia, el contexto local había hecho que las maestras adquirieran “una *forma mentis*” que dificultaba su comprensión del “espíritu de la reforma” italiana, que prescribía una didáctica “viva y formativa”. Para ello, solicitó el envío de más maestras gubernamentales, a quienes confió el programa de italiano y la supervisión de las maestras locales (Doglia, 25/9/1932).

Según sus informes, las nuevas maestras fueron recibidas cordialmente por el inspector general del CNE. Doglia, por su parte, se entrevistó con los tres inspectores de las escuelas (Eduardo Moyano, Isabel Altube de Bianco y Constantino Lorenzo)⁵ para tratar la “sobrecarga intelectual”, el “verbalismo excesivo” y la “poca actividad” de los programas argentinos, emanados en 1910 (Doglia, 30/12/1933). Solicitó reducirlos y aumentar las horas del programa italiano, las cuales pasaron de cinco a doce horas semanales. Además, a pesar de la insistencia de los inspectores en reservar las mañanas al programa argentino y considerar las clases de italiano en la tarde como opcionales, Doglia logró alternar los horarios. Los jueves estaban completamente dedicados a ejercicios gimnásticos (incluidos los de las OGIE), actividades manuales y paseos. También fueron introducidos los libros “únicos”, recibidos con entusiasmo por el ambiente argentino. Los inspectores eran, según Doglia (6/10/1933), “entusiastas de nuestros procedimientos y óptimos amigos”.

5 En 1935 también irían a inspeccionar la “Pro Schola” Stagnaro, José Beruti y E. Rossi.



Por su parte, los inspectores invitaron a Doglia a visitar las escuelas argentinas y a asistir a sus exámenes y fiestas escolares; la directora afirmaría luego con orgullo: “nosotros no tenemos nada que aprender” de la escuela argentina, solo superior en materia edilicia (Doglia, 30/12/1933). Cada jueves, de hecho, la directora organizaba “conversaciones” de actualización didáctica y pedagogía para sus maestras, utilizando bibliografía traída de Italia y fascículos escritos por ella, que intentaban superar los métodos locales. Doglia mencionaba en sus informes a Decroly, Rosa Agazzi, Andrea Franzoni y Montessori, exponentes de una pedagogía más dinámica y centrada en la niñez, de los cuales tomaba su “espíritu innovador”, sin seguir *ad litteram* su “tecnicismo” y “preceptismo” (Doglia, 15/3/1933). Aparentemente, la propuesta suscitaba interés en algunos inspectores argentinos que, según Doglia, iban a visitar las escuelas italianas “para aprender nuestros secretos” (Doglia, 31/12/1935). Efectivamente, esta propuesta podía ser interesante, por ejemplo, para los críticos del normalismo y para el “escolanovismo orgánico” (Puiggrós, 1992, pp. 60-61): recordemos que en 1936 se introdujeron los programas de asuntos, inspirados en los centros de interés de Decroly.

En las “conversaciones”, sin embargo, Doglia también hablaba sobre las aparentes bondades del fascismo. ¿Estaban presentes en esta parte los inspectores? En este sentido, debe decirse que desde febrero de 1932 la oficina de la IGEP había quedado reducida a Subinspección General y anexada a la Inspección Técnica General de la Capital, como consecuencia de la supresión, por razones de reducción presupuestaria, de dos cargos de inspectores generales (CNE, 1934, p. 166). El mismo CNE admitía las deficiencias que las inspecciones estaban experimentando:

El escaso número de inspectores privó de ejercer la inspección con la frecuencia necesaria para controlar la obra que realizan ciertas instituciones [...] Se efectuaron en conjunto 1.428 [...] visitas a establecimientos educacionales de la Capital, resultando un término medio de 204 [...] por inspector. El limitado tiempo de que dispusieron los inspectores, en relación al número de escuelas que tienen a su cargo, debió aún restarse para poder comprobar la veracidad de las diversas denuncias llegadas al Consejo, sobre la existencia de numerosas escuelas clandestinas, viéndose precisados en muchos casos a solicitar la cooperación de otras autoridades del Municipio, a fin de llevar a cabo su cometido (CNE, 1934, p. 165).

Esta situación se prolongó en los años siguientes: en 1935, por ejemplo, Eduardo Moyano tenía a su cargo 35 escuelas; Constantino Lorenzo, 43; y Gotardo Stagnaro, 37 (*El Monitor de la Educación Común*, 1935, p. 115).

De todos modos, algunos consejos escolares distritales se mantuvieron en estado de alerta, hasta el punto de ser considerados por el consulado italiano como “desconfiados” (Consulado Italiano, 24/4/1935). Asimismo, hacia mediados de la década, los diputados socialistas también comenzaron a hacerse presentes en las inspecciones. Así ocurrió al menos en 1935, cuando, alertados por un informante, intervinieron ante la denuncia de que, en palabras del cónsul, “en nuestras

escuelas no se educaba a los niños según los programas argentinos, sino que se preparaba a los futuros soldados de Mussolini, en abierta transgresión de las leyes locales” (Consulado Italiano, 24/4/1935).

Según el cónsul dicha inspección duró tres horas y se examinaron cuadernos, registros y se interrogaron estudiantes sobre temas de historia y educación cívica. El resultado fue positivo, salvo algunos “episodios” que denotarían “el fervor de italianidad” transmitido por las maestras:

Uno de los inspectores preguntó en una clase cuántos eran los alumnos italianos. Toda la clase se puso de pie. Nuestra directora, advirtiéndole el descontento del inspector, repitió la pregunta del siguiente modo: ¿quiénes son los nacidos en Italia? Entonces se levantaron solo siete de los 35 chicos presentes.

En otra clase, la 2.d, el inspector preguntó bruscamente a los chicos: “¿Quieren más a Italia o a la Argentina?”. Todos los niños respondieron al unísono: “¡A Italia!”.

El inspector, algo contrariado, intentó darle la vuelta a la situación diciendo: “Imagínense que tienen dos abuelas: una que vive muy lejos y que de vez en cuando se acuerda de ustedes y les manda un saludo; la otra, cercana, que les da caramelos, los hace ir bien vestidos y los lleva al cine. ¿A cuál de las dos abuelas quieren más?”. Todos los chicos respondieron a coro: “A la más cercana”. Y el inspector: “Pues bien, la abuela lejana es Italia; la más cercana, la de los caramelos, es la Argentina. ¿A cuál quieren más?”. “A Italia”, respondieron los chicos al unísono. El inspector se llevó las manos a la cabeza, sonriendo, y luego hizo un gesto de benévola amenaza a la maestra y a la directora (Consulado Italiano, 24/4/1935).

La fuente da cuenta de tensiones en torno a la formación del sentimiento nacional, pero no de cuestionamientos relativos a la transmisión de una “italianidad” fascista, incompatible con un nacionalismo soberano, republicano y democrático. Tampoco los demás registros de inspección dejan huellas de críticas en esa dirección: por el contrario, destacan la “preocupación directiva por mantener el prestigio de esta casa”, la “eficacia del trabajo directivo”, “el espíritu de laboriosidad y de orden”, el alto número de alumnos promovidos e incluso la labor del instructor de las organizaciones juveniles fascistas, calificado de “bien preparado” y dotado de una “noción clara de su misión” (Consulado Italiano, 24/4/1935). En la misma línea, los informes anuales del CNE tampoco registran sospechas sobre la educación italiana; más bien, en 1934 afirmaban que, si antes había tenido un “carácter eminentemente extranjero” y una “tendencia nacionalista”, las visitas continuas habían mejorado la situación (CNE, 1934, p. 158). Todo sugiere que, mientras las escuelas se ajustaban formalmente a los parámetros técnicos, el resto quedaba sustancialmente fuera del foco inspectivo.

Desde luego, en el marco de la restauración conservadora, no puede descartarse que algunos inspectores estuvieran desencantados de los valores democráticos e incluso adhirieran o simpatizaran con un fascismo probablemente entendido “a la criolla”. Tampoco puede excluirse que participaran de visiones educativas autoritarias, promovidas por los distintos presidentes del CNE a lo largo de los



años treinta, y que, en consecuencia, vieran con agrado el clima jerárquico y disciplinado de las aulas italianas. Lo que resulta más llamativo es que el nacionalismo educativo imperante no los llevara a interrogarse por la incompatibilidad de esos contenidos italianos con la afirmación de la nacionalidad argentina. Lo que sí parece claro es que no dimensionaban el riesgo intrínseco que una educación fascista entrañaba para las infancias, del mismo modo que tampoco lo hacía *El Monitor de la Educación Común* (1936), que, por ejemplo, se limitaba a ofrecer información neutral sobre determinadas medidas del régimen, como la creación de la *Opera Nazionale Balilla*.

Por último, hay que señalar que, según el ángulo desde el cual se las observara, las escuelas italianas podían incluso entrar en diálogo con sensibilidades pedagógicas diversas, que iban desde el espiritualismo laico de Juan Mantovani hasta el espiritualismo católico y las orientaciones autoritarias de Juan B. Terán, pasando por ciertas vertientes de la escuela nueva que reivindicaban a Montessori y a Lombardo Radice. Es factible, en este contexto, que la hábil directora Doglia haya sabido aprovechar esa situación.

UN PUNTO DE RUPTURA: 1938-1939

Entre 1938 y 1939, las inspecciones registraron un punto de inflexión, no por iniciativa de la IGEP, sino por presiones políticas e institucionales más amplias. En un contexto signado por el estallido de la guerra, la creciente internacionalización de la política argentina y el fortalecimiento de un nacionalismo excluyente, se intensificaron las preocupaciones por la “infiltración nazifascista” en el país (Friedmann, 2009a). Aunque el foco público se dirigió sobre todo a la comunidad alemana y sus escuelas (especialmente aquellas alejadas de la capital), la “Pro Schola” también se vio afectada por disposiciones orientadas a impedir la difusión de ideologías políticas extranjeras en el ámbito escolar y a reforzar los contenidos argentinos.

El Decreto N° 40.071 del Poder Ejecutivo (8/5/1938) dispuso que las escuelas extranjeras exhibieran la bandera argentina, mapas y retratos de próceres nacionales; que en las clases de español se enseñaran nociones de geografía e historia argentinas; y prohibió la propaganda de ideologías políticas o racistas contrarias a la Constitución. En septiembre se agregó la obligación de enseñar los idiomas extranjeros con contenidos vinculados a la Argentina, se prohibieron símbolos y conmemoraciones extranjeras, se exigió que los directores fueran argentinos o extranjeros naturalizados y se asignó a la IGEP un inspector especializado en lenguas extranjeras para supervisar esas escuelas. En 1939, en un clima de creciente alarma por el supuesto plan del Reich sobre la Patagonia, Ortiz dictó el Decreto N° 31.321, que suprimió las instituciones extranjeras con fines políticos o influidas o financiadas desde el exterior. Por último, el CNE (1939, pp. 117-118) dispuso que los libros de lectura estuvieran escritos en español y no incluyeran referencias a gobiernos extranjeros.

En este contexto, Doglia debió someter los programas y los manuales italianos a la inspección de la IGEP. Su presidente, Benito Vaccarezza (6/7/1939), los rechazó ya que los libros no contenían referencias a Argentina y el programa era demasiado genérico: nada dijo sobre la marcada propaganda política de los manuales. Sin embargo, el material alarmó al CNE, que pidió un nuevo informe más extenso y detallado. Los inspectores regresaron a las escuelas y redactaron nuevos informes que volvieron a señalar cuestiones mayormente técnicas. Solo algunos, como Adela Ots Ortíz, señalaron deficiencias en el currículo argentino y en la transmisión del sentimiento nacional. Sin embargo, posteriormente, la sección didáctica del CNE elaboró un lapidario informe basado principalmente en el material entregado por Doglia: formaban niños italianos, publicitaban un régimen político extranjero y promovían un “pensamiento inflexible” (CNE, 7/12/1939, p. 57). En consecuencia, se revocó la certificación de los diplomas de las escuelas, lo que provocó protestas por parte de la embajada italiana. De todas formas, aunque con inspecciones “inquisitorias”, como diría una de las maestras italianas, las escuelas siguieron funcionando.

En 1941, sin embargo, comenzó a funcionar la “Comisión Investigadora de Actividades Anti-argentinas” (CIAA), creada por diputados socialistas y radicales para combatir la propaganda “nazi-fascista”.⁶ La CIAA centró sus indagaciones principalmente en la comunidad alemana y sus escuelas, señalando su total dependencia del nazismo. En relación con la “Pro Schola”, se limitó a revisar el informe del CNE de 1939, sin avanzar en nuevas pesquisas. La CIAA afirmó que, debido al bajo número de estudiantes en relación con la cantidad de italianos en la ciudad, estas escuelas eran menos peligrosas que las alemanas. Además, si bien consideraba que su objetivo era político, retenían más atenuado su militarismo y exaltación proselitista. La menor “peligrosidad” del fascismo ya había sido afirmada precedentemente por E. Dickmann (1939, pp. 11-12), uno de los principales impulsores de la CIAA: “el italiano inmigrado al país argentino es, en general, individualista y liberal; es difícil operar con él, es indisciplinado como todo latino; y además, los hijos de italianos que nacen en Argentina son argentinos sin vuelta de hoja”.

La CIAA también examinó el sistema de inspección. Interrogó a Vaccarezza acerca de la demora en la aplicación de las disposiciones del CNE de 1938, atribuida aparentemente a la falta de personal capacitado en idiomas, un argumento poco convincente al menos en el caso italiano, tanto por la similitud entre ambas lenguas como por el alto grado de explicitud política presente en los libros. Asimismo, indagó sobre la actuación de Julio Malarino Cabrera, secretario de la Inspección General, quien no denunció la ideologización de las escuelas alemanas pese a conocerlas bien, ya que una de sus hijas asistía a una de ellas. La CIAA también alertó en su informe sobre la irregularidad de una inspección a las escuelas alemanas, que fue previamente avisada al director de la escuela, dándole tiempo de remover los símbolos nazis (Congreso Nacional, 30/9/1941,

6 Sus orígenes se remontan a 1938 (Cfr. Friedmann, 2009b).



pp. 843-844). El informe también daba cuenta de las dificultades para inspeccionar con periodicidad escuelas de las provincias.

La comisión concluyó que el CNE había intensificado su “acción fiscalizadora” a partir de 1938, mientras que con anterioridad la había ejercido de manera meramente “formal” (p. 873). También señaló la lentitud del control oficial sobre las escuelas extranjeras para autorizar o denegar su habilitación, la deficiente valoración técnica de los textos escolares y las demoras en la resolución de los casos investigados. Asimismo, propuso al Poder Ejecutivo una serie de “principios” para una legislación nacional que retomaba la normativa vigente, pero incorporaba requisitos más estrictos, como la exigencia de que directores, docentes y personal administrativo contaran con ciudadanía argentina y título expedido por una Escuela Normal. Además, sugirió al Congreso autorizar una partida de poco menos de 20.000.000 de pesos para la construcción de escuelas públicas en todo el territorio nacional, con prioridad para los territorios nacionales. Por último, recomendó al Poder Ejecutivo ampliar los organismos de inspección de las escuelas privadas.

Sobre la “Pro Schola”, la CIAA solo recomendó a las autoridades educativas que le prestaran “especial atención”, sin proponer su clausura. Esto la diferenciaba de muchas escuelas alemanas, cuyo cierre sí fue dispuesto por las propias autoridades educativas. Sin embargo, en 1941 la IGEP solicitó finalmente la clausura de la “Pro Schola”. Como no se aplicaron sanciones a su personal –a diferencia de lo ocurrido con muchos docentes alemanes–, buena parte de sus maestros continuó trabajando en la Argentina (Serrao, 2026, pp. 257-264).

CONCLUSIONES

En una perspectiva de largo plazo, resulta llamativo que las escuelas italianas despertaran más recelos a fines del siglo XIX, por razones nacionalistas, que durante los años del fascismo, cuando, además, el aporte del sector privado –al menos en la capital– ya no era decisivo para la alfabetización. Esta paradoja remite, en parte, a factores estructurales: las debilidades de la conducción política del CNE y de la IGEP, integrada por pocos inspectores de bajo rango, y una lógica inspectiva cada vez más centrada en cuestiones técnico-pedagógicas, en detrimento de una lectura política de la enseñanza. En ese marco, la fascistización pudo quedar invisibilizada o ser subestimada, aun cuando afectaba el sentido mismo del currículo argentino. A ello pudo sumarse un conocimiento insuficiente del fascismo, de su política educativa y de sus implicancias para los principios del orden constitucional argentino.

También es posible que estas escuelas se vieran favorecidas por la valoración positiva de ciertas corrientes y figuras de la pedagogía italiana, por la capacidad de Doglia para presentar la experiencia escolar en términos aceptables y por la persistencia de ciertos estereotipos sobre la comunidad italiana, señalados por Dickmann. Asimismo, su reducido número de alumnos pudo contribuir a subestimar su peligrosidad.



El bajo perfil de los inspectores ha dejado pocas fuentes sobre sus trayectorias. En cualquier caso, la CIAA no los acusó de adhesión al fascismo, ni se han hallado pruebas de connivencia, corrupción o presiones de la embajada italiana. Futuras investigaciones podrán aportar nuevos elementos sobre este problema.

REFERENCIAS

- Aliano, D. (2012). *El proyecto nacional de Mussolini en Argentina*. Fairleigh Dickinson University press.
- Barausse, A. (2022). “Esportare la lingua e la cultura del Belpaese”. Le scuole italiane all'estero dall'Unità ai primi anni del fascismo (1861-1925). *History of Education and Children's Literature*, XVI(2), 89-144.
- Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.
- Chiosso, G. (2023). *Il fascismo e i maestri*. Mondadori.
- Cimatti, B. (2024). La fascistización de la educación italiana en La Plata (1926-1935). *Coordenadas. Revista de Historia Local y Regional*, 11(2), 1-17.
- D'Arcangeli, M. A. (ed.) (2024). *Educazione scuola e pedagogia in Italia da Gentile a Bottai (1922-1943)*. Anicia.
- Devoto, F. (2002). *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Una historia*. Siglo Veintiuno.
- Devoto, F. (2006). *Historia de los italianos en Argentina*. Biblos.
- Dussel, I. (1995). Pedagogía y Burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores. *Revista Argentina de Educación*, (23), 55-82.
- Fanesi, P. (1994). *El exilio antifascista en la Argentina*. CEAL.
- Favero, L. (1984). Le scuole delle Società Italiane di Mutuo Soccorso in Argentina 1866-1914. *Studi Emigrazione*, año XXI, (75), 343-380.
- Finchelstein, F. (2010). *Fascismo trasatlántico. Ideología, violencia y sacralidad en Argentina y en Italia, 1919-1945*. Fondo de Cultura Económica.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Edhasa.
- Fotia, L. (2019). *Diplomazia culturale e propaganda attraverso l'Atlantico: Argentina e Italia (1923-1940)*. Le Monnier.
- Frechtel, I. (2023). Montessori en la Argentina: una mirada histórica desde la prensa pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, (58), 95-108.
- Friedmann, G. C. (2009a). El discurso nacionalsocialista en la Argentina frente a la “infiltración nazi”. *Prohistoria*, XXII(32), 131-154.
- Friedmann, G. C. (2009b). “La política guerrera. La investigación de las actividades anti argentinas”. En L. A. Bertoni y L. De Privitellio (eds.), *Conflictos en democracia. La política en la Argentina, 1852-1943* (pp. 191-212). Siglo Veintiuno.
- Fuchs, E. y Roldán Vera, M. E. (2021). The Transnational in the History of Education. *Educação e Pesquisa*, (47), 1-32.
- Gabrielli, M. y Montino, D. (eds) (2009). *La scuola fascista. Istituzioni, parole d'ordine e luoghi dell'immaginario*. Ombre corte.



- Galfré, M. (2000). Una Riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo. Franco Angeli.
- Gentile, E. (2002). *Fascismo. Storia e interpretazione*. Laterza.
- Guida, M. E., Welti, M. E. y Díaz, J. (2026). De la Escuela Serena a la Escuela Viva: circulaciones de las ideas escolanovistas europeas, estadounidenses y latinoamericanas en la obra de Olga Cossettini. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 14(27), 237-267.
- Legarralde, M. (2007) *La formación de la burocracia educativa en la Argentina (1871-1910)* [Tesis de maestría]. Flacso Argentina.
- Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Miño y Dávila.
- Newton, R. (1995). El fascismo y la colectividad ítalo-argentina, 1922-1945. *Ciclos*, V(9), 3-30.
- Pongiluppi, F. y Serrao, P. (2024). “Educazione, formazione e istruzione delle comunità italiane all'estero. Alcuni cenni introduttivi tra storia e storiografia”. En F. Pongiluppi y P. Serrao (eds.), *Istituzioni educative italiane in contesti migratori e coloniali (sec. XIX-XX)* (pp. 9-34). Franco Angeli.
- Pretelli, M. (2010). *Il fascismo e gli italiani all'estero*. Clueb.
- Puiggrós, A. (1992). “La educación argentina. Desde la Reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la Década Infame”. En A. Puiggrós (ed.), *Historia de la Educación Argentina, Tomo III*. Galerna.
- Román, M. S. (2021). “Doctora y viajera: Celia Ortiz de Montoya, entre los discursos pedagógicos renovadores y los pliegues del viaje intelectual”. En E. Galak, A. Abramowski, A. Assaneo e I. Frechtel (comps.), *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación* (pp. 51-61). UNIPE: Editorial Universitaria-SAIEHE.
- Serrao, P. A. (2026). *¿Qué es eso, pues, de educar italianamente? Le scuole italiane di Buenos Aires, tra idealità nazionalistiche ed effettivi processi scolastici (1866-1943)*. Pensa Multimedia.
- Silveira, A. (2018). Las escuelas primarias particulares en Capital Federal (1884-1930). *Pasado Abierto*, (8), 160-196.
- Southwell, M. y Manzione, M. A. (2023). Elevo a la superioridad: Un estado de la cuestión sobre la historia de los inspectores en Argentina. *Anuario de Historia de la Educación*, (12), s/p.
- Zanatta, L. (2003). “I fasci in Argentina negli anni Trenta”. En E. Franzina y M. Sanfilippo, *Il fascismo e gli emigrati. La parabola dei fasci italiani all'estero, 1920-1943* (pp. 140-151). Laterza.

FUENTES

- Alfa (2/6/1927). Le scuole italiane ed il pericolo fascista nell'Argentina. *L'Italia del popolo*. Associazione Pro Schola (15/12/1927). Relazione annuale del direttore con dati statistici. Scuola elementare “mista montessoriana”. *Asmae, Archivio Scuole* [AS] 1927-1935, b. 778.

- CNE (7/12/1939). Informe de la sección didáctica del CNE al presidente del CNE. AGN. Fondo del Ministerio de Educación, Exp. N° 15.461.
- CNE (1892). *Educación común en la capital, provincias y territorios nacionales años 1889-90-91*. Compañía Sud Americana de Billetes de Banco.
- CNE (1934). *Educación común en la capital, provincia y territorios nacionales. Año 1932*. Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación.
- CNE (1937). *Digesto de instrucción primaria*. CNE.
- CNE (1939). *Actas*, sesión del 13/12/1939. CNE.
- Congreso nacional (30/9/1941). Cámara de Diputados, *Diario de Sesiones*, Informe número 4.
- Consulado de Italia (24/4/1935). Carta a Piero Parini. ASMAE, AS. 1929-1935 b. 788.
- Dickmann, E. (1939). *La infiltración nazi-fascista en la Argentina*. Ediciones Sociales Argentinas.
- Doglia, S. (25/9/1932). Relazione trimestrale. ASMAE, AS, b. 788.
- Doglia, S. (15/3/1933). Relazione finale. ASMAE, AS, b. 788.
- Doglia, S. (6/10/1933). Stralcio di lettera. ASMAE, AS, b. 788.
- Doglia, S. (30/12/1933). Relazione finale. ASMAE, AS, b. 788.
- Doglia S. (31/12/1935). Relazione finale. ASMAE, AS. 1936-1945, b. 57.
- El Monitor de la Educación Común (febrero de 1935). Distribución de inspectores de la capital, (746), 115.
- El Monitor de la Educación Común (1936). La Obra Nacional Balilla, (763), 84-85.
- Embajada Italiana en Buenos Aires (febrero de 1929), *Telespresso* n. 505/88. ASMAE, AS. 1927-1935, b. 778.
- Ferraro, C. (21/12/1928). Rapporto scolastico Scuola Gabriele d'Annunzio. ASMAE, AS. 1927-1935, b. 778.
- L'Italia del popolo (12/11/1927). La questione delle scuole italiane.
- Rojas, R. (2011). *La restauración nacionalista de Ricardo Rojas. Informe sobre educación*. UNIPe: Editorial Universitaria. [1909]
- Sanchez Mendoza, F. (1897). Informe de inspección técnica correspondiente a abril de 1897. *El Monitor de la Educación Común*, 17(290), 447-448.
- Tasco, V. (15/12/1934). Carta a P. Parini. ASMAE, AS. 1929-1935, b. 788.
- Unione Operai Italiani (1909-1919). *Libro di visite e annotazioni della scuola Operai Italiani dal 1909 al 1919 e Scuola "Edmondo De Amicis" dal 1920 al 1924*. AUB.
- Vaccarezza (6/7/1939). Informe al presidente del CNE. AGN. Fondo del Ministerio de Educación, Exp. N° 15.461.
- Zorrilla, B. (1888). Italianos y escuelas italianas. *El Monitor de la Educación Común*, 9(130), 433-438.

Recepción: 02/04/2026

Aceptación: 19/06/2026