

Universidad Nacional de Mar del Plata.-

Facultad de Humanidades.-

Departamento de Historia.-

Tesina de Licenciatura.-

Entre el Catón y el arado
Las escuelas de primeras letras en la campaña bonaerense
(1770 – 1862)

José M.L. Bustamante Vismara

Grupo Sociedad y Estado

Departamento de Historia

Facultad de Humanidades

UNMdP

Profesor Guía: Ángela M. Fernández.

Noviembre de 1999.

ÍNDICE

ÍNDICE	2
AGRADECIMIENTOS	3
INTRODUCCIÓN	5
EL CONTEXTO HISTORIOGRÁFICO	7
LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS	11
El virreinato	11
¿Guerra o educación?	14
El impulso rivadaviano	15
El período rosista	18
La educación sistemática	24
Lo macropolítico y sus determinaciones	26
MAPAS DE ESCUELAS DE CAMPAÑA	28
LA VIDA ESCOLAR	30
Las administraciones	30
Las escuelas	35
Los útiles y los textos	37
Los maestros	43
Los niños	49
El impacto del proceso	51
Vida escolar	52
CONCLUSIONES	59
BIBLIOGRAFÍA	61

AGRADECIMIENTOS

Diferentes personas, de diversos modos me han ayudado a realizar este trabajo. La participación en jornadas y congresos, presentando avances y fragmentos de la investigación, me permitió recibir comentarios alentadores. Sobre todo en las instancias en que recibí críticas amables, afectuosas.

Similares caracteres tuvieron las sugerencias de quienes leyeron y escucharon distintas versiones y argumentos del trabajo. Dudas fueron resueltas, problemas fueron creados, ese fue el resultado de las atentas y amistosas colaboraciones de Carlos Van Hauvart, Victoria Cuenca, Manuel Barrios y Valeria Collia.

El Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires y la UNMdP fueron los ámbitos institucionales que me han brindado recursos sin los cuales el trabajo no habría sido viable. En el archivo encontré la mayor parte del soporte documental de la investigación. En particular quiero agradecer a Guillermo Clarke por los documentos que me ha facilitado. La UNMdP me brindó su apoyo mediante una beca en investigación como “estudiante avanzado”.

A los miembros del Grupo Sociedad y Estado les debo agradecer desde lo institucional, indudablemente, pero sería injusto solo remitirme a ello. La compañía y la solidaridad presente en el curso de la investigación ha sido sumamente alentadora y gratificante: Diana Duart, Matías Wibaux, Laura Cabrejas, Carolina Correa y Daniel Virgili, muchísimas gracias.

Ángela Fernández y Carlos Mayo tienen un lugar destacado. Han sabido conformar y presidir este grupo. Han generado el clima de cordialidad y seriedad que disfrutamos al trabajar. Logrando reconocer los problemas, las necesidades y los anhelos personales –y no solo en lo referido a lo académico, también en lo humano.

Y por su puesto, a mi madre y a mi padre. Cada uno de ellos, a su modo, disfrutó junto a mí el grato esfuerzo de poder comenzar a desenvolverme en una actividad que tanto me agrada.

“Sor. juez de Paz.

Los vecinos del Partido de S-n Isidro q-e subscriben decesos q-e la ilustracion q-e ha difundido sus luces p-r todos los puntos de esta provincia, se comuniquen igualm-te al Partido de S-n Isidro; no podemos menos q-e exponer aU q-e a pesar delas erogaciones y gastos con q-e el Superior Gob-no procura realizar la propagacion de estas luces, dotando suficientemente una escuela de 1^a letras en donde se formen jovenes q-e algun dia puedan ser utiles a la religion y al estado. O bien la ignorancia o inasistencia, y descuido del actual Maestro D. Angel Lopez del Campo, hace nulos tan nobles, y beneficios objetos.

En efecto Sor.: despues de haber cursado nuestros hijos, uno, dos, y tres años esta escuela q-e esta al cargo de dho. D. Ang-l cuando hemos tenido la firmeza de privarnos del trabajo rural en que podíamos haberla ocupado, hemos advertido con dolor, q-e despues de tan dilatante estan casi en la misma ignorancia en q-e se hayaban el primer dia q-e pisaron la escuela con el adelantamiento de volver asus casas con vicios q-e no habian conosido al lado de sus padres p-r q-e el abandono del Maestro p-a formarlos en la moral, es igual al de los primeros rudimentos. De modo q-e tomamos p-r mejor partido el tener en nuestras casas ocupados en lo q-e puedan auxiliar a nuestro trabajo.

En esta virtud su plicamos áU como juez de este partido q-e mirando p-a este vecindario eleve esta carta representacion al Sor. Insp-or delas escuelas p-a q-e nos proporcione otro maestro q-e pueda llevar las miras del Gob-no y el objeto de nuestros decesos.

S-n Isidro 21 de Julio de 1828”¹.

¹ Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Escuelas (en adelante A.H.P.B.A., D.G.E.) Legajo 5, Carpeta 487.

INTRODUCCIÓN

Aprender a leer y a escribir ha sido un tema reiteradamente asociado a la conformación del estado y la nación. En la campaña de Buenos Aires, entre 1770 y 1860, la educación sistemática de primeras letras, no se ha constituido como un campo de análisis específico. Su desarrollo, hasta ahora marginal, será el objeto de esta investigación.

El análisis de un largo período, nos permitirá apreciar continuidades y rupturas en distintos niveles. En su conjunto, nos mostrará los rasgos por medio de los cuales se produce el paso de instituciones asistemáticas, fragmentarias y asiladas, a un cuerpo regulado, uniforme y en el cual el estado, a lo largo del siglo XIX, tendrá crecientes intereses.

Partiremos contextualizando el marco historiográfico del que se desprende la investigación, para luego identificar las relaciones entre las oscilaciones políticas y las instituciones educativas. Así, se llegará a la parte más extensa del texto en la que se analizará la cotidianidad escolar.

Hemos utilizado distintas fuentes, en particular se ha trabajado con documentos de la Dirección General de Escuelas del Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires. Estos, por su heterogeneidad –correspondencias, informes, listados de alumnos, inventarios, reclamos entre los miembros de la comunidad educativa–, permiten abarcar una variada temática. Atravesando puntos vinculados con lo económico, la vida material, las experiencias políticas comunitarias, entre otros. Procuraremos contrastar y complementar estas fuentes con otras, tales como: actas de los cabildos, periódicos de época, registros estatales, correspondencias, instrucciones a jueces de paz, filiaciones.

El recorte nos vinculará con problemáticas que no hemos desarrollado detenidamente, pero que sabemos, sería interesante hacerlo: las escuelas particulares, los establecimientos de la Sociedad de Beneficencia, las formas de disciplinamiento.

La tarea ha formado parte de una investigación mayor, llevada adelante por el Grupo de Investigación Sociedad y Estado, dirigido por el Doctor Carlos Mayo. Esta investigación se ha abocado al análisis de múltiples aspectos de la frontera bonaerense. El título del proyecto hace alusión a ellos: “La frontera: cultura, etnicidad, mercantilización y

experiencia política en la frontera pampeana (1740 – 1870)”. Junto a ello, la investigación ha sido posible, gracias a una beca de investigación como “estudiante avanzado” de la UNMdP. Elementos sin los cuales no hubiese sido viable la realización del trabajo.

EL CONTEXTO HISTORIOGRÁFICO

Establecimientos educativos en la sociedad pampeana. Los procesos que allí se desarrollaban son los que abordaremos. Para ello, en primer lugar, nos detendremos en los trabajos que preceden –y acompañan– el planteo del problema.

El contexto en el cual se sitúa esta investigación es la campaña bonaerense. Aludir a la renovación que han tenido en los últimos veinte años los trabajos referidos a esta problemática, no es decir algo nuevo. Se reconocen como fundamentales –y a su vez continuadores de una tradición historiográfica que se desenvuelve con el correr del siglo– los trabajos que, hacia fines de los setenta, realizó T. Halperin Donghi². Luego, ya entrados en la década del ochenta, se desarrollaron numerosas investigaciones que enriquecieron el campo, explorando nuevas fuentes, reformulando interrogantes. Entre ellos, puede aludirse a los trabajos sobre los modos de apropiación de la tierra³, la expansión ganadera⁴, la reestructuración agraria⁵, las sociedades indígenas⁶, la situación demográfica⁷, las

² Halperin Donghi; “La expansión ganadera de la campaña de Buenos Aires”. En: Di Tella – Halperin Donghi (eds.); *Los fragmentos del poder*; J. Alvarez; Buenos Aires; 1969. Halperin D.; *Revolución y guerra*; Siglo XXI; Buenos Aires; 1972. Halperin D.; “Una estancia en la campaña de Buenos Aires: Fontezuela 1753 – 1809”. En: Florescano (comp.); *Haciendas, latifundios y plantaciones en América Latina*; Siglo XXI; México; 1975.

³ Latrubesse y Mayo; *Soldados, cautivos y terratenientes (1736 – 1815)*; UNMdP – Grupo Sociedad y Estado; Mar del Plata; 1993. Banzato y Quinteros; “La ocupación de la tierra en la frontera bonaerense: el caso de Chascomús, 1779 – 1821”. En: *Estudios de historia rural. II*; La Plata; 1992. Garavaglia; *Pastores y labradores de Buenos Aires. Una historia agraria de la campaña bonaerense 1700 – 1830*; de la Flor; Buenos Aires; 1999.

⁴ Halperin Donghi; “La expansión de la... Op. Cit

⁵ AAVV; “Polémica”. En: *Anuario del IEHS N° 2*; UNCPBA; Tandil; 1987. Gelman; “Una región y una chacra en la campaña rioplatense; las condiciones de la producción triguera a fines de la época colonia”. En: *Desarrollo Económico. XXVIII, 112*; IDES; Buenos Aires; 1989. Garavaglia; *Economía, sociedad y regiones*; de la flor; Buenos Aires; 1987. Garavaglia; “Ecosistemas y tecnología agraria: elementos para una historia social de los ecosistemas agrarios rioplatenses (1700-1830)”. En: *Desarrollo Económico. XXVIII, 112*; IDES; Buenos Aires; 1989. Garavaglia y Gelman; *El mundo rural rioplatense a fines de la época colonia: estudios sobre producción y mano de obra*; Cuadernos de S. Rodríguez, 17; Buenos Aires; 1989. Mayo; “Estancia y peonaje en la región pampeana en la segunda mitad del siglo XVIII”. En: *Desarrollo Económico. XXIII, 92*; IDES; Buenos Aires; 1984. Mayo; *Estancia y sociedad en la pampa, 1740 – 1820*; Biblos; Buenos Aires; 1995.

⁶ Mandrini y Reguera (comp.); *Huellas en la tierra*; IEHS; Tandil; 1993.

⁷ Barba, F.; *Frontera ganadera y guerra con el indio*; UNLP; La Plata; 1997. G. Belsunce; *Buenos Aires. Su gente, 1800 – 1830*; Emecé; Buenos Aires; 1976. Garavaglia y Moreno (comps.); *Población, sociedad, familia y migraciones en el espacio rioplatense. Siglos XVIII y XIX*; Cántaro; Buenos Aires; 1993. Fradkin, Canedo y Mateo (comp.); *Tierra, población y relaciones sociales en la campaña bonaerense (siglos XVIII y XIX)*; UNMdP – GIHRR; Mar del Plata; 1999. Garavaglia; *Pastores y labradores...* Op. Cit.

estructuras ocupacionales⁸. Ha quedado relegado, en la mayoría de los casos a un segundo plano, el ámbito de lo social; central en algunos pocos textos⁹.

En el contexto aludido, la campaña, centraremos los procesos relacionados con lo educativo. Sobre este tema también se han desarrollado numerosos trabajos. Algunos de ellos realizados en los primeros cincuenta años del siglo XX¹⁰. En sus perspectivas se discute la valoración y el lugar de distintos procesos: la dominación por parte de España, la política llevada adelante por Rivadavia, las acciones de Rosas. Los argumentos desarrollados al respecto pueden llegar a ser realmente llamativos. Tal es el caso, solo por citar un ejemplo, de Abel Cháneton. Al hablar sobre la legislación escolar, Cháneton notaba que no encontró “una sola disposición referente a la educación infantil. Pero no hay que deducir de aquí –sostenía– que esa omisión obedeciera al propósito preconcebido de mantener en la ignorancia a los criollos (...) no podemos si no felicitarnos de esa omisión que nos permitió hacer, en materia educacional, lo que nos pareció mejor”¹¹. En otros casos, las diferencias con los criterios actuales son conceptuales o metodológicas. Buren de Sanguinetti llamó a su estudio “geología social”, en la cual lo neurálgico eran las “uniones

⁸ Alvarez y Míguez; “Morir en la frontera. Patrones de mortalidad en las tierras nuevas de la provincia de Buenos Aires: Tandil (1860 – 1895)”. En: *Siglos XIX, IV, IV, 7*; México; 1989. Bjerg y Reguera (comp.); *Problemas de historia agraria. Nuevos debates y perspectivas de investigación*; IEHS; Tandil; 1995.

⁹ Slatta; *Los gauchos y el ocaso de la frontera*; Sudamericana; Buenos Aires; 1985. Latrubesse y Mayo; *Soldados, cautivos...* Op. Cit. Mayo; *Estancia y sociedad...* Op. Cit. Salvatore; “Reclutamiento militar, disciplinamiento y proletarización en la era de Rosas”. En: *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. E. Ravignani*; 3ª serie, 5; Buenos Aires; 1992. Garavaglia; “Ámbitos, vínculos y cuerpos. La campaña bonaerense de vieja colonización”. En: Devoto y Madero (dir.); *Historia de la vida privada en la Argentina. País antiguo. De la colonia a 1870. Tomo I*; Taurus; Buenos Aires; 1999. Mayo; “La frontera, cotidianidad, vida privada e identidad”. En: Devoto y Madero (dir.); *Historia de la...* Op. Cit.

¹⁰ Cháneton, A.; *La instrucción primaria en la época colonial*; Biblioteca de la sociedad de Historia Argentina; Buenos Aires; 1942. Vol. XII. Buren de Sanguinetti; *La instrucción primaria durante la dominación española en el territorio que forma actualmente la República Argentina*; Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación; Buenos Aires; 1940. Iglesias; *La escuela pública bonaerense hasta la caída de Rosas*; El Ateneo; Buenos Aires; 1946. Portnoy; *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420*; Buenos Aires; 1937. Probst; *La instrucción primaria durante la dominación española en el territorio que forma actualmente la República Argentina*; Instituto de Didáctica – Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A.; Buenos Aires; 1940. Ramos; *Historia de la instrucción primaria pública en la República Argentina, 1810 – 1910*; Buenos Aires; 1910. Salvadores; “La enseñanza primaria y universitaria hasta 1830”. En: Academia Nacional de la Historia – Levene (dir. gral.); *Historia de la Nación Argentina*; El Ateneo; Buenos Aires; 1962; Vol. VII, Primera Sección. Salvadores; “La enseñanza primaria y universitaria en la época de Rosas”. En: Academia Nacional de la... Op. Cit. Vol. VII, Segunda Sección. Solari; *Historia de la educación argentina*; Paidós; Buenos Aires; 1985 (1ª edición de 1949). Puede verse al respecto el trabajo historiográfico de Narodowski, M.; “El lado oscuro de la luna. El temprano siglo XIX y la historiografía educacional argentina”. En: Cucuzza (comp.); *Historia de la educación en debate*; Miño y Dávila; Buenos Aires; 1996.

¹¹ Cháneton, A.; *La instrucción primaria...* Op. Cit. Pág. 54.

moleculares”¹². Tal era el caso de la juventud, la cual estaba integrada por “nobles células”¹³.

La distancia entre estos planteos y los que a nosotros nos interesan es importante. Pero el aporte de estos trabajos en nuestra investigación es relevante. La tarea heurística allí desarrollada es notable. Y, en varios casos, los análisis son destacables. Entre ellos caben mencionar los textos de Iglesias, Probst, Salvadores¹⁴.

Al relevar los problemas tratados en este conjunto de textos, las fuentes utilizadas y las perspectivas tomadas, sus lecturas nos han generado un interrogante: ¿a qué se debió ese entusiasmo por conocer la historia de la educación? Narodowski lo explica a partir del concurso realizado en 1934 en conmemoración del cincuentenario de la ley 1420¹⁵. Como resultado de este certamen, las obras ganadoras fueron editadas por el Consejo Nacional de Educación.

En la segunda mitad del siglo XX, disminuyen la cantidad de investigaciones que sobre el tema se efectúan. Debenedetti¹⁶ y Birocco¹⁷ focalizaron sus trabajos en casos puntuales (sobre las escuelas de Carmen de Patagones y de Morón). Barba¹⁸ se centró en el análisis de lo instituido. Newland¹⁹ abordó la educación en la ciudad de Buenos Aires. Narodowski²⁰ desarrolló problemas historiográficos y vinculados con el sistema lancasteriano²¹.

¹² Buren de Sanguinetti; *La instrucción primaria...* Op. Cit. Pág. 12.

¹³ *Ibidem*. Pág. 600.

¹⁴ Iglesias; *La escuela...* Op. Cit. Probst; *La instrucción...* Op. Cit. Salvadores; “La enseñanza primaria y universitaria hasta 1830...” Op. Cit.

¹⁵ Narodowski; “El lado oscuro...” Op. Cit. Pp. 269-278. Esta explicación no da respuesta a algunos problemas: hay textos que preceden la realización del concurso y hay otros que, por su extensión y profundidad, no parecen haber sido realizados ad hoc.

¹⁶ Debenedetti; “Carmen de Patagones y la enseñanza primaria; 1821 – 1881”. En: *2º Congreso de la Historia de los Pueblos de la Provincia de Buenos Aires*; La Plata; 1974. Vol. I.

¹⁷ Birocco; “La escuela en el partido de Morón entre la colonia y las Guerras Civiles (1790 – 1828)”. En: *Revista de historia bonaerense*; Instituto Histórico de Morón; Año V – Nº 19; 1999.

¹⁸ Barba, F., “Los primeros reglamentos de educación primaria de Buenos Aires (1816-1818)”. En: *Cuarto congreso de Historia de los Pueblos de la Provincia de Buenos Aires*; 1993.

¹⁹ Newland; *Buenos Aires no es pampa: la educación elemental porteña 1820 – 1860*; Grupo editor de Latinoamérica; Buenos Aires; 1992. Newland; “La educación elemental en Hispanoamérica en el siglo XVIII: permanencia y cambio en un entorno colonial”. En: Martínez Boom y Narodowski (comp.); *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*; Novedades Educativas; Buenos Aires; 1997. En un contexto similar al del trabajo de Newland deberíamos agregar el de M. Szuchman, aunque problemas particulares nos han impedido su análisis con el detenimiento necesario. Szuchmann; *Order, Family and Community in Buenos Aires*; Stanford University Press; Stanford; 1988.

²⁰ Narodowski; “La expansión del sistema lancasteriano. El caso de Buenos Aires”. En: *Anuario IEHS Nº 9*; UNCPBA – Tandil; 1994. Narodowski; “El lado oscuro...” Op. Cit. Narodowski; “Buscando desesperadamente

Todos estos trabajos, tanto aquellos vinculados con la campaña bonaerense, como estos referidos a la historia de la educación, conforman el marco historiográfico desde el cual partimos. Sus lecturas nos han orientado, a veces respaldando, en otras marcando diferencias, en la exploración de las fuentes que aquí comienza.

la Pedagogía”. En: Frigerio, Poggi y Korinfeld (comps.); *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*; Novedades Educativas; Buenos Aires; 1999.

²¹ El sistema lancasteriano a tenido un renovado interés en las XI Jornadas de Historia de la Educación celebradas en Quilmes en septiembre de 1999. En ellas se desarrolló un Panel Temático denominado “A escola elemental no Século XIX. O método monitorial / mútuo”. En el mismo, coordinado por C. Bastos, M. Helena y L. Mendes se presentaron: Narodowski y López; “El mejor de los métodos posibles: la introducción del Método Lancasteriano en Iberoamérica en el temprano siglo XIX”. Farias Luciano y Rosa; “O ensino Mútuo em Minas Gerais (1823 – 1842)”. Hilsdorf; “Professores de ensino mútuo na Provincia de Sao Paulo”. Villela “O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do Brasil”. Cardoso “Abrindo um novo caminho. O ensino mútuo na escola pública do Rio de Janeiro. 1823 – 1840”. Camara Bastos “O ensino mútuo no Brasil: (1808 – 1827)”.

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Las relaciones entre lo político –a niveles macro– y la educación son complejas. La correspondencia directa entre ambas esferas ha sido puesta en cuestión por distintos autores²². En particular, M. Narodowski ha planteado la idea de superar una reiterada *falacia de covariancia*, según la cual, la escolarización sería un fenómeno atado y determinado por procesos políticos a niveles macro²³. Nuestro análisis se iniciará con un ejercicio que caerá en los planteos de estas críticas, vinculando lo macropolítico con lo educativo. Ello se fundamenta en que no finalizará allí la labor. Nos permitirá considerar el lugar de la falacia descrita por Narodowski. Además, tendremos la posibilidad de reconocer el modo en que las políticas repercutían en la cotidianidad administrativa. Pero sobre todo, conoceremos el contexto que enmarcó los procesos educativos de la campaña.

De este modo, se aludirá a continuación a las políticas educativas llevadas adelante en los diferentes períodos. Se resaltarán en particular, los posibles quiebres o discontinuidades en los temas abordados. Cabe señalar antes de continuar, que distintos elementos serán mencionados sin profundizar en exceso sobre ellos (en particular los vinculados con las continuidades), pues la organización del texto nos lo permitirá realizar en el siguiente apartado.

El Virreinato

Durante el período virreinal, se encontraban funcionando unos pocos establecimientos en la campaña. Ellos, por lo general, lo hacían en forma intermitente. El órgano de control, que

²² Críticas a la correspondencia y determinación inmediata de la política sobre la educación puede verse en: Martínez Boom y Narodowski; *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*; Novedades Educativas; Buenos Aires; 1997. Weinberg; *Modelos educativos en la historia de América Latina*; Kapelusz; Buenos Aires; 1984. Newland; *Buenos Aires no es...* Op. Cit. Newland; “La educación elemental... Op. Cit. Cucuzza; “De continuidades y rupturas: el problema de las periodizaciones”. En: *Anuario de Historia de la Educación – Sociedad Argentina de Historia de la Educación N° 1*; Universidad Nacional de San Juan; 1998.

²³ Sobre la *falacia de covariancia* puede verse Narodowski; “La utilización de periodizaciones macropolíticas en historia de la educación. Algunos problemas”. En: Martínez Boom y Narodowski; *Escuela, historia...* Op. Cit. Pp. 149-156.

procuraba superar la desarticulación que a ellos caracterizaba, eran los cabildos. Es en sus actas en las que encontramos testimonios de estos procesos²⁴.

Los establecimientos durante este período estaban ubicados en los siguientes puntos: Villa del Luján, San Isidro, Rincón de San Pedro y San Fernando de la Buena Vista²⁵.

Los problemas ocasionados por la concurrencia, o no, de los niños a la escuela, comienzan a percibirse como eje de algunos de los conflictos desatados en estos establecimientos. Hacia 1772, en Luján, cada uno de los niños que aprendía a leer debía pagar 4 rs. [reales] por mes, para escribir 5 rs., los niños pobres continuaban asistiendo “de balde”. El sueldo del maestro era completado por 25 pesos entregados por el Cabildo. El resultado, según los cabildantes debido a los aranceles cobrados, era que la escuela se encontraba desierta de aprendices. Ante esta situación, el virrey resolvió abonarle al maestro 75 pesos mensuales provenientes del fondo de las temporalidades, sumando a ello los 25 pesos que continuaría pagando el cabildo. De este modo los aranceles a los alumnos eran anulados²⁶.

De todos modos, antes de conseguir este sostén por parte del virrey, “el maestro tuvo que sostener alguna lucha con los vecinos para que le enviaran los niños, cosa que al fin logró, pero también consta que el pobre maestro fue víctima de un atropello por parte de un vecino, quedando con la máquina humana estropeada”²⁷.

En 1730, se abrió una escuela en San Isidro: “en el pago de la Costa ay muchos niños de Carezer de la educación de la Doctrina Xptiana y de saver leer y escribir, y que el licenciado don Fernando Ruiz ofrece en San Isidro dar de balde una casa competente para escuela; que Francisco Silva persona apta ofrecía enseñar los niños sin más estipendio que la pitanza que es costumbre y lo demás que el escrito menciona, visto y conferido de un

²⁴ Fuentes que presentan ciertas limitaciones en comparación a las que hemos manejado para los restantes periodos.

²⁵ En los diversos casos en que intentemos precisar cantidades de establecimientos funcionando deberán ser tomadas como hipótesis a confirmar. Ello no solo se debe a lo poco sistemáticos y confiables que resultan los registros encontrados; también se debe considerar el hecho de que si en una fecha un establecimiento se encontraba desarrollando actividades, lejos está ello de indicar que, al poco tiempo, lo continuaba haciendo. Como se verá en el trabajo, la inconstancia y la fragilidad caracterizaba a estas instituciones.

²⁶ Iglesias; *La escuela pública...* Op. Cit. Pág. 52.

²⁷ Garretón; *La instrucción primaria durante...* Op. Cit. Pág. 139.

acuerdo nombraron al referido F. Silva que no ha de llevar más de 3 rs. por cada niño y a los que fueran muy pobres les ensañará de balde”²⁸.

Los propósitos del fomento de la educación, aspiración que suele remitirse a expresiones de deseo, se vinculaban con la –también anhelada– organización de instancias burocráticas y multiplicación de lo religioso. “Son infinitos los que viven en la campaña que ignoran (...) como no saber leer ni escribir por no haber en las parroquias escuelas públicas, donde le enseñen todas estas cosas tan esenciales para vivir cristianamente, siguiéndose de aquí el no encontrarse sujetos aptos y capaces de cumplir los empleos de jueces, que reine la ignorancia y que, por esta causa se aumente el desorden de los vicios [ante lo que se resolvió] encargar a los curas párrocos de cada partido estableciesen en sus respectivas parroquias, donde concurran los hijos de sus feligreses escuelas públicas donde se les enseñen a leer, escribir y los principales rudimentos de Nuestra Santa Religión”²⁹. La educación era vista como vehículo que posibilitaría modificar rasgos perjudiciales para la sociedad “No solo para hacer progresos en la ciencia y arte, sino [también] para mejorar costumbres”³⁰.

La relativa desvinculación del órgano de control con los establecimientos es lo que caracterizamos como desarticulación. Ello le otorgaba un lugar a curas y vecinos que, de estar la educación en manos del estado, no tendrían. Los curas y párrocos tenían en este periodo un lugar importante. Más adelante, ya lo veremos, se desplazarán a la esfera del control. Este lugar importante de los curas y de los vecinos se observa en el sostén de los maestros y del establecimiento. Para aquellos se conformaban distintos tipos de contribuciones; los establecimientos eran donados o “cedidos para ser utilizados como escuelas”.

²⁸ Acuerdos del Extinguido Cabildo de Buenos Aires; 30 de marzo de 1730; Tomo 24; (en adelante A.E.C.B.A.). Pág. 203. También citado por Garretón; *La instrucción primaria...* Op. Cit.

²⁹ A.E.C.B.A.; 14 de noviembre de 1788; Tomo 35; Pp. 673 y 674. También citado por Garretón; *La instrucción primaria...* Op. Cit.

³⁰ Jiménez y Navia, R.; “Variedades. Instrucción primaria en Buenos Aires en 1797”. En: Navarro Viola y Quesada; *La Revista de Buenos Aires. Tomo XV*; Imprenta de Mayo; Buenos Aires; 1868. Pág. 355.

¿Guerra o educación?

Con la revolución, uno de los cambios más rápidos que se produjo fue el que modificó el nombre con el que se designaban los establecimientos. Las “escuelas del Rey” pasaron a denominarse, “Escuelas de la Patria”. Esta reflejaría una variación en el ideal de hombre a formar de estas instituciones; se pretendería aspirar a la formación de un “ciudadano”, en vez de un “buen súbdito/cristiano”³¹. Estas expresiones, si bien sólo es posible vincularlas con el nivel discursivo, no por ello son poco importantes³². En el largo plazo, junto con la instauración de las ceremonias cívicas, implicarán un nuevo orden en el terreno de las representaciones. Pero en las primeras instancias no modificaron nada importante en lo que a la educación se refiere³³.

Desde el punto de vista de la distribución de los recursos, la educación no tuvo un lugar importante. Las nuevas autoridades expresaban sus deseos de “ilustrar a la república”, pero otras prioridades aplazaban esa necesidad. Ello sucedió, por ejemplo, cuando Da. Josefa Carballo le formuló una propuesta al Cabildo de Buenos Aires a fin de establecer una escuela de mujeres. El Cabildo aceptó la propuesta, pasándole el informe al administrador de los fondos de las Temporalidades, quien “entona una loa a la educación y un himno a la libertad política, pero concluye opinando que la renta de la casa se necesita para gastos de guerra”³⁴.

En la instalación de unos pocos establecimientos se materializó la aspiración de educar a la población. Ellos estuvieron ubicados en San Fernando, Las Conchas, Chascomús, Luján, Ensenada de Barragán, Morón, San Isidro y San José de Flores. Pero las limitaciones económicas transfirieron los gastos a la comunidad. Estas restricciones no

³¹ Así lo explican, por ejemplo, el cuarto capítulo de Perazza, Kuc y Joue; *Historia de la educación y política educacional Argentina*; Humanitas; Buenos Aires; 1981. De un modo similar se argumenta en otros textos, por ejemplo, Salvadores; “La enseñanza primaria y universitaria hasta 1830... Op. Cit., quien explica que con el movimiento revolucionario trasciende un nuevo concepto de instrucción pública.

³² Acerca del análisis del discurso, en particular con relación a los discursos políticos, el desarrollo de N. Goldman es clarificador. Brindando lecturas “diferentes” a las tradicionalmente realizadas por los historiadores. Aunque nuestro análisis, al menos en esta etapa, lejos se encuentran de acercarse a la metodología allí propuesta. Goldman; *El discurso como objeto de la historia – El discurso político de Mariano Moreno*; Hachette; Buenos Aires; 1989.

³³ Por ejemplo, como señalan Saab y Cucuzza; “Dominación española y periodo independiente en el Río de la Plata; dos épocas unidas por un texto escolar: el ‘Catón’”. En: *Clio & Asociados. La historia enseñada*; Centro de Publicaciones, UNL; Santa Fe; 1996. Los textos empleados con anterioridad a la revolución, continuaron siendo utilizados hasta bien entrado el siglo XIX.

debieron existir en razón de que la educación contaba con fondos provenientes de las Temporalidades y de donaciones,

La creciente militarización producida en la primer década revolucionaria, desbarató los anhelos de quienes consideraban a la educación como vehículo que posibilitaría llevar las luces al pueblo. “Los jóvenes (...) atraídos por el brillo de las armas, que habían producido, quisieron ser militares antes de prepararse a ser hombres”, expresaba la Gaceta de Buenos Aires ya en 1810³⁵. Y no solo en el sentido de que hombres en edad escolar acudían a integrar las milicias, también niños se marchaban a ellas junto a toda su familia³⁶.

El otro punto que sobresale en estos años fue la redacción de los reglamentos para las escuelas de campaña³⁷. En ellos se enunciaba la unificación de formas y métodos que, en lo inmediato, no se concretó. A esta reglamentación se llegó, entre otras cosas, por la opinión misma de los preceptores. En 1810 se conformó una comisión compuesta por dos regidores que visitaron y formularon los problemas de las instituciones educativas de la ciudad. Algunos de los inconvenientes eran explicados por los maestros: “han manifestado la conveniencia de uniformar la educación, y organizar un método sistemático, que generalmente se adapte y siga en todas las escuelas”³⁸.

El impulso rivadaviano

Hacia 1818, las escuelas se encontraban bajo la regulación de los reglamentos poco tiempo atrás redactados y de los cabildos de Buenos Aires y de la Villa del Luján. Antes de la supresión de los Cabildos, se designó una autoridad que centralizaba las funciones de inspección. Luego de 1820, se designó al jefe de policía como Inspector General de las escuelas. El cual al poco tiempo pasó a depender del Departamento de Primeras Letras de la

³⁴ Iglesias; *La escuela pública...* Op. Cit. Pág. 76.

³⁵ Junta de Historia y Numismática Americana; *Gaceta de Buenos Aires, Tomo I*; Cía. Sud-Americana de Billetes de Banco; Buenos Aires; 1910.

³⁶ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 35, Carpeta 2821.

³⁷ Barba, F.; “Los primeros reglamentos de educación primaria... Op. Cit.

³⁸ “Tratado de las Obligaciones del Hombre”. En: Comisión Nacional Ejecutiva del 150º aniversario de la revolución de Mayo – Mallié (comp.); *La revolución de mayo a través de los impresos de la época, Primera serie, Tomo IV, 1809 – 1815*; Recopilación facsimilar; Buenos Aires; 1966.

Universidad de Buenos Aires³⁹. Esta reestructuración fue acompañada por la conformación de la Sociedad de Beneficencia en 1823. Esta institución se dedicó a la asistencia de niñas, por medio de, entre otras cosas, la radicación de escuelas.

Desde allí, la multiplicación de establecimientos hubiese sido, poco años antes, insospechada. Encontramos, por medio de distintas fuentes⁴⁰, datos de escuelas para varones –no dependientes de la Sociedad de Beneficencia– en Lobos, Las Conchas, Rojas, Quilmes, San Vicente, Ensenada, Morón, Magdalena, San Pedro, San Fernando, Baradero, Capilla del Pilar, Exaltación de la Cruz (Capilla del Señor), San Nicolás de los Arroyos, Pergamino, San Isidro, San José de Flores, Villa del Luján, Guardia del Luján, Capilla del Monte, Ranchos, Merlo, Santos Lugares, Salto, Arrecifes, Flores, Navarro, Chascomús, Areco, Las Cañuelas y Carmen de Patagones. Son treinta y una escuelas, a las cuales habría que añadir aquellas dependientes de la Sociedad de Beneficencia –que son bastante menos según nuestros datos–, pero que implicaron que en algunos poblados coexistieron dos instituciones públicas dedicadas a la enseñanza.

El desarrollo de las escuelas reconoció un impulso que duplicó la cantidad de preceptores con relación a la de curas en la campaña⁴¹. Junto a ello también se aprecia una radical separación entre ambos cargos. Si durante el período precedente un cura podía actuar como preceptor, ahora encontramos que ninguno lo hace.

Este proceso fue acompañado por el resistido intento de implantar el sistema de Lancaster. Sus alcances en la campaña, han sido difíciles de aprehender en esta reconstrucción⁴².

Algunas de las características de este método de enseñanza pueden percibirse a través de un pedido de útiles efectuado desde Flores. En él, a diferencia de lo que normalmente ocurría, además de enumerar los útiles necesarios, se indicó el destino que se

³⁹ Esta situación era descrita por Levene del siguiente modo: “Después de los sucesos disolventes del año 1820, la Universidad clavaba su mirada en la extensa e inculta campaña, todavía colonial que envolvía a Buenos Aires, y en cuyo seno se agitaban sombras amenazantes”. Levene (dir. Gral.); *Historia de la provincia de Buenos Aires y formación de sus pueblos. Vol. I*; Taller de Impresiones Oficiales; La Plata; 1928. Pág. 293.

⁴⁰ Los datos que hemos construido sobre la base de los documentos de la Dirección General de Escuelas, los hemos podido corroborar luego con el hallazgo de un listado de las escuelas de campaña que funcionaban en 1826. Blondel; *Almanaque Político de comercio para 1826*; Pp. 60 a 71.

⁴¹ En comparación a los datos que Blondel menciona en el *Almanaque Político de comercio de 1826*.

⁴² Para ello nos han sido de utilidad los distintos trabajos que, recientemente, se han presentando en vinculación con este tema. Tal es el caso de los trabajos presentados en el Panel Temático N° 3 de las XI Jornadas de Historia de la Educación, Quilmes 1999. Ver también Narodowski; “La expansión del... Op. Cit. Weinberg; “Las ideas lancasterianas en S. Bolívar y S. Rodríguez”. En: *Anuario de Historia de la... Op. Cit.*

le daría a cada uno de ellos: “Una docena de punteros que han de servir p-a los instructores de los Semicirculos de lecturas. Una colección de lectura que comprenda las ocho clases; quiere decir q-e entre los q-e escriben en pizarra, han de formarse ocho clases y q-e cada una de éstas, tiene un cierto n° de lecciones impresas, que precisamente han de saber leer todos por su orden establecido de menor á mayor. Estas mismas ocho clases, tienen otro n°, ó colección de impresos cada clase, que sirben p-a la dictation de escritura en las pizarras”⁴³. En la clase superior se encontraban los que escribían en papel, y que, a su vez, se dividían en tres clases: “La 1ª forma el abecedario minisc-o y mayusculo por los Tableros dichos n° 1º, y además tiene dos tablillas con estas mismas letras impresas, q-e sirben para la dictacion. La 2ª escribe palabras que comprehension con renglon p-a cuyo efecto tiene cierto n° de impresos que sirven para la dictation. La 3ª escribe frases ó periodos en mediano y menor, despues de una línea y luego sin ella, y tiene igulam-te esta clase, los impresos correspond-tes que han de escribir al dictado. Sin dejar de omitir el ramo de aritmetica que tambien tiene su devido orden de enseñanza”⁴⁴.

El sistema de enseñanza mutua fue desarrollado en Londres y estaba íntimamente vinculado a la comunidad protestante. Ello sumado a una ola de acciones del gobierno rivadaviano a fin de secularizar parte de la asistencia pública, generó la protesta del clero⁴⁵. Su funcionamiento se caracterizó por la posibilidad que brindaba de ahorrar recursos. Esto se daba por que un maestro, sin la asistencia de auxiliares rentados, podía multiplicar sus resultados. En primer lugar jerarquizaba a sus alumnos, luego enseñaba a la pequeña porción de ellos que estaba más adelantada. Éstos se encargaban de multiplicar lo aprendido al resto de la clase. “Cada alumno adelantado enseñará a su pupilo, con lo que el mismo tutor aprenderá mejor lo que ya sabe (...) enseñará con gusto lo que el maestro haría con fastidio; y aún me atrevo a decir con más acierto porque estando más cerca de la dificultad conoce mejor los medios de vencerla”⁴⁶. Generando de este modo, potenciales preceptores en los niños que asistían al maestro.

⁴³ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 5, Carpeta 442. En el desarrollo que continúa en la siguiente sección no se prestará demasiada atención al sistema Lancasteriano. Las fuentes que hemos trabajado no hacen demasiadas alusiones a los métodos empleados en la enseñanza.

⁴⁴ *Ibíd.*

⁴⁵ Sobre el tema ver González Bernaldo; “Vida privada y vínculos comunitarios: formas de sociabilidad popular en Buenos Aires, primera mitad del siglo XIX”. En: Devoto y Madero; *Historia de la vida...* Op. Cit. Pág. 161.

⁴⁶ Iglesias; *La escuela pública...* Op. Cit. Pág. 148.

Es necesario señalar que el sistema lancasteriano, alentado por el gobierno rivadaviano, una vez puesto en marcha no continuó luego por varios años. Se encuentran rastros de él entrada la década del treinta. En Navarro, en 1833, se señalaba que “el methodo de Lancaster, q-e el Sor. preceptor ha procurado establecer, lo hace con mucha dificultad, y debidam-te es impracticable”⁴⁷. Pero el sistema fracasó con anterioridad a 1833. Las razones de ello pueden asociarse con la conclusión del clima político que generó las condiciones que hicieron posible su desarrollo. Entre las oposiciones y los problemas que se generaron cabe consignar los de San Nicolás de los Arroyos: “A mi arribo á esta encontré á todos mis alumnos en a escuela del ex precp-or Vicente Rodrigu-z este fue mi antecesor á quien por ebrio i vicioso se le destituyó i privó de tener á su cargo la instrucion publica en la Republica este sujeto circuló la voz entre los padres de mis alumnos desairando el nuevo metodo de Masones hereges q-e los niños iban á atrasar en lugar de adelantar”⁴⁸. Otros problemas se vinculaban con la ineficacia del sistema, según lo expresado por los propios preceptores, tal es el caso en Baradero y en San José de Flores⁴⁹.

En estos años se aprecia una voluntad política –que comenzó a ser acompañada por la entrega de fondos–, de mejorar y difundir la enseñanza de primeras letras. Fueron las acciones de Martín Rodríguez y, sobre todo, de Rivadavia con que esta política se fortaleció. Los establecimientos eran abastecidos con provisiones periódicas de útiles y de sueldos para los maestros. Pero la “feliz experiencia”, finalizó pronto. Luego de ella, habrá que esperar unos treinta años para que la voluntad política se corresponda con las posibilidades presupuestarias.

El período rosista

Hacia 1827, luego del alejamiento de Rivadavia, el rector de la Universidad resolvió desvincular a su institución del Departamento de Primeras Letras. Fundamentó esta decisión en cuatro motivos: I, La insubordinación por parte de los maestros a reconocer las ordenes de la Universidad; II, la inconstancia de aquellos, que en momentos de penurias económicas toman cualquier cargo, y en cuanto pueden lo abandona; III, el mal desempeño

⁴⁷ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 13, Carpeta 946.

⁴⁸ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 5, Carpeta 478.

⁴⁹ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 5, Carpeta 442.

que en sus ejercicios es notorio; IV, y la falta de asistencia de niños pobres por indolencia de la población, especialmente en la campaña⁵⁰.

Se continuó entonces con la designación de una autoridad exclusiva para el área. A principios de 1828, Saturnino Segurola volvió a quedar a cargo del ramo educación. Inició su gestión solicitando autoridad para frenar la insubordinación e inconstancia a las que aludía el Rector de la Universidad. Esta solicitud no recibió respuesta, lo cual se explica parcialmente en la inestabilidad política y en lo que se ha llamado “pesimismo educativo”.

El modo en que incidió la inestabilidad política en la educación se refleja, por ejemplo, en Arrecifes en noviembre de 1829: “Las oscilaciones políticas, que acaban de pasar, el estado de alarma continua en que ha estado este Pueblo es el motivo fuerte, que ha expuesto este al Sor. Fuentes por el cese en su obligación, esto y la indigencia después de un periodo tan largo de interrupción con la Capital impulsaron hoy a certificar p.a el recibo de sus asignaciones”⁵¹.

Iglesias señala que no hay que vincular las acciones de Segurola con la erradicación del sistema de enseñanza mutua en la campaña: “La imposibilidad de mantener las escuelas de enseñanza mutua en la campaña se refiere a dificultades de orden material, a la falta de locales adecuados y de recursos para dotarlas. Este sistema, con su orden metódico, la clasificación de los alumnos en grupos homogéneos para las clases simultáneas y el manejo de modernos equipos didácticos, era fundamentalmente una solución económica del problema, siempre que fuese posible reunir bajo una misma dirección en gran número de alumnos, en locales adecuados. Tal principio económico no podía aplicarse a las incipientes escuelas de la campaña”⁵².

El gobierno de Rosas controló a la población con distintos mecanismos: “El partido federal, siempre atento a medir la extensión de su influencia y popularidad entre la población, y a identificar –para hostigar y castigar– a los opositores al régimen, entendía a la política como un conjunto compuesto de acciones, voces, rituales y apariencias que, en la situación especial de las guerras civiles, debían todas orientarse en un determinado

⁵⁰ Citado por Salvadores; “La enseñanza primaria y la universidad en la época de Rosas... Op. Cit. Pág. 255.

⁵¹ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 7, Carpeta 651.

⁵² Iglesias; *La escuela pública...* Op. Cit. Pág. 214.

sentido”⁵³. Los medios de control de la comunidad escolar se vinculaban con la divisa punzó, primero solo exigida a los maestros y después también a los alumnos, y las comisiones examinadoras. Esto se aprecia, por ejemplo, en las disposiciones remitidas a los jueces de paz de la campaña. En 1844, se expresaba en ellas que “no se podrá abrir colegios, ni escuelas, ni ser Directores, Preceptores, Maestros ó Ayudantes de enseñanza publica, sea a cargo del Estado ó de los particulares, los individuos que no obtuviesen permanente permiso del Gobierno, carta de Ciudadano si son extranjeros, y acreditara El su virtud, moralidad, profesion de fé C.A.R., y adhesion firme á la Causa Nacional de la Confederacion Argentina, capacidad e instruccion Suficientes”⁵⁴. También en relación a los contenidos educativos Rosas ejerció controles. En julio de 1846 un decreto estableció líneas sobre los contenidos y los textos utilizados en las escuelas, “especialmente respecto a las expresiones políticas, religiosas y geográficas”⁵⁵.

Hacia 1831 encontramos informes de comisiones examinadoras y de las juntas acerca del desempeño de los maestros⁵⁶. Numerosos fueron los informes en los que se remitían los detalles de la conducta del maestro⁵⁷. Incluso se dio el caso de que se presentó un buen informe acerca de un preceptor, el cual, de todos modos, fue removido⁵⁸. Uno de ellos se diferenció del resto, se remitió un parte negativo del proceder del preceptor: “no debiendo mirar con indiferencia el estado en que se haya la de este destino, acausa del q-e es Preceptor de ella D.n F. Reglero, se observa”⁵⁹. Sin embargo, en este caso, el preceptor continuó en su ejercicio.

La idea de un “pesimismo educativo” fue desarrollada por Carlos Newland al caracterizar, entre otros, a Rosas y sus posturas sobre la educación. El fundamento de este perfil lo da el mismo Rosas en algunas de las cartas escritas desde su exilio. Expresa en Mayo de 1872:

“En cuanto a las clases pobres, la educacion compulsoria, me parece perjudicial, y tiranica.

⁵³ Salvatore; “Expresiones federales: formas políticas del federalismo rosista”. En: Goldman y Salvatore; *Caudillismos rioplatenses. Nuevas miradas a un viejo problema*; Eudeba; Buenos Aires; 1998. Pág. 193.

⁵⁴ Archivo General de la Nación; X-21-2-4. Juzgado de Paz, Las Flores y Loberia, 1836-1852.

⁵⁵ Newland; *Buenos Aires no es...* Op. Cit. Pág. 42.

⁵⁶ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 10, Carpeta 821 y 822.

⁵⁷ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 15 y 16, Carpetas 1158, 1159, 1161, 1180, 1196 y 1198.

⁵⁸ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 10, Carpeta 827.

⁵⁹ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 16, Carpeta 1167.

Se les quita el tiempo de aprender a buscar el sustento: de ayudar la miseria de sus Padres: su físico no se robustece para el trabajo: se fomenta en ellos la idea de goces, que no han de satisfacer; y se les prepara para la vagancia, y el crimen. Hablando de los niños mimados de Roma, decía un poeta— ‘No son estos los que han de salvar la Patria, sino los que aprendieron á labrar la tierra’⁶⁰.

La forma en que se desarrollaban las actividades pueden observarse en los informes, tal vez un tanto idealizadores de la situación, elevados por el juez de paz de Morón en 1836: “La misa parroquial es concurrida por alcaldes, tenientes y demás personas que deben dar ejemplo de piedad. El preceptor conduce a los niños de la escuela, los que la oyen con devoción y recitan antes de empezarle periodos de la Doctrina. A la oración se cantan las buenas noches. Se reza el Santo Rosario que termina con un Padre nuestro por el alma del Excelentísimo Señor Don Manuel Dorrego”⁶¹.

Las limitaciones presupuestarias hacia principios de la década del treinta, se reflejaron en la disminución de las actividades educativas⁶². No en su desaparición. Hay menciones de establecimientos en lugares de la campaña a los que no se había hecho referencia anteriormente, y, en algunos casos, podemos asegurar que se trata de establecimientos que estaban abriendo sus puertas como serían los casos de Dolores y Ajó.⁶³ Pero también de otros que, debido a las complicaciones presupuestarias, no podrían reabrir un establecimiento que estuvo años atrás funcionando⁶⁴.

La discontinuidad llegó con el abrupto corte de 1838. Entonces, el gasto estatal en educación no disminuyó, desapareció. Newland explica que a partir de allí se genera una “privatización” del sector, desplazándose hacia allí tanto la demanda como la oferta de la misma⁶⁵. Aunque nosotros no hemos encontrado rastros de ello.

⁶⁰ Rosas, J.M.; *Cartas del exilio, 1853/1875*; R. Alonso editor; Buenos Aires; 1974. Pp. 170-171. Algunos fragmentos de estas cartas las hemos encontrado citadas por Newland; *Buenos Aires no es...* Op. Cit. Pág. 42.

⁶¹ Birocco; “La escuela en el partido de Morón... Op. Cit. Pág. 51.

⁶² Disminución de actividades que no solo se vincula con la cantidad de establecimientos funcionando. Los legajos de la Dirección General de Escuelas de este periodo, son exiguos. Pequeño número y escaso tamaño con relación a los anteriores. Esto habría sido alentado por un decreto en el que estas características son solicitadas. Características ajenas al minucioso control que se desarrollará con la “modernización” de esta actividad.

⁶³ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajos 10 y 13, Carpetas 824, 827, 833, 945, 979, 988 y 953.

⁶⁴ El caso es sobre Lobos en 1837. Birocco; “La escuela en el... Op. Cit. Pág. 51.

⁶⁵ Expresa Newland: “La imposición de aranceles en las escuelas públicas ordenados por Rosas fue un factor de fortalecimiento y desarrollo del sector privado, ya que nos sólo los establecimientos estatales dejaron de competir con los particulares, sino que se verificó su paulatina privatización”. Newland; *Buenos Aires no es...* Op. Cit. Pág. 115. La hipótesis está muy bien fundamentada para la ciudad de Buenos Aires a partir de avisos

El corte del presupuesto educativo en abril de 1838 fue notificado por medio de una circular a los distintos establecimientos. Aquí, corresponde destacar los casos de Quilmes, San Antonio de Areco y de Exaltación de la Cruz⁶⁶. Los establecimientos de estos poblados continuaron con sus actividades por medio del pago del sueldo del maestro y de la manutención del edificio por parte de la comuna. De algún modo, no se hizo más que retornar a una práctica a la que ya se ha aludido en referencia al periodo anterior a los años veinte. Y que se percibió en los años precedentes en forma menos sistemática y compulsiva. Por ejemplo en Areco, en 1830, se realizó un “Padron que nomina los padres de familia que voluntariamente se constituyen á pagar mensual el sobre sueldo al Preceptor de la Escuela”⁶⁷. Son 31 hombres que aportan un total de 38 pesos y 4 reales⁶⁸. El caso de Quilmes, citado por Birocco de la Gaceta Mercantil, hace alusión a la suscripción que se realizó en el pueblo para sostener el establecimiento⁶⁹. Estas contribuciones eran consideradas como actas de adhesión a la causa federal ante la crisis económica ocasionada por el bloqueo de 1838: “á pesar del estado triste en que se hallan pero mirando la grande necesidad que es un establecim-to semejante p-a el bien publico, és que hacen este servicio á una causa Patria, y p-a el bien de la juventud”⁷⁰.

Es difícil distinguir el perfil que tomó la educación en la siguiente década. Es posible, como argumenta Newland, que haya tenido un fuerte giro hacia la privatización. Sin embargo, hay elementos que permiten apreciar algunas actividades. En 1839, en Flores⁷¹ se concluyó la obra de una escuela, dato curioso por lo extraño que resulta la construcción de un edificio destinado como escuela –generalmente son casas alquiladas o donadas. En Dolores, el Juez de Paz “vuelve a dar las gracias a Ud. por el empeño que toma en el fomento de este Establ.to”⁷². En el mismo año, desde San Nicolás se reclamaron \$ 600

periódicos y de escritos de la Escribanía Mayor de Gobierno del AHPBA. En relación a la situación de la campaña hay pocos datos.

⁶⁶ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 16, Carpeta 1221 y 1222. Birocco; “La escuela en el... Op. Cit. Pág. 51.

⁶⁷ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 8, Carpeta 699.

⁶⁸ La población de Areco, según lo trabajado por Garavaglia en el censo de 1836, contaba con 1450 personas Garavaglia; “El juzgado de Areco... Op. Cit. Pág. 242. La relevancia de la asociación entre población y alumnos es destacable. Procuraremos desarrollarla con detenimiento en próximos pasos de la investigación.

⁶⁹ Birocco; “La escuela en el... Op. Cit. Pág. 51.

⁷⁰ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 16, Carpeta 1221.

⁷¹ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 17, Carpeta 1245.

⁷² A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 16, Carpeta 1216.

por el alquiler de una casa-escuela⁷³. O bien el caso de San Isidro en el que el preceptor informaba que el sueldo ya no le alcanza para vivir, por lo que renunció⁷⁴.

Se aprecian, entonces, actividades; pero actividades que en su conjunto muestran la consolidación, exceptuando los casos de Flores y de Dolores, de un retroceso por parte del estado. Proceso que puede simbolizarse con aquello ocurrido en San Isidro, o con lo acontecido en Las Conchas en febrero de 1840. Allí el Juez de Paz informó que “el preceptor se ha fugado desde ya hace un año y q-e los utiles q-e quedaron estan guardados pues no hay quien quiera ocupar el cargo”⁷⁵. Este retroceso se corresponde con las limitaciones decretadas el diecinueve de Noviembre de 1835. En ellas se impidió a las juntas inspectoras a forzar a los padres a enviar a sus hijos a la escuela. Ello se fundamentó en que estas familias pueden necesitar del auxilio laboral de sus hijos para subsistir⁷⁶. Ello hace directa alusión a aquel “pesimismo educativo”.

En cuanto al perfil edilicio, hay características que comenzaron a modificarse en la década del treinta. Comienza a hacerse referencia a algo más de dos piezas (una de ellas, la menor, dedicada a los alumnos en penitencia), y, sobre todo, se aclara que el establecimiento se halla ubicado en cercanías de la Iglesia y frente a la plaza⁷⁷. Se observa también, con el paso de las décadas, la necesidad de ampliar la capacidad de los establecimientos: “haciéndoles presente que la casa donde hoy se halla la escuela es mui reducida para el número de cuarenta y ocho niños, que son los que integran el expresado establecimiento”⁷⁸. Esto pudo deberse a la expansión demográfica. No parecen ser rasgos ideológicos los que generaron esta creciente demanda. Lo que se advierte es una configuración del espacio que se está modificando: una cuadrícula urbana, con el establecimiento escolar en cercanías de una plaza y de la iglesia.

⁷³ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 17, Carpeta 1251.

⁷⁴ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 17, Carpetas 1254 y 1266.

⁷⁵ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 17, Carpeta 1265.

⁷⁶ El decreto es citado por Newland; *Buenos Aires no es...* Op. Cit. Pág. 42.

⁷⁷ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 13, Carpeta 945.

La educación sistemática

En la década de 1850, encontramos un retorno a la correlación positiva entre una política estatal y un presupuesto acorde a ella. Los establecimientos que reabrían sus puertas eran numerosos. Algunos de carácter privado, pasaban a manos del estado. Maestras, ahora sí en su mayoría mujeres, notificaban su voluntad de ejercer esa actividad. El registro del estado de Buenos Aires de 1857⁷⁹ señala la existencia de cuarenta y dos escuelas para varones y otras tantas para mujeres –de la Sociedad de Beneficencia. Las escuelas para varones se hallaban ubicadas en: Barracas al Norte, Barracas al Sud, la Boca del Riachuelo, San José de Flores, Belgrano, San Isidro, San Fernando, las Conchas, Pilar, Magdalena, Villa del Luján, Villa de Mercedes, Quilmes, Areco, Arrecifes, Patagones, San Nicolás de los Arroyos, Salto, San Pedro, Chascomús, Exaltación de la Cruz, Santos Lugares, Bragado, Rojas, Monte, Ranchos, San Antonio de Giles, Navarro, Morón, Cañuelas, Pergamino, Baradero, Zárate, Dolores, Tandil, Bahía Blanca, 25 de Mayo, Ensenada, San Vicente, Chivilcoy, Matanza y Azul. Concurrirían, en 1857, 1 790 alumnos, mientras que el de número de alumnas sería de 1 928⁸⁰.

En los primeros años de la década siguiente, los registros son los siguientes (caracterizados por ser mucho más detallado y minuciosos)⁸¹:

	– <u>Cantidades de establecimientos</u> –	
	1861	1864
Ciudad	18	25
Campaña	48	50

⁷⁸ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 16, Carpeta 1197; A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 35, Carpeta 2785; A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 44, Carpeta 3681 y 3682.

⁷⁹ Registro Estadístico del Estado de Buenos Aires, 1857. Tomo I; Imprenta de la Tribuna; Buenos Aires; 1858. Pp. 73-121-122-123-124. Los establecimientos allí consignados son, textualmente, “escuelas de campaña”; aunque el carácter de esta ubicación sería en algunos casos discutible (como las de Barracas y la Boca del Riachuelo).

⁸⁰ Registro estadístico del Estado de Buenos Aires, 1857. Tomo II; Imprenta de la Tribuna; Buenos Aires; 1858. Pp. 121 a 124.

⁸¹ Registro estadístico de la República Argentina, 1864. Tomo I, 3ª sección; Bernheim; Buenos Aires; 1865.

– Cantidades de alumnos –

	1861	1864
Ciudad	2 200	2 832
Campaña	2 314	2 827

Los informes de los establecimientos continuaban realizándose, pero modificando su perfil: ahora se buscaba controlar el desempeño, y se realizaban en forma regular. Se solicitaba confeccionar registros que sean ordenados y uniformes, cosa que era atendida por los docentes, quienes, incluso, demandaban los medios para ello⁸². Reclamando, por ejemplo las “planillas mensuales”, a fin de remitir los “estados demostrativos” de cada uno de los establecimientos.

Acompañando y supervisando estos reacomodamientos encontramos a comisiones examinadores que llevaban adelante recorridos por las distintas escuelas de la campaña. En estas inspecciones se premiaba a los alumnos que así lo merecían. Junto a ello, se inspeccionaba el normal desarrollo del sistema⁸³. En estos recorridos, nos llama la atención una mención que sobresale en el universo de casos que hemos encontrado. En San Nicolás, en junio de 1856, se encontraba funcionando una “Escuela de Color”. De ella no podemos decir demasiado, más allá de que es felicitada en forma muy moderada por su desempeño⁸⁴.

Las características de aquellos premios “de industria y moral” son difíciles de precisar, en la mayor parte de los casos se otorgaban a modo de graduación –paso al que no se hace explícita referencia. Aunque en otros casos, eran premios sin una connotación particular: medallas, libros, obsequios⁸⁵.

Pasada la primera mitad de la década, Sarmiento fue designado inspector de las escuelas de campaña. Y, desde allí, comenzó a llevar adelante sus políticas de educación popular, en las que la iniciativa estatal tuvo un papel protagónico. De este modo se redefinió lo que se entendía por escuela pública. Esta ya no era la escuela comunitaria, era

⁸² A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 35, Carpeta 2797 y 2812.

⁸³ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajos 24 y 44, Carpetas 1937, 1938, 1940, 1947, 3636, 3623, 3625, 3626, 3648, 3651, 3655 y 3657.

⁸⁴ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 24, Carpeta 1940.

⁸⁵ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 44, Carpeta 3636.

la escuela estatal. Y el maestro, los vecinos y los curas no controlaban la totalidad del proceso escolar, sino lo relativo a los aspectos que determine el estado⁸⁶.

Lo macropolítico y sus determinaciones

Los procesos descriptos nos brindan un par de elementos desde los cuales partirá nuestro análisis: por un lado, la cantidad de establecimientos ubicados a lo largo del periodo en la campaña. Por el otro, la vinculación de sus administraciones con las políticas estatales. Estos procesos nos han llevado a advertir un papel importante de los sujetos que participaban de estas relaciones en la campaña.

Hemos apreciado cambios simultáneos entre lo educativo y lo político: los problemas presupuestarios del periodo revolucionario, el sistema de enseñanza mutua y las políticas rivadavianas, la idea de un “pesimismo educativo” que se corresponde con el gobierno rosista. Estos cambios correlativos no son suficientes para dejar de lado la falacia de covariancia⁸⁷ descripta al principio de este apartado. En razón de lo visto podemos señalar que son numerosos los elementos del ámbito educativo que no se modifican al ritmo de lo político: el papel protagónico de la comunidad (que perdió lugar en favor del estado durante la “feliz experiencia” rivadaviana), la constante fragilidad de los establecimientos, la continuidad institucional⁸⁸ que marcan los reglamentos de 1817 (continuidad con relación a las prácticas precedentes y a las que se tomaron hasta finalizar el periodo rosista).

⁸⁶ Este planteo parte de una hipótesis de Narodowski; “Buscando desesperadamente a la Pedagogía”. En: Frigerio, Poggi y Korinfeld (comps); *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*; Novedades Educativas; Buenos Aires; 1999. Allí se expresa que éste paso se caracterizó por que a continuación, el maestro ya no controlará la totalidad del proceso escolar, sino sólo relativo a la enseñanza. Consideramos nosotros, como se desarrollará más adelante, que ello sesga una importante cantidad de decisiones que pasan por manos de los maestros junto a otros sectores de la comunidad.

⁸⁷ Según ella, la falacia se encuentra en predeterminar variaciones en los niveles educativos por modificaciones en las estructuras políticas a nivel macro. Martínez Boom y Narodowski; *Escuela, historia...* Op. Cit. Newland; *Buenos Aires no es...* Op. Cit. Newland; “La educación elemental... Op. Cit. Weinberg; *Modelos educativos...* Op. Cit.

⁸⁸ Hemos advertido una lectura similar, en aspectos más generales –pero con relación al mismo periodo–, en el texto de Pagani, Souto y Wasserman; “El ascenso de Rosas al poder y el surgimiento de la Confederación (1827 – 1835)”. En: Goldman (dir.); *Nueva historia argentina. Tomo III*; Sudamericana; Buenos Aires; 1998.

Se ha podido apreciar también lo que a la ubicación de los establecimientos se refiere (al respecto VER MAPAS⁸⁹ 1, 2, 3 y 4). La vinculación de estos con la frontera es directa. Pero en un sentido particular, pues sin duda, los avances en los márgenes fronterizos realizados por otros sectores son más acelerados. Tan solo en los primeros años del siglo XIX los establecimientos se encontrarían en la zona cercana a la línea de frontera⁹⁰, para luego desplazarse a ritmos diferentes. Es entonces necesario advertir, que encontramos una frontera escolar diferente a la frontera civil –por llamarla de algún modo. La frontera escolar estaría marcada por grados de sociabilidad que no tienen por que presentarse en aquella frontera civil –de blandengues, indígenas, mercachifles–, pero que son imprescindibles para el desarrollo de la actividad que aquí nos interesa. Estos grados de sociabilidad se reflejan en distintos elementos⁹¹. Al menos uno de ellos se desarrollará a continuación con detenimiento: los intereses en común de estos pobladores.

Este contexto, junto a aquello referido a lo historiográfico desarrollado anteriormente, se tomará como punto de partida y contraste en el análisis que continúa. Allí se aludirá a los elementos que no presentan demasiadas variaciones entre el periodo virreinal y mediados del siglo XIX, en el terreno de la educación de primeras letras.

⁸⁹ El mapa de la Provincia de Buenos Aires que sirve como base ha sido tomado del texto de Garavaglia; *Pastores y labradores...* Op. Cit. Pág. 53. En su referencia se expresa “Según el mapa de Londres de 1824”, los datos que hemos añadido han sido extraídos de las fuentes de la Dirección General de Escuelas y de las Actas del Extinguido Cabildo de Buenos Aires.

⁹⁰ Acerca del desarrollo de la sociedad de frontera en el periodo ver Barba; *Frontera ganadera y guerra con el indio*; UNLP; La Plata; 1997.

⁹¹ Maurice Agulhan hace referencia a la sociabilidad “como la aptitud de vivir en grupos y consolidar los grupos mediante la constitución de asociaciones voluntarias”. Estos procesos tendrían caracteres formales e informales; y, en todos los casos, se podrían vincular a la sociabilidad y la asociación con la conciencia política. Agulhan, M.; “Clase obrera y sociabilidad antes de 1848”. En: Agulhan, M.; *Historia Vagabunda. Etnología y política en la Francia contemporánea*; Instituto Mora; México; 1994. Pp. 54–85. Otro de los elementos, por mencionar un ejemplo, sería la transformación de la condición política de estos pobladores. El proceso por el cual los domiciliados pasan a ser vecinos con derechos políticos es descrito por Cansanello; “Domiciliados y transeúntes en el proceso de formación estatal bonaerense (1820 – 1832)”. En: *Entrepasados. Revista de Historia...* Op. Cit. Pp. 10-17.

LA VIDA ESCOLAR

En este fragmento del trabajo serán analizados aquellos elementos que caracterizan la vida escolar en este extenso período. Son rasgos que, más allá de los vaivenes políticos, no se modificaron sustancialmente: las condiciones de las escuelas, las formas en que eran administradas, los actores que en ellas participaban, los contenidos enseñados, entre otros. Podremos así reconstruir la cotidianidad de la enseñanza en el curso de un proceso de escolarización que se estaba gestando.

Estos establecimientos eran las escuelas de primeras letras. A ellas solo concurrían niños, aunque no hay explícitas restricciones al ingreso de niñas. Con la creación de la Sociedad de Beneficencia en 1823, las niñas tuvieron un ámbito exclusivo. Ni las escuelas de a Sociedad de Beneficencia, ni las actividades de las escuelas particulares y de los “maestros itinerantes”, han ocupado un lugar importante en nuestro trabajo. Las limitaciones que de ello se desprenden, esperamos poder equilibrarlas con una completa –y necesariamente compleja–, perspectiva de la sociedad que buscamos reconstruir.

Las administraciones

La administración de las escuelas en el período analizado puede dividirse en dos etapas. La primera estuvo caracterizada por la central injerencia del Cabildo. Este comenzó a delegar atribuciones sobre el ramo, con anterioridad a su disolución en 1821. A partir de este momento la administración central pasó a tener dos ámbitos instituidos de control: uno local y el otro “provincial”.

Las actas del Cabildo nos permiten reconstruir las características de su administración. En los años que preceden a la revolución de mayo, las acciones capitulares se vincularon con aprobaciones de radicación de establecimientos en la campaña. Estos, por lo general, funcionaban con recursos provenientes de los derechos de tenencia de corrales de cada pueblo.

Al desarrollarse la década del diez del siglo XIX, paulatinamente, puede apreciarse un progresivo aumento en el interés sobre el tema por parte de diferentes gobernantes. Se expresa en enero de 1812: “Teniendo en consideracion los SS q el progreso de las esc. de

educacion publica depende en una parte muy principal del celo que sobre ellas debe tener el Ayuntamiento”, se pasa a nombrar visitadores para que las controlen⁹².

Una de las características del período fue la imposibilidad de llevar adelante lo expresado en los discursos: o por deficiencias en los recursos –que implicaran por ejemplo, la ya mencionada imposición de derechos sobre los corrales⁹³; o por el desarraigo y falta de recursos que tenía la institución en la campaña: “Trataron los SS sobre las trabas q se presentan á la educacion publica de resultas de no haver facultad en el Ayuntamiento para aprobar los arbitrios y pensiones voluntarias que se imponen o quieren imponerse los partidos y pueblos de la Campaña para el sosten de las escuelas de primeras letras”⁹⁴.

La administración de las escuelas comenzó a unificarse a inicios del siglo XIX. En ese momento, se redactaron una serie de reglamentos a partir de los que se les dio cierta homogeneidad a las escuelas. El anhelo de los capitulares de redactar un reglamento data de 1813, año en el que se consideró su elaboración “a fin de evitar por este medio los desordenes q en ellas se notan y el perjudicial atraso que se advierte en la Juventud”⁹⁵. A partir de estos reglamentos, las escuelas continuaron bajo el control de los cabildos. El maestro era controlado por una junta conformada por el párroco, el juez de paz y algunos vecinos. Todos estos servían de intermediarios entre la escuela y la administración central.

Esta modificación con el período precedente, se vinculó particularmente, con la normalización de pautas. Logrando superar así, las desarticulaciones de los años anteriores. Aunque de los acotados rasgos que hemos podido describir del período anterior, se desprende que los reglamentos instituyeron prácticas comunes en aquellas escuelas.

En las distintas reproducciones del reglamento⁹⁶ que estamos manejando se dice que eran “provisionales”. Aunque no hemos encontrado que se hayan modificado hasta entrada la década de 1850. En ellos se hacía referencia a las obligaciones de los distintos miembros de la comunidad educativa. La composición y la organización de sus miembros, sus deberes

⁹² A.E.C.B.A., Años 1812 a 1813; Archivo General de la Nación; Impresiones Generales; 1928; Buenos Aires. Serie IV, T. V, Libros LXVII a LXIX. Pp. 36-37; 199; 459.

⁹³ A.E.C.B.A., Años 1820 a 1821; Archivo General de la Nación; Impresiones Generales; 1928; Buenos Aires. Serie IV, T. IX, Libros LXXXIII a LXXXVIII. Pág. 537.

⁹⁴ *Ibidem*. Pp. 398.

⁹⁵ A.E.C.B.A., Años 1812 a 1813... *Op. Cit.* Pág. 467.

⁹⁶ En el A.H.P.B.A., D.G.E., se encuentran seis reproducciones de los reglamentos “provisionales para las escuelas de primeras letras de la campaña”. No están encarpados o foliados, pero se indica en ellas el número de copia (de la Cop. 1 a la 6). No son exactamente iguales entre sí, presentan pequeñas variaciones en los números de los artículos, pero no son modificaciones que no atañen al contenido.

de informar cuanta novedad haya en la escuela; las obligaciones de los maestros y de los ayudantes, sus dependencias con la junta y los alumnos.

Haremos referencia a continuación al modo en que se debía organizar y desarrollar un día escolar según lo expresado por los reglamentos. El preceptor o el maestro recibía la autorización de la administración central de abrir escuela en el pueblo en el que se encontraba. Presentaba este documento ante una “junta inspectora” conformada por el juez de paz, el cura y un par de vecinos. Estos le entregaban el establecimiento e, inmediatamente, redactaban un inventario con los útiles que recibía.

El maestro y su familia, podían ocupar un cuarto del establecimiento. Acondicionaban el aula, se le remitía un parte a la administración central en el que se indicaban los útiles necesarios y se iniciaban las actividades.

Las clases debían desarrollarse en “doble turno”: un par de horas por la mañana y otras tantas por la tarde: “en verano desde las 8, hta. las 12 del día i por la tarde desde las 3 hta. la 16 ½. En invierno desde las 8 ½ hta. las 11 ½ i por la tarde desde las 2 hta. las 5”. Todos los días había clases, excepto los jueves en las semanas en las que no había fiestas. Si las había durante la semana, el jueves habría clases. Los sábados se haría particular hincapié en el catecismo y los domingos se participaría de la misa.

Los cursos se dividían según el “color” de los niños. Aquellos “decentes” eran reprendidos en caso de menospreciar a los de “color”. Pero bajo ningún motivo podían ser castigados o azotados. Así como tampoco se les podía encomendar la realización de tareas que no sean las apropiadas a la vida escolar.

El maestro debía abstenerse a recibir regalos u obsequios importantes de los padres. Tampoco podía distinguir a un niño por los “influidos o comodidades” de sus padres. Bajo ningún motivo podía vender los útiles que tiene a cargo, ante lo que al dejar su puesto deberá confeccionar un inventario similar al realizado al tomar el puesto.

La junta inspectora celaría por el buen desempeño del preceptor. Colaborando, en particular el juez de paz, cuando los padres no permitían que sus hijos asistan a las clases. Pero esta junta también podía ser puesta en entredicho por parte del maestro y de los vecinos.

¿Qué es lo que debían enseñar los maestros? Pues los reglamentos daban por entendidos los distintos contenidos, remitiéndose únicamente a los valores y a las

conductas: el cumplimiento de los deberes, la “diferencia de linajes”, el cuidado con los insultos, la posibilidad de expulsar algún niño “incurable”, la inasistencia excesiva. Es sugerente del tipo de establecimiento al que nos estamos refiriendo el artículo decimosexto: “Si faltase algún niño por tiempo considerable por culpa de sus padres, se le excluirá de la escuela dando cuenta [a la junta y la Inspector General]”⁹⁷.

La uniformización, no finalizaba con aquellos reglamentos. Hemos encontrado referencias indirectas a dos reglamentos vinculados con los recesos. Uno de ellos hace referencia a la “bajada de los maestros de campaña a la ciudad” y el otro a los “períodos de vacaciones”. Pero los ejemplos de omisiones a los postulados instituidos, se reiteraron por un par de décadas. Recién cuando se traspasó la mitad del siglo, se modificó radicalmente esta situación. En aquellos años, el estado no solo estimuló a que se lleven registros ordenados y uniformes, los maestros mismos demandaban los medios para hacerlo⁹⁸.

Estos son algunos de los elementos que se destacaban en lo reglamentado. En el análisis que continúa se reflejará su correspondencia con la cotidianidad. En primer lugar, observaremos las interrelaciones entre las juntas inspectoras, los maestros y los vecinos.

En 1830, el preceptor Joaquín Lapuente enumeraba problemas e inconvenientes no bien resueltos en la escuela en que enseñaba. El preceptor convenció al juez y a numerosos vecinos de llevar adelante una suscripción, según la cual se podrían juntar entre 600 y 700 pesos, suficientes para componer la escuela antes de la llegada del invierno. “Se lo hice presente al indicado Juez y se determinó áello, citó ajunta; y qe. sucedió qe. habiendo propuesto el juez esta determinacion nuestro buen Cura Robles se opuso fuertemente”, proponiendo que se le pase el parte al Inspector y que en caso de ser necesario se cierre la escuela en invierno. ¿Los motivos de la oposición a que se debió en este caso? Según la óptica de Lapuente “mientras Robles esté de cura y miembro de la junta y Lauriano Ayala tenga escuela-particular nada se consigue a favor de la del Estado”. Es que Ayala, además de ser el sacristán de la iglesia, era su ahijado⁹⁹.

Otro caso, en las Conchas, se contraponía a la figura del Juez de Paz y con la del maestro quien fue apoyado por un conjunto de vecinos. El Juez de Paz decía “q.e el maestro de la escuela de este pueblo, se a abandonado enteramente entregandose atodos los vicios, el

⁹⁷ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 1, Carpeta s/n.

⁹⁸ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 35, Carpeta 2797-2812.

⁹⁹ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 8, Carpeta 715.

no se lleva sino embriagándose en la Pulperia y después va a castigar a los niños de un modo tan torpe que los padres han venido a poner sus quejas”. A ello continuaba una nota, firmada por alrededor de una docena de vecinos, en la que expresaban: “nosotros que por el adelantamiento y felicidad de nuestros hijos debemos ser fieles observadores de aquel, y de estos, ¿cómo es posible que no haya llegado a nuestra noticia sus extravíos conforme palpamos la mejora extraordinaria en sus alumnos? Sabemos a qué punto llega su sensibilidad de V.S. en este asunto: sabemos el incesante celo de su espíritu por el bien de la juventud”¹⁰⁰. Este caso, resuelto a favor de la voluntad de los vecinos, matiza una de las hipótesis de A. Salvadores. Según este, al finalizar el período rivadaviano: “Los jueces de paz imponían su voluntad después, de la caída de la presidencia, en las escuelas de la campaña, ante lo que el Rector solicitó la separación del Departamento de Primeras Letras”¹⁰¹.

En Baradero el cura de la Parroquia, le recriminaba al maestro a cargo de la escuela su publicitada afición a la bebida. Luego explicaba que “en vista de lo expuesto, y de la dificultad que comúnmente hay de encontrar un Preceptor de buenas cualidades que quiera salir a estos destinos el que suscribe se toma la confianza de proponer para este Empleo a D-n Mateo Muños recidite en este Pueblo”¹⁰². Por su parte, el Juez de Paz defendió al acusado, pudiéndose notar que, en definitiva, la ocupación del cargo se correspondería con el accionar de las redes de fidelidad de uno u otro de los protagonistas. El conflicto se resolvió en contra de los intereses del cura, quien al advertirlo, expresó que el Juez de Paz no tenía antecedentes “relativos al cumplimiento de su deber, y solo por la arbitrariedad con que quiere proceder prevalido de la autoridad para satisfacer sus pasiones bajas, é innobles”¹⁰³.

Estos procesos nos brindan un primer panorama de la administración llevada adelante por las Juntas. Los actores que aquí intervienen lo hacían también en los conflictos desatados con anterioridad a los reglamentos de la década de 1810. Ello se refleja en

¹⁰⁰ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 8, Carpeta 724.

¹⁰¹ Salvadores, A.; “La enseñanza primaria y universitaria hasta 1830... Op. Cit. Pág. 300.

¹⁰² A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 5, Carpeta 736.

¹⁰³ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 5, Carpeta 429.

algunos de los procesos recogidos en las actas del Cabildo¹⁰⁴. En estas intervenciones, si queremos pensar quién lleva las de ganar, debemos considerar a los vecinos. Cuando actúan, sobre todo cuando se nuclean varios de ellos (reflejado en la cantidad de suscriptores a un pedido), suelen ser determinantes en sus decisiones.

Las interrelaciones entre los miembros revelan un seguimiento, más o menos intensivo, de las actividades educativas. Este control era realizado por los distintos miembros de la comunidad educativa. Controles y seguimientos que, en una sociedad en la que el estado se encuentra tan desdibujado, resultan significativos. Sugiriendo la sociabilidad de la frontera educativa.

Las escuelas

Los patrones edilicios de los establecimientos analizados tenían características similares a las del resto de las construcciones de la campaña¹⁰⁵. Los pedidos efectuados a fin de componer dichas frágiles estructuras, son los que brindan detalles de sus características. En 1828, desde Capilla del Pilar, los miembros de la Junta informaban acerca “del deplorable estado en que se halla la referida escuela por falta de composición formal, y hallándose en el peor estado, por amenaza de ruina, y toda se llueve por estar la mayor parte de ella vencida en las paredes, y el techo se haya desecho, por lo que no vienen muchos niños por esta causa”¹⁰⁶. Eran ranchos con uno o dos piezas. La necesidad de componerlos continuamente, hace referencia a la fragilidad y a la continua falta de mantenimiento de los mismos.

A pesar de esta situación prevaleciente, hay casos en que se observaban buenas condiciones edilicias. El establecimiento de Ensenada era uno de ellos: “Son cuatro piezas dirigidas al destino de dha. Escuela. Una sola para la enseñanza de los Niños. Un cuarto para penitenciarlos como es de necesidad. Otro cuarto para vivienda del Preceptor; y otro

¹⁰⁴ Ver por ejemplo A.E.C.B.A., Años 1729 a 1733; Archivo General de la Nación; Sopena; 1928; Buenos Aires. Serie II, T. VI, Libros XXI a XXXIII. Pág. 203. Acuerdos del Extinguido Cabildo de Buenos Aires, Años 1812 a 1813; Op. Cit. Pp. 246 a 249. A.E.C.B.A., Año 1813, Pp. 686, 710, 687, 693, 614, 635.

¹⁰⁵ Por ejemplo con relación a lo tratado en Mayo y Fernández; “Anatomía de la estancia bonaerense”. En: Fradkin (comp.); *Historia agraria del Rio de la Plata*; CEAL; Buenos Aires; 1993.

¹⁰⁶ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 5, Carpeta 440.

para alojamiento de la Persona sirviente de dho. Preceptor”¹⁰⁷. Estos cuartos se encontraban comunicados al exterior por una puerta desde la pieza principal. Estas condiciones, quizás óptimas, fueron advertidas por el estado, ante lo que se pretendió ubicar en una de sus piezas una oficina para la subdelegación de la Marina. La junta, y en particular el preceptor, interpusieron cuanto recurso tuvo a su alcance a fin evitar esto. Se explicó: “que por ningún motivo puede tener ingerencia ni aun la menor relación con una Escuela nada menos que de Niños que por su naturaleza deben estar separados para su respectiva educacion de toda clase de contraste que sea capas de perturbar el orden necesario”¹⁰⁸.

En algunas ocasiones los establecimientos poseían una habitación para el maestro. Las autoridades reconocían las ventajas que la generalización de habitaciones para el preceptor y su familia acarreaban: “poniendo en conocimiento al Sor. Insp.or gral. no haber habitacion p-a el maestro ni haberla habido desde su fundacion, aunque es de absoluta necesidad el q-e el maestro tenga su habitacion en su propia escuela por que al juicio de los encargados ádemas de ser útil se lograría ventajas que la experiencia ha hecho conocer pues de ella se lograría una completa asistencia del maestro a toda hora”¹⁰⁹.

Los establecimientos eran, por lo general, alquilados. Las compras de edificios eran muy escasas. Sí, en cambio, se hacen referencias a donaciones, o construcciones – encargados hacia 1825 por el gobierno de Rivadavia–, y a refacciones y reparaciones.

Las refacciones llevadas adelante, previa presentación de uno o varios presupuestos por ingenieros o albañiles, fueron esporádicas. Sobre todo, con relación a la cantidad de pedidos de refacciones efectuadas. En la mayor parte de los casos, el preceptor, a veces junto al resto de la comunidad, eran los que realizaban esfuerzos a fin de continuar con las actividades. Estas características se manifestaron, por ejemplo, en el establecimiento de Pedro Cuenca. Él decidió acelerar los trámites de recomposición de la escuela intercediendo él mismo con el Inspector, y no por medio de la Junta. El maestro explicó que “como mi familia, y todos los niños padecemos las úmedades, y no la Junta”¹¹⁰, es no colabora. En otro caso, en Chascomús, el preceptor nota sobre la junta “q-e es lo mismo q-e si no la hubiera por q-e no proporciona ventaja ninguna para la Escuela, para dos escobas q-

¹⁰⁷ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 8, Carpeta 707.

¹⁰⁸ *Ibíd.*

¹⁰⁹ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 5, Carpeta 464.

¹¹⁰ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 7, Carpeta 668.

e pedi para barrer la me digeron q-e no las habia y tube que balerme del recurso de decir á los niños q-e cada uno tragere un real y solo asi pude comprarlas porq-e estaba la dha. escuela q-e no se podía entrar de basura”¹¹¹.

En este contexto se destaca el suceso acaecido en la Villa del Luján en marzo de 1828 cuando Pedro Guyon reclamó al Inspector 347 pesos y 5 reales invertidos en concepto de gastos, puesto que el 2 de diciembre de 1827 se le aseguró que el dinero estaría para “la compostura de la pieza interior q-e se amenazaba caerse, la sala y aun parte de la escuela, pues q-e todas las piezas estaban inevitables seg.n q-e la junta lo acredita y q-e es notorio. Con este motivo habiendo pasado ya tres meses sin parecer el dinero, q-e seg.n el S-or Inspect-or pp-o debia estar ya en poder de esta junta Inspct.or (...) se me abonen los gastos pues con ese conocim.to lo hé hecho. Advirtiéndole también q-e seg.n la compostura echa resta recorrer el techo de la escuela y la sala, hacer nueva la puerta principal y blanquear la escuela”¹¹².

Los útiles y los textos

Cuando se cumplía lo pautado¹¹³, la llegada de un maestro era precedida por la confección de un inventario de los útiles que dejaba el maestro saliente. Veamos un completo inventario realizado en San José de Flores de noviembre de 1828 por José López.

“Razon individual de los utiles que se hallan existentes en la Escuela de S. Jose de Flores los cuales hago entrega formal ásu Preceptor ultimam-te nombrado D. Jose M-a Santerbas hoy dia de la fha. yés como sigue-

Una imagen en cuadro titulado S-n Nicolas.

Una mesa con su cajon y llave.

Un tren compuesto de 7. mesas con sus 7. bancos de asiento.

Dos bancos grandes q-e forman grada.

Tres pel[r]chas.

Una resma papel blanco.

24. Catecismos.

24. Cartillas.

12. libros.

8. id Gramaticas.

¹¹¹ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 8, Carpeta 715.

¹¹² A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 5, Carpeta 455.

¹¹³ El artículo decimooctavo de los reglamentos expresa: “Será castigado mtro. q-e vendiere alguno de los utiles q-e tiene á su cargo como son libros papel & d-a”. A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 1, Carpeta s/n.

10. tinteros.
2. Lapizeros.
Una porcion de pedazos de pizarras.
Una cruz de madera grande.

S. Jose de Flores Nov-e 13 de 1828”¹¹⁴.

En este inventario se enumeran los elementos que caracterizaban a las escuelas: bancos, papel, tinta, textos, pizarras (habría que añadir un elemento que por lo general nunca falta, las palmetas). A fin de reconstruir la cotidianidad del aula, enumeraremos los distintos útiles e instrumentos mencionados en los inventarios¹¹⁵. En los alrededores del establecimiento se encontraban pozos de agua, con su correspondiente balde y sogas para tomar agua. El aula estaba conformada por colgadores y pelchas o perchas (¿para la ropa, para los útiles?), campanillas, semicírculos de hierro, muestras para los pasos, afajias¹¹⁶, listones con clavitos para colgar las muestras, imágenes para las paredes, escobas, plumeros. En los bancos y las mesas eran mencionadas diferenciaciones según correspondan para el uso del maestro o de los alumnos. Suele señalarse que la del preceptor tenía un “cajón con llave”, estar sobre una tarima, tener una baranda. Los de los alumnos solían ser de “madera de pino”, y se estropeaban con notable rapidez. En algunos casos se mencionan “sillas para el Zorro”, presumiblemente de castigo. También había cajones o bancos “para la arena”, la existencia de pinceles, aplicaciones y alisadores, todos ellos “para la arena”, nos indican su utilidad: allí se ejercitaban las primeras prácticas de escritura.

Entre los materiales de los alumnos se enumeraban corta plumas, pautas, cuadernos, plumas, pizarras, tinteros, telégrafos¹¹⁷, pinceles, lápices, reglas, lapiceros de oja de lata, tablas, tablillas (de aritmética, mayúsculas, dictation, lectura, para leer, contar, escribir).

¹¹⁴ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 7, Carpeta 678.

¹¹⁵ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajos 4, 5, 8, 13, 16, Carpetas 352, 357, 414, 422, 425, 427, 435, 440, 442, 443, 446, 447, 449, 455, 461, 462, 473, 489, 716, 725, 945, 946, 1167, 1197.

¹¹⁶ Las alfajias (o alfagias) serían parte de la carpintería del edificio, utilizadas para colgar útiles.

¹¹⁷ El telégrafo sería una “tablita apaisada en donde, a distancia, con signos convencionales, el maestro daba las órdenes a los inspectores y monitores, en la marcha del aprendizaje”. Según Larroyo; *Historia comparada de la educación en México*; Porrúa; México; 1947. Pág. 165. Esta es la única descripción que hemos encontrado del telégrafo. Según esta descripción sería posible vincularlos con el sistema de enseñanza mutua. Pero ello se contrapone con que en nuestros inventarios se mencionan desde cuatro hasta ocho “telégrafos” en un mismo establecimiento. Si era un instrumento utilizado por el maestro, como dice Larroyo, ¿para qué se necesitaban estas cantidades?

Entre aquellos que serían exclusivos de uso del maestro, se encontraban actas, registros de entrada y salida de los niños, por un lado; y palmetas, punteros, por el otro. Se puede ver que estos útiles de uso exclusivo de maestro, se vinculaban al control o al disciplinamiento¹¹⁸.

Entre los textos y los impresos se hacía alusión a los siguientes: abecedarios, letras, catecismos, cartillas, catones de San Casiano, colecciones (de lectura, de sagrada escritura, del nuevo método, de lectura, de aritmética, de distintos grados de dificultad, de dictation, de todas las reglamentaciones de escritura), catecismos de Astete, compendio de gramática y de ortografía, Obligaciones del Hombre Decente, ordenes de la formación de letras, gramática castellana, pliegos (de lecciones, que contienen las listas de clases), silabarios, muestras.

Las ediciones de la imprenta de Niños Expósitos¹¹⁹ dan una idea de lo que se editó con fines educativos: cartillas, tablas de contar, catecismos (de distintos tipos y autores), coloquios entre dos niños que van a la escuela, aritméticas. Estos textos eran distribuidos en forma gratuita a los niños pobres. Los hijos de padres pudientes debían comprarlos (¿había posibilidades de hacerlo en la campaña?). A las escuelas de campaña, se les mandaban junto a otros útiles, los niños debían usarlos y cuando finalizaban, o abandonaban la escuela debían devolverlos. Estos textos fueron utilizados a lo largo de todo el período que tratamos estamos tratando¹²⁰. Son enumerados en los inventarios en forma recurrente; y, por lo general, en una misma escuela suele haber diferentes textos.

Conocemos el contenido completo de dos de ellos: el “Caton cristiano y catecismo de la doctrina cristiana”¹²¹ y el “Tratado de las Obligaciones del Hombre”¹²². El “Caton”,

¹¹⁸ No hemos tomado como eje de análisis el proceso de individualización que acompaña la formación de una sociedad disciplinaria. Podemos considerar, sin habernos detenido lo suficiente en el problema desarrollado por Michel Foucault, que las disciplinas no han ajustado todavía sus mecanismos. La sociedad los evade con cierta facilidad, al estado no parece interesarle demasiado. Es esta una de las líneas que procuraremos desarrollar en otros pasos de la investigación. Foucault, M.; *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*; Siglo XXI; Buenos Aires; 1998.

¹¹⁹ Cháneton; *La instrucción primaria...* Op. Cit. Pp. 129-145.

¹²⁰ En 1810, a voluntad de Mariano Moreno se intenta introducir un fragmento del contrato social de Rousseau. Pero no encontramos que ello haya incidido en la campaña.

¹²¹ “Caton cristiano y catecismo de la Doctrina Chistriana dedicado al glorioso San Casiano Obispo, Maestro de la Niñez. Para el uso de las escuelas”. En: Comisión Ejecutiva del 150° aniversario de la Revolución de Mayo – A. Mallié (comp.); *La revolución...* Op. Cit.

¹²² “Tratado de las obligaciones del Hombre”. En: Comisión Ejecutiva del 150° aniversario... Op. Cit.

editado por primera vez en 1495¹²³, comienza con enseñanzas religiosas: el avemaría, el credo, los artículos de fe, los mandamientos, los pecados, entre otros. En uno de los fragmentos que continúa, se develan los “misterios de la religión” mediante un diálogo. La parte más extensa es el “Tratado de la buena crianza de los niños”¹²⁴. Allí se señala el modo en que deben desenvolverse los niños desde que están “dispertando”, hasta el momento de acostarse. Todas estas acciones están contextualizadas en las actividades que debe desarrollar un “buen cristiano”. Por ejemplo, en el tercer capítulo se expresa: “Cuando saliere de casa ármese con la señal de la cruz, y lleve en su compañía al Angel de su guarda, y Santo de su nombre, rogádoles le libren de todo mal. El ir por la calle sea con modestia, la capa no caída ni debajo del brazo. El rostro ni muy derecho ni muy bajo. No vaya arrastrando los pies, ni haciendo mudanzas como danzante”¹²⁵. Las últimas hojas son una “Protestacion de la fe”, a fin de que el “niño Cristiano se acostumbre à esta devocion desde su tierna edad”¹²⁶.

El “Tratado de las Obligaciones del Hombre” fue escrito por Juan Escóiquiz (1762 – 1820). Está dividido en dos partes: una trata sobre las obligaciones (con Dios, con uno mismo y para con los demás), la otra son Reglas de Urbanidad. La parte más extensa es la dedicada a las “obligaciones con uno mismo”. Allí se aconseja a los niños, entre otras cosas, “desechar los ridículos miedos que en su tierna edad les inspiran las viejas y mujercillas; como son el temor a los fantasmas, las apariciones de los muertos, las brujas y duendes y otras cosas semejantes, seguros de que si Dios permite alguna vez alguna aparición, como la de Samuel a Saul, es un caso extraordinario, y aun en este no se debe temer”¹²⁷. Entre las reglas de urbanidad se señala que “hemos de ir siempre peynados, y tener la cabeza limpia de los asquerosos insectos que suelen criarse en ella”¹²⁸.

Tanto en el “Caton”, como en el “Tratado de las Obligaciones del Hombre”, el eje principal, es la ortodoxia cristiana. En un segundo término, aparece la enseñanza de costumbres.

¹²³ Así lo señalan Saab y Cucuzza; “Dominación española... Op. Cit. Pág. 93.

¹²⁴ Este es el fragmento reproducido en Saab y Cucuzza; “Dominación española... Op. Cit.

¹²⁵ Saab y Cucuzza; “Dominación española... Op. Cit. Pág. 39.

¹²⁶ “Caton cristiano y catecismo... Op. Cit. Pág. 428.

¹²⁷ “Tratado de las Obligaciones... Op. Cit. Pág. 57.

¹²⁸ *Ibidem*. Pp. 109-110.

La relación entre estos útiles e impresos, y las cantidades de alumnos, fue analizada en San Antonio de Areco, en 1829. Luego de un pedido de útiles, el preceptor expresaba: “Urgen estos útiles, pues los niños ya son 33, y quizá asciendan a otros tantos, hay algunos algo aprovechados, y me será sensible, que la falta de útiles, sea un tropiezo para sus progresos”¹²⁹. Igual situación presentó en el año siguiente, el mismo preceptor, Pedro Domingo Fresco, indicando que las 24 cartillas que tiene, están en mal estado. Por lo que no podrá satisfacer las necesidades de los 30 –de un total de 39 alumnos que constaba la escuela– que han dado principio al estudio de la misma¹³⁰. En el diálogo que se entabló entre el Inspector General y el preceptor, este expresó que su “nota oficial” no lo complacía, pues allí decía que se habían mandado los útiles –lo cual era cierto–, pero no se le habrían enviado los más importantes. Señalando en el conjunto de estos últimos la necesidad de que le envíen tinta¹³¹. O bien como se manifestó desde Ranchos, hacia 1830, “hay poco mas de tres meses que empezaron a escribir porque el demás tiempo anterior, no hubo tinta; plumas, ni pap.l”¹³².

El deterioro de los útiles puede apreciarse a partir de dos inventarios de útiles de un mismo establecimiento en dos momentos distintos. En la escuela de San Pedro, que pasó de manos de Amuedo a Calderón, se ve por ejemplo, que dieciocho bancos mencionados por Amuedo dentro de los útiles en buen estado, aparecieron un mes después en condiciones “irreparables”. Por otro lado, no apareció ninguno de los numerosos textos e impresos que tenía Amuedo. En otras notas se apreció como la escuela pasaba de manos de un preceptor a otro: “Razón individual de los utiles que se hallan existentes en la Escuela de S. José de Flores los cuales hago entrega formal ásu Preceptor ultimam.te nombrado”, la nota fue firmada por el preceptor saliente y los restantes miembros de la junta¹³³.

Los textos eran una parte importante de los útiles de las escuelas: el Catón, los Tratados de las Obligaciones del Hombre, el texto de Astete, el de Fleury y los manuales de la naturaleza. Ellos son encontrados a lo largo de todo el período. Estos textos, junto al resto de los útiles, solían ser proporcionados desde la Capital. Pedro Fresco, solicitó “algunos libros del catecismo de la Naturaleza, los q.e según me parece he visto en otras

¹²⁹ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 7, Carpeta 679.

¹³⁰ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 8, Carpeta 699.

¹³¹ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 7 y 8, Carpeta 679 y 699.

¹³² A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 8, Carpeta 716.

Escuelas”¹³⁴. Este pedido de útiles, además del mecanismo característico, nos revela un indicio acerca del posible contacto o relación entre los maestros. ¿Hay algún tipo de redes entre ellos? Parecería que no, en base a que éste, es un dato que no se repite, ni se percibe en el resto de la muestra.

Hemos señalado anteriormente el papel protagónico que tuvieron los padres en el período anterior al gobierno rivadaviano. Luego, hacia en la década del treinta, el estado envió una circular en la que se informó que dejaba de sustentar la educación. Poniendo al tanto de ello a los padres, les sugirió la posibilidad de que ellos corran con los gastos. Carlos Newland plantea la tesis de que ante este retroceso, se habría generado una “privatización” del sector¹³⁵. De este posible reacomodamiento, nosotros no nos hemos ocupado –ni hemos encontrado elementos que lo corroboren–; sin embargo, sí hemos advertido un retorno al protagonismo por parte de la comunidad¹³⁶. Los padres se nuclearon, en un par de ocasiones, y se comprometieron a abonar el sueldo del maestro¹³⁷.

Esto fue el resultado de un proceso que se puede percibir, con menor fuerza, desde unos años atrás. Por ejemplo, en Salto, los padres de la comunidad le informaron a Segurola que luego de juntarse, alquilaron una casa por un año para que funcione una escuela. El proceder de esta administración aparentó ser bastante autónomo¹³⁸.

Luego de aquel abrupto retroceso de 1838, se percibieron actividades vinculadas con el estado: en Pergamino, el preceptor Pedro Fernández explicaba que no: “no pudiendo el que firma reunir el número de alumnos su ficientes pa. costearle casa y de mas gastos, entrego al Sor. Juez de Paz todos los útiles. Y con este motivo renuncio”¹³⁹. De un modo similar, en 1840, el preceptor de San Isidro le remitía su renuncia a Segurola puesto que el sueldo no le alcanzaba para vivir¹⁴⁰. Situación similar fue informada por el Juez de Paz: “la renuncia del preceptor, mas la mengua concurrencia de los niños, y que, por consiguiente,

¹³³ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 7, Carpeta 678.

¹³⁴ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 7, Carpeta 679.

¹³⁵ Newland, C.; *Buenos Aires no es pampa...* Op. Cit. Pág. 115.

¹³⁶ Comunidad que hoy sería llamada “sociedad civil”. Similar proceso señala E. Debenedetti para el caso de Carmen de Patagones y de Ajó. Debenedetti; “Carmen de Patagones y... Op. Cit. Pp. 178 y 181.

¹³⁷ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 16, Carpeta 1221-1222. Lamentablemente, estos listados no indican la ocupación de los padres, a fin de obtener las características del perfil familiar que, además de mandar a sus hijos a la escuela, estaban dispuestos a pagar para ello. Sin embargo, esto se intentará suplir apelando al análisis de otras fuentes, en próximos pasos de este trabajo.

¹³⁸ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 13, Carpeta 988.

¹³⁹ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 16, Carpeta 1218.

¹⁴⁰ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 17, Carpeta 1254.

es trabajoso cobrar el estipendio a que se han obligados”¹⁴¹. Actividades vinculadas con el estado; pero relaciones que daban cuenta de una dificultosa continuidad.

Además de aquellas inversiones importantes –alquileres, sueldos, útiles–, había otro tipo de gastos: el preceptor, su familia y los alumnos invertían importantes energías en la continuidad del proceso. En Chascomús, “la escuela no le falta mas que techarla y blanquearla (...) de modo q.e por q.e no se me atrasen los niños, y estar dos meses de balde he tenido q.e poner la escuela en las dos piezas de la casa q.e yo habito y q.e apenas me caben los niños y mi familia la q.e se pasa a una pieza de al lado mientras estan en la escuela; buscan una mesa prestada y con otra q.e yo tengo he conseguido el que escriban y que cada una tragere una silla para sentarse y todo de ese modo puedo tener escuela q.e de otro era imposible”¹⁴².

Los maestros

Carlos Newland explica, en forma general, que el “carácter humilde” de la docencia, “hizo que gran parte de la oferta docente estuviera compuesta por los sectores de la sociedad que aceptaban retribuciones más bajas, como las mujeres, mestizos y mulatos”¹⁴³. Estas apreciaciones, si es posible hacerlas, no se corresponden con el perfil que encontramos en la campaña¹⁴⁴. El sueldo de los maestro, como era de esperar, varía a lo largo del período: en 1772 al maestro de la Villa del Luján se abonaban \$ 100 anuales, en 1810 eran \$ 200 (hay otros datos que indican que eran \$ 300, más \$ 100 para el alquiler del edificio). En ese mismo año, hubo intentos aparentemente frustrados, de otorgarles a los preceptores \$ 600 (se incluían allí los gastos del establecimiento). Hacia fines de la década de 1810, en las escuelas de San José de Flores y de San Fernando el salario era de \$ 400, en Chascomús de \$ 204. En la década de 1820, los salarios se elevaron a \$ 900. Luego de 1830, es difícil continuar la tendencia. Los datos que tenemos son desconcertantes: en 1838

¹⁴¹ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 17, Carpeta 1266.

¹⁴² A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 8, Carpeta 715.

¹⁴³ Newland; “La educación elemental... Op. Cit. Pág. 18.

¹⁴⁴ La determinación del sector social de estos preceptores la podremos establecer en comparación a los haberes de otros trabajadores, o bien por medio del análisis de sus bienes y nivel de vida. Este ejercicio no ha formado parte de esta fase de la investigación.

se abonaban \$ 109 para el preceptor y su ayudante¹⁴⁵. Hay que considerar que en este contexto de frontera¹⁴⁶, la percepción de los salarios era “reiteradamente irregular”.

Las mujeres como preceptoras no tuvieron una injerencia importante hasta la creación de la Sociedad de Beneficencia en la década del veinte¹⁴⁷. La etnia de los restantes docentes no suele ser mencionada, ante lo que no podemos contraponer los datos con lo expresado por Newland.

El párroco como docente se destacó, particularmente, en el período prerrevolucionario. Luego, el cura fue encontrado como miembro de la Junta. En las actas del Cabildo se hacía referencia a las vinculaciones que, en el período virreinal, tuvieron los curas con la educación: “Son infinitos los que viven en la campaña que ignoran (...) como no saber leer ni escribir por no haber en las parroquias escuelas públicas, donde le enseñen todas estas cosas tan esenciales para vivir cristianamente, siguiéndose de aquí el no encontrarse sujetos aptos y capaces de cumplir los empleos de jueces, que reine la ignorancia y que, por esta causa se aumente el desorden de los vicios”. A partir de ello se “encarga a los curas párrocos de cada partido estableciesen en sus respectivas parroquias, donde concurren los hijos de sus feligreses escuelas públicas donde se les enseñen a leer, escribir y los principales rudimentos de Nuestra Santa Religión”¹⁴⁸. Estos elementos hacían referencia a la fusión entre educación, estado e iglesia en la colonia. Procurando, de este modo, educar al buen cristiano y, conjuntamente, al “buen súbdito”¹⁴⁹. Con el correr de los años, los párrocos se alejaron de las actividades educativas, pero no de su control. A tal punto llegó esto que en un caso, se pretendió cerrar una escuela pues no había niños que lo ayudasen en la misa: “de no concurrir todos como és devido, mas bien se cerrará la Escuela, pues es una indolencia el ver que no tengo niños p-a ayudar á Misa, y demás cosas de la Iglesia”¹⁵⁰.

En las actas del Cabildo de Buenos Aires, se ve también la posibilidad de que otros sujetos trabajen como maestros: “el S-or Proc-or dio razon de aver hecho la Inquisis-on del

¹⁴⁵ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 16, Carpeta 1221.

¹⁴⁶ Latrubesse y Mayo; *Soldados, terratenientes...* Op. Cit.

¹⁴⁷ Al respecto ver Yannoulas; *Educación ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870 – 1930)*; Kapelusz; Buenos Aires; 1996.

¹⁴⁸ A.E.C.B.A., 14 de noviembre de 1788, Tomo 35, pp. 673 y 674. Citado por Garretón; *La instrucción primaria...* Op. Cit. Pág. 243.

¹⁴⁹ Ver, por ejemplo, Perazza, Kuc y Joue; *Historia de la educación y política educacional Argentina*; Humanitas; Buenos Aires; 1981. Pág. 46.

soldado Juan de Nagera q. pretende ser Mro. de niños”¹⁵¹. Pero fue este un caso excepcional, que no se reiteró en otras oportunidades.

No hemos encontrado, aunque consideramos que deberá ser explorada con mayores elementos de juicio, maestros con una ocupación alternativa. En la descripción de las cualidades del preceptor de Baradero, se lo distinguía “por ser un hombre de bien; sin negocios q-e puedan distraerlo de la atención, y cumplimiento de sus deberes”¹⁵².

Los procedimientos por los cuales tenía su cargo un preceptor eran un tanto informales. El reglamento de 1818 sólo se remitía a señalar, en el artículo 24, que “ningún mtro. podrá ejercer cargo q-e sea incompatible con el buen ejercicio de su comisión”¹⁵³. En otras oportunidades se hacía referencia también, a la necesidad de que los maestros cuenten con la aprobación del Inspector General. Al renunciar el maestro, solía recurrirse al párroco o cura de la zona, a fin de que lo suplante: “y considerando la Junta el atraso q.e resulta a los niños, a tenido asi en cargar interinam-te al presbitero, para q-e siga dando los Ejercicios Escolares, asta q-e el Sor. Insp-or de termine reponer al preceptor”¹⁵⁴.

En una designación de la Sociedad de Beneficencia, quedaba claro lo informal que era la nominación de una preceptora: “no tiene aptitud para enseñar la aritmética escritura ni bordado, a que se havia comprometido, alo que se añade su poca asistencia ala escuela”¹⁵⁵. Y a pesar de ello, continuó por un tiempo cobrando el sueldo de quinientos pesos mensuales.

En la siguiente oportunidad se ve como una designación provenía desde la capital. Además, puede advertirse como, junto al cambio de preceptor, se transfería la tenencia del establecimiento. “esta Junta pidió al ex Preceptor Mariano Mojós la llave de la escuela el 24 de Oct-bre pp-o y se le pasó a D.n Cayetano Beascochea Preceptor de esta escuela, nombrado por el Sor. Inspct. general, y el 26 de dicho esta Junta tomó razón de los útiles de la escuela”¹⁵⁶. Este mecanismo, por ejemplo, también se apreció en Lobos en 1833: “Los

¹⁵⁰ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 5, Carpeta 442.

¹⁵¹ A.E.C.B.A.; Años 1729 a 1733... Op. Cit. Pág. 40.

¹⁵² A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 8, Carpeta 725.

¹⁵³ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 1, Carpeta s/n.

¹⁵⁴ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 8, Carpeta 707.

¹⁵⁵ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 4, Carpeta 401.

¹⁵⁶ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 13, Carpeta 945.

abajo firmados han recibido la nota (...) instruyéndole haber sido nombrado Preceptor de la Escuela pública de este pueblo D.n Juan B-to Menciella”¹⁵⁷.

El texto de Carlos Newland hace referencia también al carácter transitorio que tuvo esta ocupación: “debido a los bajos sueldos muchos maestros jóvenes abandonaban la profesión no bien conseguían mejores trabajos. Se intentó frenar el fenómeno obligándoles a firmar contratos duraderos”¹⁵⁸. Ésta movilidad fue perjudicial tanto para el aprendizaje de los alumnos, como para el estado.

Estos continuos movimientos, contrapuestos con los intereses del estado y la comuna, pueden ser matizados con, al menos, dos posibilidades. Hubo casos en los que los preceptores mantienen su cargo por un largo periodo. Los vecinos de San Nicolás, sin advertir lo problemático que era la movilidad a la que Newland hace referencia, y expresaban “ya es inútil, para la educación de la juventud aunque lo haya en otro tiempo tenido las mejores actitudes para este desempeño, ya por sus años y por sus tan repetidas enfermedades”¹⁵⁹.

Otros casos corroboran lo descripto por Newland, pero con un perfil particular: maestros que desde la campaña se trasladaban a la capital a fin de procurar encontrar allí una mejor ubicación para desempeñar la misma labor¹⁶⁰.

La falta de acreditación de la formación de los docentes implicó que estos podían ser seriamente cuestionados, como le sucedió a Don Félix Reglero, en quien el Juez de Paz observaba “no estar en sus Tres potencias intelectuales; ya es el escribir con imperfecciones, como en el ablar nada acorde, y de aquí es q-e los jovenes nada aprovechan”¹⁶¹.

En Baradero se dio la circunstancia de que el Inspector consultó a la Junta acerca de si el preceptor que había tomado la escuela era el mismo que se desempeñó en Areco. En caso de que así fuera, recomendaba que no se lo contrate. La junta explicó “es el mismo que estuvo en la Escuela del fortín de Areco: siendo el, no demente, ni loco como Sor. Inspector dice en su nota oficial; sino por el contrario, un hombre idoneo, y aparentemente

¹⁵⁷ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 13, Carpeta 955.

¹⁵⁸ Newland; “La escuela elemental... Op. Cit. Pág. 80.

¹⁵⁹ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 16, Carpeta 1279.

¹⁶⁰ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 5 y 10, Carpeta 451 y 815.

¹⁶¹ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 16, Carpeta 1167.

(...) en este distrito no se encontrará otro igual para educar Jovenes”¹⁶². En la diversidad de formas de designación se destacó lo acontecido en San Pedro en 1828. Allí la opinión de padres y alumnos fue determinante para que el maestro de una escuela particular ocupe el cargo de la escuela pública. Escribió el Juez de Paz: “en vista de la renuncia hecha p-r D. Jose M. de Amuedo, ha de nombrar á D. Lorenzo Calderon por la grande aceptacion q-e tiene en este pueblo y hallarse en su persona mucha honrades y juicio, y ser sujeto como de quarenta, y mas años: en las listas de niños que mando se prueba el contento gral. de este Pueblo, pues estos vecinos han querido mas bien pagar, q-e tener sus niños á cargo del mtro. saliente, pues casi todos estos estubieron en la esquela del estado, y repentinam-te salieron á la de Calde-n”¹⁶³.

Entrados ya los años cincuenta del siglo XIX, las circunstancias por medio de las cuales se designaba un preceptor se modificaron. Por ejemplo, en Azul se exigieron exámenes de aptitud al maestro antes de entrar en ejercicio¹⁶⁴.

La competencia entre docentes no pareció desarrollarse en la campaña con el alto grado que se desarrolló en la ciudad¹⁶⁵. Aunque ello no implicó la inexistencia de conflictos entre los maestros. Por ejemplo los desatados en Exaltación de la Cruz por el otorgamiento de licencias para ejercer¹⁶⁶. Estos conflictos cruzaban distintos niveles, por ejemplo entre maestros de escuelas públicas y privadas. Explicó Pedro José Brid: “La sodomía es el vicio dominante en estos niños que bajo la instrucción de un preceptor ebrio i prostituido no hicieron mas que entregarse a toda rienda a sus vicios (...) Mi antecesor sin haber cesado sus vicios públicos ha tratado de abrir escuela (...) a la que me he opuesto haciendo patente su conducta perversa su prostitución i el haberme robado algunos útiles de la escuela i además que consentiría siempre que se presentase a sufrir examen público”¹⁶⁷.

Veamos ahora los medios por los cuales los maestros recibían sus sueldos. Hay casos en que el preceptor de la campaña, en este caso localizado en Tandil, cobraba sus

¹⁶² A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 8, Carpeta 725.

¹⁶³ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 5, Carpeta 451.

¹⁶⁴ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 24, Carpeta 1865.

¹⁶⁵ Explica Carlos Newland: “El mercado educativo era muy competitivo, lo que hacía que a veces los maestros tuvieran que emigrar buscando lugares donde fueran mejor remunerados”. Newland; “La escuela elemental... Op. Cit. Pp. 18-19.

¹⁶⁶ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 13, Carpeta 944.

¹⁶⁷ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 5, Carpeta 478

sueldos en la capital por medio de un intermediario¹⁶⁸. En otros casos, se hacía referencia a la necesidad de presentar, en la capital, un certificado otorgado por la junta local a fin de acreditar el trabajo realizado. Tal fue el caso del pedido del inspector de la Ensenada, quien solicitó a la junta “la bondad de poner su Certificado, para el reclamo de mi Sueldo”¹⁶⁹. El pago de los sueldos, entonces, puede apreciarse como un mecanismo de control, por medio del cual, los vecinos se aseguraban la continuidad del preceptor. Sin embargo, al entregar dicho certificado, el preceptor tenía la oportunidad de retirarse sin que nada le adeuden. Tal fue el caso de Arrecifes: la junta fue notificada de que el preceptor cobró su sueldo y renunció. En respuesta al inspector, la junta de Arrecifes se lamentó de haberle dado el permiso para cobrar, y luego de ello dejar su puesto¹⁷⁰.

Por su parte los maestros tenían bajo su tutela, la ocupación del edificio escolar con todos sus útiles. Este fue utilizado, en el siguiente caso, para asegurarse y forzar a que le abonen una importante suma adeudada. Mariano José de Mojos expresaba “...aquí estoy como un preso siguiendo en la escuela por orden de la junta y no puedo siquiera conchabarme para mantener a mi familia, ya no tengo ninguna clase de animales que pudiera vender, algunas prendas que tenía las he vendido por mas de nada ¡tal es el estado de miseria en que me hallo! ya no tengo de que hechar mano para comer”¹⁷¹. Ello se entiende por que la junta lo obligaba a cumplir con sus obligaciones, sin tomar en cuenta que no se le abonaba el sueldo de los últimos once meses y medio. En el caso anterior se reflejaba también la imposibilidad de ejercer el cargo de docente y de alguna otra actividad con la que compensar el salario. Cabe recordar que los horarios de las escuelas eran de entre seis y cinco horas diarias, en doble turno.

Junto a la administración del edificio y de los útiles, le correspondía al maestro el aseo del establecimiento: “barrer, y sacudir la pieza destinada a los ejercicios diarios escolares, tres veces en cada semana, y ya que a ello conduce cuidado especial de los Preceptores”¹⁷².

En ocasiones, el maestro con una porción de su sueldo debía correr con el gasto de manutención del edificio y de los útiles. Sabemos de una oportunidad en la que el preceptor

¹⁶⁸ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 35, Carpeta 2799.

¹⁶⁹ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 7, Carpeta 668.

¹⁷⁰ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 7, Carpeta 651.

¹⁷¹ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 13, Carpeta 945.

de 25 de Mayo cobraba un “sobresueldo”, el cual es puesto en cuestión por la decadencia en el número de alumnos que éste tenía, por lo que le informan: “El departamento por regla general cree que toda vez que las escuelas van en decadencia, es por que en primer lugar, los maestros no ponen todos los medios ordenados (...) se nota mucha inasistencia, y menor número de alumnos que los anteriores”, ante lo que se le propone al preceptor que solo continuará cobrando el “sobresueldo” en caso de que aumente y sostenga el número de alumnos.

Los niños

El perfil de los alumnos no es fácil de precisar: ni sus edades, ni sus continuidades en el proceso escolar, ni las características de las familias que integran, permiten ser analizadas sistemáticamente. Solo de unas pocas fuentes podemos obtener datos sobre estos aspectos.

Las edades de los alumnos son un punto que no solía ser precisado, por lo general se hacía referencia a “los más pequeños”, “los mayores”. Solo en un caso, en San Antonio de Areco, se hace referencia a una “Razón de las niñas pobres”¹⁷³, que iban a la escuela de la parroquia del cura D-n José García Miranda se mencionaron las edades. Eran catorce niñas con edades que oscilaban entre los siete y los catorce años.

Otro de los puntos es la permanencia en un mismo establecimiento. En febrero de 1830¹⁷⁴ se realizó un listado de 19 alumnos redactado por Pedro Cuenca, mientras que en septiembre del mismo año, Vicente Burgos, tenía 30 alumnos. Ambos listados, nos permiten conocer los índices de deserción de, al menos, un caso. En septiembre, de aquellos 19, encontramos doce. De estos siete que dejaron la escuela, cuatro llevaban concurriendo desde hacía tres años según el registro de Pedro Cuenca, dos se encontraban desde hacía dos años. ¿Significa esto que podrían haber finalizado su formación? No es posible determinarlo, puesto que de los que continúan, siete se encontraban desde hacía más de dos años en el establecimiento.

¹⁷² A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 3, Carpeta 312.

¹⁷³ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 3, Carpeta 272.

¹⁷⁴ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 8, Carpeta 707.

Las cantidades de alumnos¹⁷⁵ que concurrían a un establecimiento son heterogéneas. Establecer un promedio implicaría empobrecer esa diversidad. En 1828 en San Nicolás de los Arroyos solo había diez alumnos, veintiuno en Baradero, treinta en la Guardia del Monte y sesenta y cuatro en San Fernando. En 1829 en San José de Flores había veinte alumnos y treinta y tres en Areco. Al año siguiente en Las Conchas concurren cuarenta y cinco alumnos y en Ensenada diecinueve en una parte del año y treinta unos meses más adelante. En 1837, en Quilmes, encontraban cuarenta y ocho niños. Las escuelas de niñas¹⁷⁶ de la Sociedad de Beneficencia tenían en Areco catorce niñas, en San Nicolás de los Arroyos cincuenta y tres y en Chascomús cuarenta y una.

Otro de los elementos que las fuentes utilizadas no nos permiten percibir claramente, es el referido a las ocupaciones de los padres de los alumnos. Solo en un listado, de alumnas de la Sociedad de Beneficencia de Chascomús en noviembre de 1827, ello fue indicado. En él, aparecían los nombres de 41 niñas, junto a la profesión de sus padres:¹⁷⁷.

Hacendados	16	39 %
Jornaleros	8	20 %
Niñas huérfanas	8	20 %
Capataces	2	
Pulperos	2	
Troperos	2	
Barbero	1	
Panadero	1	
Hornero	1	
Total	41	100%

Al tomar y apreciar estos datos, no debemos dejar de recordar que pertenecían a la Sociedad de Beneficencia. En el cuadro se presentó casi toda la estructura ocupacional del mundo rural. En primer lugar, los hacendados. ¿Era de esperarse esto? Tal vez. Los grupos que se destacan son los ubicados en segundo lugar: jornaleros y niñas huérfanas. Si bien estas últimas podían estar sobrerrepresentados por el tipo de institución a la que nos estamos refiriendo, eran un porcentaje importante. Esto puede relacionarse con procesos

¹⁷⁵ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajos 5, 7, 8 y 16, Carpetas 478, 425, 444, 484, 678, 679, 707, 724, 1197.

¹⁷⁶ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajos 3 y 4, Carpetas 272, 275, y 341.

enmarcaban la situación: la militarización y la movilidad. Las restantes ocupaciones – barbero, panadero, pulpero, tropero, capataz–, junto al importante porcentaje de jornaleros, hacen alusión a un aspecto fundamental: quiénes eran los interesados en que sus hijas aprendan, al menos, a leer.

En las menciones a los padres se advertían escasas referencias a las madres. Estas pocas alusiones se encontraron en establecimientos dependientes de la Sociedad de Beneficencia. Asociar estos con un marco de comportamiento en los que los padres se desenvolvían en el ámbito de lo público y las madres en el privado, sería establecer categorías que no estarían tan claras en estas sociedades¹⁷⁸. Por otro lado, las familias que estaban a cargo de una viuda, probablemente gozarían de menores posibilidades de prescindir de las tareas de algunos de sus hijos.

Los artículos preescritos referidos a las relaciones entre los distintos linajes eran contradictorio. Por un lado, el artículo décimo tercero expresaba “Será reprehensible cualquier niño q-e echare en cara á otro igual cualquier falta en el linage”. Por el otro, el artículo vigésimo decía: “Los niños decentes no se mezclaran con los de bajo color alternando en la escuela”¹⁷⁹. Lo que queda claro, más allá de esta contradicción, es lo indiferente que resultó este en las escuelas de la campaña.

El impacto de la tarea

Los alcances del impacto de los procesos educativos son limitados. Ello puede verse por medio de fuentes en las que se consignaban los datos de aquellos que saben leer y escribir. La filiación era un parte en el que se describía el perfil de los detenidos. En algunas de ellas, se indicaba quienes estaban alfabetizados. Explica Garavaglia acerca del juzgado de Areco: “Desde noviembre de 1841 se comienza a anotar en las filiaciones datos acerca de analfabetismo. Sobre 59 detenidos que hubo desde esa fecha –hemos restado dos

¹⁷⁷ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 4, Carpeta 341.

¹⁷⁸ Estas categorías difusas lo son en particular en relación a lo público y a lo privado. Explica Garavaglia: “En todos estos ejemplos (...) es bastante claro que los límites entre los ámbitos privado y público se hallan todavía muy desdibujados”. Garavaglia; “Ámbitos, vínculos y cuerpos. La campaña bonaerense de vieja colonización”. En: Devoto y Madero; *Historia de la vida privada. País antiguo. De la colonia a 1870. Tomo I*; Taurus; Buenos Aires; 1999. Pág. 73. Mayo; “La frontera; cotidianidad, vida privada e identidad”. En: Devoto y Madero; *Historia de la vida privada...* Op. Cit

¹⁷⁹ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 1, Carpeta s/n. Cop. 1.

jóvenes miembros de la élite cuya inclusión aquí no tendría ningún sentido— hay ocho que saben leer y escribir (o sea, el 14%); es difícil darle a este dato toda su significación, pero, pensando que estamos realmente *en el fondo de la bolsa* de esta sociedad rural, esto quizás no es tan poco”¹⁸⁰.

En 1851 fueron remitidas 44 filiaciones desde el Fuerte San Serapio Mártir del Arroyo Azul¹⁸¹. De ellas, cinco eran las personas que sabían leer y escribir. Para poder comparar estos datos con los de Garavaglia sobre Areco, restaremos uno (comerciante viscaíno que podría formar parte de la élite). En total eran cuatro hombres sobre cuarenta y cuatro: poco menos del diez por ciento. El más joven de ellos tenía 23 años, era proveniente de Buenos Aires; remitido por haber robado en la casa del Sargento Basilio Baquero. Con 24 años había un sastre, remitido por haber robado a la joven Petrona Quijano, teniéndola escondida un mes y medio. Se indica también que trabajó como escribiente en el Juzgado de Pila. Un estanciero de 27 años falsificó la firma del comandante de Patricios, al confeccionarle un pasaporte a un vecino. Por último, el cuarto, proveniente de Buenos Aires, era un labrador de 45 años, desertor del cuartel.

Estos datos de Azul y de Areco nos permiten considerar algunos elementos. Las ocupaciones laborales de los alfabetos no se vinculan con jerarquías privilegiadas. Tampoco con costumbres necesariamente “civilizadas”. Puede advertirse que en Areco había un 14% de los alfabetos entre los detenidos, mientras que en Azul había un 9 %. Con estos datos, podemos suponer que, en los márgenes de la frontera, los índices de alfabetización son menores que en las zonas de antiguo poblamiento. Pero eran significativos.

Vida escolar

La vida escolar debía desarrollarse en ciertos tiempos: “Art. 26. No permitirá ausentarse ningún niño de la escuela por motivo particular de sus padres sin consentimiento de la Junta. Art. 28. Las horas de la escuela se prefijan en verano desde las 8 a las 10 del día, por la tarde desde las 3 a las 6 ½. En invierno desde las 8½ a las 11 ½ i por la tarde

¹⁸⁰ Garavaglia; “El Juzgado de Areco durante el rosismo (1830 – 1852)”. En: Fradkin, Canedo y Mateo; *Tierra, población...* Op. Cit. Pág. 222. Las cursivas son del original.

¹⁸¹ Archivo General de la Nación; Partes de Milicias; Fuerte San Serapio Martir del Arroyo Azul; 1851.

desde la 2 hasta las 5. Art. 3º adicional. Quedan autorizados (por todos los medios) todos los jueces de paz de la Camp-a por el Gob-no para por todos los medios posibles compeler á los padres á q-e manden sus hijos á la escuela”¹⁸².

Pero los problemas que impedían la normal asistencia de los alumnos eran reiterados: “aunque en este trimestre no son tantos los adelantos de mis alumnas por tener algunas hasta tres meses de falta, otras dos y otras mes y medio, por que á sido una peste general de toz combulsa y fiebre”¹⁸³. O bien la información que remitía desde el Fuerte de Azul, la preceptora Amalia Lobato: “La Señora presidente debe estrañar la cantidad de alumnas que han salido en estos dos meses, con motivo de retirarse algunas familias que pertenecen al Ejercito me llevan unas cuantas Niñas en quienes tenía mucha Esperanza”¹⁸⁴.

A estos problemas, más o menos sistemáticos, debemos añadir otros extraordinarios. “Uno de los merece algo más de atención, ya que estuvo protagonizado por los docentes y las autoridades del área educativa. Este desembocó en múltiples enfrentamientos epistolares en los diarios de Buenos Aires, y en la realización de dos paros de actividades por parte de los enseñantes de las escuelas elementales de la ciudad de Buenos Aires y de la campaña. Estos paros, que reivindicaban aumento de salarios y mayor libertad de cátedra, concluyeron con la renuncia del español Pablo Baladía a la Dirección General de Escuelas, y con un discreto aumento de sueldos”¹⁸⁵. Esto fue analizado por Narodowski, nosotros no hemos encontrado elementos con los cuales avalar o cuestionar el proceso.

Como no podía ser de otra manera, lejos estaban de finalizar los problemas cuando se lograba instalar el edificio, pues había que atraer a los alumnos y comenzar la enseñanza. En todo el período, excepto durante el breve intento de instaurar el sistema de enseñanza mutua, el modo en que se daban las clases era bastante similar. Los alumnos estaban divididos dentro de la misma clase por los conocimientos adquiridos. Estos generalmente, eran acordes a la cantidad de tiempo en que se hallaban concurriendo al establecimiento (y no con relación al tiempo en que llevaban con el maestro). En los listados del estado de

¹⁸² A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 1, Carpeta s/n. Cop. 3.

¹⁸³ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 35, Carpeta 2810.

¹⁸⁴ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 35, Carpeta 2821.

¹⁸⁵ Narodowski, M.; “El temprano siglo XIX y la historiografía... Op. Cit. Pág. 276. El autor cita un trabajo en el que desarrollaría con mayor profundidad el tema que no hemos localizado: Narodowski; “La perfección de los imperfectos”. En: *Canto Maestro*; N° 6; 1991.

alumnos encontramos que el tiempo máximo de concurrencia a un establecimiento es de tres años.

Estos tiempos de escolarización a su vez, eran relativos, ¿qué significan algunos meses de educación en la campaña? Explicaba el preceptor de Ranchos que los niños que asisten al establecimiento lo hacían de modo muy irregular –a excepción de los muy pequeños. La irregularidad se aprecia en que los que iban de mañana se ausentaban de tarde, otros llegaban afuera de horario, y otros, directamente no asistían. Esto llevó a que Don Andrés Ayerdi haya “rebisado por quatro ocasiones el almanaque a efecto de ver cuantos días son los que hay en el año (salvando toda clase de días de fiesta) en que deben venir a la escuela, he visto que son doscientos cuarenta, o 241. Pues de estos días aquí vienen 100, o muy poco mas (...) Y siempre que les pregunto que hicieron ayer y antes de ayer que no han venido por aquí: unos me responden que fueron mandados de sus padres por carne para esto tuvieron que andar de estancia en estancia para poder hallarla. Otro, que los ocuparon en sus casas; otros por leña; otros a rejuntar bosta de ganado para el fuego y también para enlodar sus ranchos; otros a ayudar a buscar a los animales de la hacienda que suelen extraviarse; otros que tuvieron que quedarse encapillados por que no tienen otra ropa que ponerse; y otros por que habiéndose enfermado el padre, o la madre, los obligan que estén allí para mandados y otras cosas que se les ofrezca”¹⁸⁶.

José Joaquín de la Madrid en junio de 1829, explicó haber probado todos los medios para alentar la concurrencia de los niños a la escuela: les explicó a los padres los perjuicios que el abandono de la misma le acarrearía a sus hijos, aconsejó a los niños y hasta los amenazó sin resultados. Luego, propuso la formación de un padrón de los niños que carecían de la instrucción necesaria a fin de hacer algo al respecto. Los resultados no cambiaron, ante lo que tímidamente “quisiera el infraescrito que el s-or Inspector tuviera la bondad de decirle en contestacion si en tales circunstancias podra usar de la fuerza para conseguirlo”¹⁸⁷.

En la escuela de varones de Chivilcoy, a fines de diciembre de 1856, el preceptor informó en relación a sus alumnos, que tiene un “muy poco número, quedándose la mayor parte de ellos en la campaña con sus familias”, ante lo que decidió darles vacaciones¹⁸⁸. En

¹⁸⁶ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 8, Carpeta 716.

¹⁸⁷ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 5, Carpeta 485.

¹⁸⁸ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 24, Carpeta 1895.

enero de 1828, se le concedió licencia al preceptor de Capilla del Pilar por ocho días para ir a buscar útiles a la capital¹⁸⁹. En Pergamino, en febrero de 1828, se expresaba: “Aentrado de que en la Campaña es preciso usar alguna condecendencia con los Padres de Familias, maxime en tiempo de cosecha, p-o la mayor parte de ellos necesitan de sus hijos p-r los q-e haceres Rurales, el Precidente q-e subscribe á tenido bien de suspender por quince días la asistencia delos Niños ala Escuela Publica, y conceder licencia al Preceptor de ella p-a que baxe á essa Capital p-r igual tiempo, con el objeto de q-e informe aU. sobre todos menores de dha. Escuela, y vea como traer los utiles q-e reza la adjunta”¹⁹⁰.

También en relación a la asistencia escolar encontramos una “razón del número de Niñas que asisten a las escuelas dotadas por el Gobierno en la campaña”¹⁹¹ de 1831.

Escuelas	Meses con cantidades de alumnos											
	enero	febrero	marzo	abril	mayo	junio	julio	agosto	septiembre	octubre	noviembre	diciembre
Chascomús	43								37		37	
San José de Flores		48		48	43	42						
San Nicolás de los Arroyos				76								
San Fernando				77	77	76		81		60		
San Isidro				22	19		20	25		19		
Villa del Luján						61	61					

En este cuadro llama la atención la falta total de alumnos en la mayor parte de los meses. Lo cual se aprecia con más claridad al encontrar que el mismo tipo de registros para la ciudad de Buenos Aires consigna la asistencia en todos los meses. Esto se debería a que figuran aquellos de los cuales los docentes han remitido la pertinente información. Por otro lado, al relacionar estos datos con los que dábamos en relación a los períodos de vacaciones se develan otros datos de interés. En Chivilcoy se decidió dar vacaciones a fines de diciembre. En Pergamino se suspendieron las clases por quince días en febrero. En Capilla del Pilar, el preceptor fue a la capital durante ocho días de enero. En el cuadro de las

¹⁸⁹ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 5, Carpeta 440.

¹⁹⁰ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 5, Carpeta 443.

escuelas de la Sociedad de Beneficencia el menor porcentaje de alumnas se registró en los meses de verano. Los períodos de vacaciones no están previamente determinados¹⁹². Hemos encontrado alusiones al “reglamento de vacaciones” y el “reglamento de bajada de maestros de campaña a la ciudad”, pero no su detalle¹⁹³. Estos casos nos permiten conjeturar que era la demanda de mano de obra la que determinaba la elección del tiempo del receso. De este modo, y continuando con las asociaciones, vincular estas “vacaciones” con el “tiempo de ocio” sería incorrecto. Revelar el significado de los tiempos del calendario de los niños en la campaña, nos ayudará a comprender de qué niños estamos hablando.

Las clases se dividían entre aquellos que aprendían a leer y los más avanzados, que aprendían a escribir. A estas tareas se les sumaba la de las operaciones de “contar”. Tanto la lectura como la escritura se emprendían con manuales de educación y de catecismo. La enseñanza se llevaba adelante enfatizando lo memorístico. “En la primera fase educativa se enseñaba a leer mediante una cartilla o silabario, que presentaba combinaciones de letras con los que se iban construyendo palabras y luego oraciones simples. Más tarde se pasaba a los catones, donde había más palabras, frases y breves textos, que ejercitaban la lectura (...) En la segunda fase educativa se enseñaba a escribir; etapa a la que no todos los niños accedían”¹⁹⁴.

En cuanto a la doctrina cristiana, todos los sábados “alos pocos que suelen venir les explica toda la q.e se halla en el catecismo; asi la menuda como la de preguntas y respuestas; y en esto, ya hay algunos que estan algo adelantados h.ta ayudar à misa al paso de que otros por extremosos en ser rudos están atrasados en ella”¹⁹⁵.

Pero lo cristiano atravesaba las actividades diarias por medio de los textos. El “Tratado de las Obligaciones del Hombre” está repleto de refranes y frases que podrían ser

¹⁹¹ Registro Estadístico del Estado de Buenos Aires, 1857. Tomo 1º, 1ª sección; Imprenta de la Tribuna; Buenos Aires; 1858. Pág. 170.

¹⁹² Hay casos en que los recesos eran durante el invierno: “con el motivo de ver a su familia, y celebrar el veinte, y cinco; se le concedió con la condición de estar en su Escuela el veinte, y siete”. A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 5, Carpeta 471.

¹⁹³ En A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 44, Carpeta 3660, de fines de la década de 1850, se detalló que se darían quince días de vacaciones a lo largo del mes de enero.

¹⁹⁴ La descripción es brindada por Newland; “La educación elemental en Hispanoamérica... Op. Cit.; quien la toma de un texto de José Torre Revello, Pág. 24. Puede verse también al respecto el texto de Iglesias; *La escuela bonaerense...* Op. Cit.

¹⁹⁵ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 8, Carpeta 716.

las aludidas en las muestras o ejercicios de escritura: “el que tiene tiempo, no espere al tiempo”¹⁹⁶, “la soberbia es hija de la ignorancia”¹⁹⁷, “quien todo lo quiere, todo lo pierde”¹⁹⁸. Transgredir estas sentencias implicaba alejarse del orden: “El hombre ocioso que esta mucho tiempo mano sobre mano, llega al fin a fastidiarse de si mismo, y para huir de este fastidio no sabiendo ocuparse en cosas buenas, viene a entregarse a las malas”¹⁹⁹.

“De lo que se hará en la escuela” es uno de los capítulos del *Caton*. Además de explicitarse allí la confluencia entre la ortodoxia cristiana y las buenas costumbres, se trata el tema que aquí nos interesa:

“Procure ir siempre y á tiempo á la escuela, lleve todo lo necesario para escribir y leer con el mayor cuidado y aseo que le fuera posible. An entrando en la escuela, se arrodillará ante las Imágenes que allí hubiere y dirá la Oracion que para el principio de qualquiera obra adelante se pone Despues haga otra reverencia al maestro, doble la capa, y pongala en parte limpia, y segura: sientese en su lugar, guarde en todo el orden del Maestro al qual obedecerá con amor, y reverencia, porque está en lugar de Dios.

Procure ganar la voluntad, siendo diligente, solícito, y virtuoso. No parle ni esté ocioso en la Escuela, sino escriba o lea, ó calle quando se le mandare. Acostumbrese á no levantarse de su asiento, hasta ir á dar leccion; ó corregir. Y si le mandaren ir á otra Escuela no diga mal del Maestro que tubo, ni ponga nombres á los muchachos. Nunca sea parlero ni cuente lo que en su casa pasa en la Escuela ho diga fuera de ella. Nunca por congraciarse diga á su Maestro faltas de los otros, si el no las preguntase, ó fuere necesario para su correccion.

Si han de castigar á alguno, no se convide á ser executor; mas si se lo mandan hagalo con modestia y compasion. Quando le quieren castigar si fuera sin culpa, propongala con mucha humildad; y si no aprovechare lleve el castigo con paciencia por amor de Dios sin dar grito, ni hacer resistencia. Si está á su cargo algun oficio, executelo con diligencia, y fidelidad, no disponga de cosa agena (...).

Haga bien á los pobres, y en especial á los de su Escuela, presentandoles, ó dandoles lo que se sobre, y á ellos falta. Tenga corazon de hermano para todos, y de hijo para con su Maestro, recibiendo su enseñanza con agradecimiento, el qual conservará toda la vida, pues á los padres, y Maestros, no les podemos negar el bien que nos hacen”²⁰⁰.

Este fragmento da cuenta del texto al que hacemos referencia. Se desprende de él un desfasaje entre su contenido –vinculado con lo moral y lo ético– y la “pobre y primitiva” realidad de la campaña. La falta de fuentes que nos recreen el desarrollo de una clase, nos impiden determinar si esta disfuncionalidad se resolvía en la vida escolar. En razón de la

¹⁹⁶ “Tratado de las Obligaciones... Op. Cit. Pp. 30-31.

¹⁹⁷ *Ibíd.* Pág. 67.

¹⁹⁸ *Ibíd.* Pág. 39.

¹⁹⁹ *Ibíd.* Pág. 47.

²⁰⁰ “*Caton cristiano y catecismo...* Op. Cit. Pp. 101 a 103.

sistematicidad con que aparecen estos textos aparecen en las fuentes, de lo que pocas dudas caben, es de que era un material de uso corriente.

Los textos utilizados no variaron en todo el período. En el recorrido de los inventarios eran enumerados, en mayor o menor medida, los mismos textos²⁰¹. Tampoco variaron demasiado lo referido a los castigos corporales. A pesar de las restricciones establecidas en la Asamblea de 1813 y de lo expresado por el artículo décimo del reglamento: “Se procurará no ultrajar los niños con dicterios ni palabras indecentes ni estropearlos con golpes; previniendo á los M.tros q-e sustituyan al castigo de asotes otras reprehensiones, q-e mire el pundonor, q-e es en lo q-e mas se debe estudiar con respecto á la juventud”²⁰².

El conocer estos aspectos de la vida escolar nos acerca a un interrogante que atraviesa –y evade– nuestro trabajo: lo niños. No asistían a la escuela por ser esta una obligación impuesta por el Estado²⁰³. Niños que no siempre eran tales, por decirlo de alguna manera. Niños que podían ser hombres, que se ausentaban de sus labores para ir a la escuela, y no necesariamente al revés: iban a la escuela cuando las tareas rurales no los apremian. Niños que habían leído, o al menos escuchado sus “Obligaciones” en tanto que cristianos. Niños que reconocieron una autoridad ajena al ámbito familiar, al ámbito de lo privado. Con un maestro que imponía reglas y sanciones, repetidas y recordadas a fuerza de castigos. Pero con criterios disciplinadores diferentes a los que el Estado impondrá con su “modernización”. Y, por decirlo de alguna manera, niños que tampoco se han “modernizado”.

²⁰¹ Se conoce un breve intento impulsado por M. Moreno de incluir un fragmento del Contrato Social de Rousseau como texto escolar.

²⁰² A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 1, Carpeta s/n.

²⁰³ A pesar de las recurrentes amenazas, el Juez de Paz nunca empleó la fuerza para que los niños vayan al establecimiento.

CONCLUSIONES

Acercarnos detenidamente al análisis de este proceso nos ha revelado una riqueza de situaciones inesperada. Hemos estudiado el proceder de vecinos, maestros y niños en escuelas de campaña entre el período virreinal y mediados de la década de 1860.

Interesantes problemáticas han sido abordadas lateralmente. Entre ellos se destacan los establecimientos de la Sociedad de Beneficencia, las escuelas particulares, la vinculación de las escuelas con el ciclo de vida familiar, los discursos que fundamentan las actividades educativas, las relaciones con la situación demográfica, las formas de disciplinamiento y sus vinculaciones con el proceso de individualización, las concepciones de la infancia. Pero consideramos también que el recorte planteado es relevante: en sí mismo, y en el contexto de estudios en el que se inserta.

¿Qué es lo que hemos encontrado? Fue este un proceso contextualizado por quiebres políticos que se correspondieron con ritmos particulares en los niveles de enseñanza. Por un lado, afectaron de diversos modos las cantidades de establecimientos en funcionamiento y los recursos para el mantenimiento de los mismos. Pero, por otro lado, advertimos que las formas administrativas, el papel de las comunidades, las características de los establecimientos, los problemas en la enseñanza, no se modificaron en forma proporcional y simétrica a las bruscas modificaciones políticas.

El espacio que ocuparon estos establecimientos nos ha llevado a pensar en una frontera educativa ¿Con qué ritmos se desarrolló? El impulso estatal, durante el período tratado, reconoció su apogeo en la década de 1820. En los años restantes el desarrollo de lo educativo estuvo condicionado por las acciones, y elecciones, de la comunidad. Pero no por ello nos estamos refiriendo a establecimientos particulares: el juez de paz, el cura y vecinos continuaron teniendo un lugar destacado (tanto en la continuidad de los establecimientos, como en la administración de los mismos).

Esta función central de las comunidades hace alusión a un elemento central: el lugar del estado y su institución en la campaña. Encontramos aquí características similares a las que Carlos Mayo describe con relación a la frontera militar, allí “lo público se privatizaba

rápidamente, por que el Estado tardaba en llegar y se implantaba mal”²⁰⁴. Un estado frágil, que no lograba imponer sus intereses sobre los de la comunidad. Y aquí tocamos otro problema, ¿cuáles eran los intereses de esos padres de familia? Intereses acordes a los tiempos escolares mientras estos no se superpongan con los tiempos rurales. Es esta una complementariedad que estallaban cuando los padres advertían que en la escuela las cualidades y los resultados brindados por el maestro no son los esperados.

Niños y maestros. Actores y protagonistas de algunas de las actividades que hemos descripto: las características de los lugares donde se encontraban, los objetivos que ellos perseguían, las irrupciones en sus actividades. Pero estos rasgos, insistimos, no hacen más que calibrar y multiplicar los interrogantes, ¿cómo se resolvía el desfase entre los materiales utilizados y la realidad en que vivían? ¿Cómo se resistían los niños al disciplinamiento impuesto sobre sus cuerpos? ¿Cuáles son las representaciones que estas sociedades construyen acerca de la niñez y de la educación?

En definitiva, para concluir, cabe interrogarse a cerca de ¿qué era una escuela en este espacio? Una institución caracterizada por su fragilidad. Una inestabilidad –de sus alumnos, preceptores, útiles, edificios–, que nunca desaparece, que persevera. Si el estado no le brindaba los recursos necesarios ni la impulsa en forma constante, y los vecinos suelen rehuir hacerlo –o incluso actuar en contra de su continuidad–, ¿cómo comprender su “constante fragilidad”? Son situaciones que, enmarcadas en el desarrollo de las instituciones educativas, nos permiten advertir cómo se vivía en la campaña bonaerense. Recreando parte de la cotidianidad de maestros, niños, niñas, vecinos, curas, en la frontera educativa.

²⁰⁴ Mayo; “La frontera; cotidianidad... Op. Cit. Pág. 100.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV; “Polémica”. En: *Anuario IEHS N° 2*; UNCPBA; Tandil; 1987.
- Academia Nacional de la Historia; *Nueva Historia de la Nación Argentina. Período español (1600-1810)*. Tomo 2; Planeta; Buenos Aires; 1999.
- Actas del Extinguido Cabildo de Buenos Aires. Años 1729 a 1733; Archivo General de la Nación; Sopena; Buenos Aires; 1928. Serie II, T. VI, Libros XXI a XXXIII.
- Años 1756 a 1761; Archivo General de la Nación; Sopena; Buenos Aires; 1926. Serie III, T. II, Libros XXX a XXXIII.
- Años 1769 a 1773; Archivo General de la Nación; Sopena; Buenos Aires; 1928. Serie III, T. IV, Libros XXXV y XXXVI.
- Años 1792 a 1795; Archivo General de la Nación; Impresiones Generales; Buenos Aires; 1932. Serie III, T. X, Libros LII a LIV.
- Años 1812 a 1813; Archivo General de la Nación; Impresiones Generales; Buenos Aires; 1928. Serie IV, T. V, Libros LXII a LXIX.
- Años 1820 a 1821; Archivo General de la Nación; Impresiones Generales; Buenos Aires; 1934. Serie IV, T. IX, Libros LXXXIII a LXXXVIII.
- Agulhan, M.; *Historia Vagabunda. Etnología y política en la Francia contemporánea*; Instituto Mora; México; 1994.
- Alvarez y Míguez; “Morir en la frontera. Patrones de mortalidad en las tierras nuevas de la provincia de Buenos Aires: Tandil (1860 – 1895)”. En: *Siglo XIX, IV (7)*; México; 1989.
- Barba, Fernando; *Frontera ganadera y guerra con el indio*; UNLP; La Plata; 1997.
- Banzato y Quintero; “La ocupación de la tierra en la frontera: el caso de Chascomús, 1779 – 1821”. En: *Estudios de historia rural, II*; La Plata; 1992.
- Birocco, Carlos María; “La escuela en el partido de Morón entre la colonia y las Guerras Civiles (1790 – 1828)”. En: *Revista de historia bonaerense*; Instituto Histórico de Morón; año V – N° 19; 1999.
- Blondel; *Almanaque político de comercio para 1826*.
- Buren De Sanguinetti, Luisa; *La instrucción primaria durante la dominación española en el territorio que forma actualmente la República Argentina*; Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación; Buenos Aires; 1940.
- Bjerg y Reguera (comp.); *Problemas de la historia agraria. Nuevos debates y perspectivas de investigación*; IEHS; Tandil; 1995.
- Campobassi, José B.; *Ley 1420*; Gure; Buenos Aires; 1956.
- Camara Bastos; “O ensino mútuo no Brasil: (1808-1827)”. En: *XI Jornadas de Historia de la Educación*; Universidad Nacional de Quilmes; Bernal; 1999.
- Cardoso; “Abrindo um novo caminho. O ensino mútuo na escola pública do Rio de Janeiro. 1823 – 1840”. En: *IX jornadas de Historia de la Educación...* Op. Cit.
- Carli, S.; “Historia de la infancia: una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en la Argentina”. En: Cucuzza (comp.); *Historia de la Educación...* Op. Cit.
- Cháneton, Abel; *La instrucción primaria durante la época colonial*; Biblioteca de la Sociedad Argentina; Buenos Aires; 1942. Vol. XII.
- Comisión Nacional Ejecutiva del 150 ° aniversario de la revolución de Mayo – Mallié, A. (comp.); *La revolución de Mayo a través de los impresos de la época. Primera serie, 1809 – 1815. Tomo IV*; Recopilación facsimilar; Buenos Aires; 1996.

- Cucuzza, Héctor R.; “De continuidades y rupturas: el problema de las periodizaciones”. En: *Anuario de Historia de la Educación – Sociedad Argentina de Historia de la Educación N° 1, 1996-1997*; Universidad Nacional de San Juan; 1998.
- Debenedetti, E.C.; “Carmen de Patagones y la enseñanza primaria: 1821 – 1881”. En: *2º Congreso de la Historia de los Pueblos de la Provincia de Buenos Aires*; La Plata; 1974. Vol. I.
- Farias Luciano y Walquiria; “O ensino Mútuo em Minas Gerais (1823-1842)”. En: *XI Jornadas de Historia de la Educación...* Op. Cit.
- Fradkin, Canedo y Mateo (comp.); *Tierra, Población y relaciones sociales en la campaña bonaerense (siglos XVIII y XIX)*; UNMdP – GIHRR; Mar del Plata; 1999.
- Foucault, M.; *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*; siglo XXI; Madrid; 1998.
- Gaceta de Buenos Aires (1810-1821) Tomo I; Cía. Sud-Americana de Billetes de Banco; Buenos Aires; 1910.
- Garavaglia, J.C.; *Pastores y labradores de Buenos Aires*; de la Flor; Buenos Aires; 1999.
- “El juzgado de Areco durante el rosismo (1830-1852)”. En: Fradkin, Canedo y Mateo; *Tierra, población y relaciones...* Op. Cit.
- “Ecosistemas y tecnología agraria: elementos para una historia social de los ecosistemas agrarios rioplatenses (1700-1830)”. En: *Desarrollo Económico*, 28 (112); IDES; Buenos Aires; 1989.
- “Ámbitos, vínculos y cuerpos. La campaña bonaerense de vieja colonización”. En: Devoto y Madero; *Historia de la vida privada en la Argentina. País antiguo. De la colonia a 1870, 1.*; Taurus; Buenos Aires; 1999.
- Garavaglia y Gelman; *El mundo rural rioplatense a fines de la época colonial: estudios sobre producción y mano de obra*; Cuadernos S. Rodríguez, 17; Buenos Aires; 1989.
- Garavaglia y Moreno (comps.); *Población, sociedad, familia y migraciones en el espacio rioplatense. Siglos XVIII y XIX*; Cántaro; Buenos Aires; 1993.
- García Belsunce; *Buenos Aires. Su gente, 1800-1830*; Emecé; Buenos Aires; 1976.
- Garretón, A.; *La instrucción primaria durante la dominación española en el territorio que forma actualmente la República Argentina*; Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación; Buenos Aires; 1939.
- Gelman; “Una región y una chacra en la campaña rioplatense: las condiciones de la producción triguera a fines de la época colonial”. En: *Desarrollo Económico*, XXVIII, 112; IDES; Buenos Aires; 1989.
- Goldman, N. (dir.); *Nueva Historia Argentina. Revolución, república, confederación (1806 – 1852)*; Editorial Sudamericana; Buenos Aires; 1998.
- *El discurso como objeto de la historia*; Hachette; Buenos Aires; 1989.
- Gras, M.; “La cultura en la época de Rosas”. En: *Revista del Instituto J. M. De Rosas de Investigaciones Históricas*; 14; Buenos Aires; 1949.
- Gutiérrez, J.M.; *Origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires*; Buenos Aires; 1915.
- Halperin Donghi, T.; “La expansión ganadera de la campaña de Buenos Aires”. En: Di Tella y Halperin D. (eds.); *Los fragmentos del poder*; J. Alvarez; Buenos Aires; 1969.
- *Revolución y guerra*; Siglo XXI; Buenos Aires; 1972.

- “Una estancia en la campaña de Buenos Aires: Fontezuela 1753-1809”. En: Florescano (comp.); *Haciendas, latifundios y plantaciones en América Latina*; Siglo XXI; México; 1975.
- Hilsdorf; “Professores de ensino mútuo na Província de Sao Paulo”. En: *IX Jornadas de Historia de la Educación...* Op. Cit.
- Ibarra, Ana Carolina; *Doce textos argentinos sobre educación*; El Caballito; México; 1985.
- Iglesias, Evaristo; *La escuela pública bonaerense hasta la caída de Rosas*; El Ateneo; Buenos Aires; 1946.
- Jimenez y Navia; “Variedades. Instrucción primaria en Buenos Aires en 1797”. En: Navarro Viola y Quesada; *La revista de Buenos Aires, Tomo XV*; Imprenta de Mayo; Buenos Aires; 1868.
- Larroyo, F.; *Historia comparada de la educación en México*; Porrúa; México; 1947.
- Latrubesse y Mayo; *Soldados, cautivos y terratenientes (1736-1815)*; UNMDP – Grupo Sociedad y Estado; Mar del Plata; 1993.
- Levene, R. (Dir. Gral.); *Historia de la Provincia de Buenos Aires y formación de sus pueblos. Vol. I*; Taller de Impresiones Oficiales; La Plata; 1928.
- Lynch; *Juan Manuel de Rosas*; Emecé; Buenos Aires; 1985.
- Mandrini y Reguera (comp.); *Huellas en la tierra*; IEHS; Tandil; 1993.
- Martínez Boom y Narodowski (comp.); *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*; Novedades Educativas; Buenos Aires; 1997.
- Mayo; “Estancia y peonaje en la región pampeana en la segunda mitad del siglo XVIII”. En *Desarrollo Económico*, XXIII, 92; IDES; Buenos Aires; 1984.
- *Estancia, y sociedad en la pampa, 1740-1820*; Biblos; Buenos Aires; 1995.
- “La frontera, cotidianidad, vida privada e identidad”. En: Devoto y Madero; *Historia de la vida...* Op. Cit.
- Mayo, Carlos A. y Fernández, Ángela M.; “Anatomía de la estancia bonaerense”. En: Fradkin (comp.); *Historia agraria del Río de la Plata*; CEAL; Buenos Aires; 1993.
- Narodowski, Mariano; “La perfección de los imperfectos”. En: *Canto Maestro N° 8*; Buenos Aires; 1991.
- “La expansión del sistema lancasteriano. El caso de Buenos Aires”. En: *Anuario IEHS N° 9*; UNCPBA – Tandil; 1994.
- “El lado oscuro de la luna. El temprano siglo XIX y la historiografía educacional argentina”. En: Cucuzza (comp.); *Historia de la educación en debate*; Miño y Dávila; Buenos Aires; 1996.
- “La utilización de periodizaciones macropolíticas en Historia de la Educación. Algunos problemas”. En: Martínez Boom y Narodowski; *Escuela, historia...* Op. Cit.
- “Buscando desesperadamente a la Pedagogía”. En: Frigerio, Poggi y Korinfeld (comps.); *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*; Novedades Educativas; Buenos Aires; 1999.
- Narodowski y López; “El mejor de los métodos posible: la introducción del Método Lancasteriano en Iberoamérica en el temprano siglo XIX”. En: *XI Jornadas de Historia de la Educación...* Op. Cit.
- Newland, Carlos; *Buenos Aires no es pampa: la educación elemental porteña 1820-1860*; Grupo editor de Latinoamérica; Buenos Aires; 1992.

----- “La educación elemental en Hispanoamérica en el siglo XVIII: permanencia y cambio en un entorno colonial”. En: Martínez Boom y Naradowski (1997); *Escuela, historia...* Op. Cit.

-Pagani, Souto y Wasserman; “El ascenso de Rosas al poder y el surgimiento de la Confederación (1827 – 1835)”. En: Goldman, N. (dir.); *Nueva historia...* Op. Cit.

-Perazza, Kuc y Jove; *Historia de la educación y política educacional Argentina*; Humanitas; Buenos Aires; 1981.

-Portnoy, A.; *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420*; Buenos Aires; 1937.

-Probst, Juan; *La instrucción primaria durante la dominación española en el territorio que forma actualmente la República Argentina*; Instituto de didáctica – Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A.; Buenos Aires; 1940.

-Ramos, J.P.; *Historia de la instrucción primaria pública en la República Argentina, 1810-1910*; Buenos Aires; 1910.

-Registro Estadístico del Estado de Buenos Aires, 1857; Imprenta de la Tribuna; Buenos Aires; 1858. Tomo 1º.

-Registro Estadístico de Buenos Aires, 1858; Imprenta de la Tribuna; Buenos Aires; 1859. Tomo 1º y 2º.

-Registro estadístico de Buenos Aires, 1861; Imp. Argentina de El Nacional.; Buenos Aires; 1862. Tomo I.

-Registro estadístico de Buenos Aires, 1861; Imp. de la Sociedad Tipográfica Bonaerense; Buenos Aires; 1863. Tomo II.

-Registro Estadístico de la República Argentina, 1864; Bernheim; Buenos Aires; 1865. Tomo I.

-Rosas, J.M.; *Cartas del exilio 1853/1875*; R. Alsina Editor; Buenos Aires; 1974.

-Saab y Cucuzza; “Dominación española y Período independiente en el Río de la Plata; dos épocas unidas por un texto escolar: el ‘Catón’”. En: *Clio & Asociados. La historia enseñada*; Centro de Publicaciones, UNL; Santa Fe; 1996.

-Salvatore, R.; “Reclutamiento militar, disciplinamiento y proletarización en la era de Rosas”. En: *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana*; 3ª serie; 5; Buenos Aires; 1992.

----- “Expresiones federales: formas políticas del federalismo rosista”. En: Goldman y Salvatore; *Caudillismos rioplatenses. Nuevas miradas a un viejo problema*; Eudeba; Buenos Aires; 1998.

-Salvadores, A.; *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420*; Buenos Aires; 1941.

---- “La enseñanza primaria y universitaria hasta 1830”. En: Academia Nacional de la Historia – Levene, R. (director general); *Historia de la Nación Argentina (desde los orígenes hasta la organización definitiva en 1862)*; Librería “El Ateneo” Editorial; Buenos Aires; 1962. Vol. VII. Primera Sección.

---- “La enseñanza primaria y la universidad en la época de Rosas”. En: Academia Nacional de la Historia – Levene (director general); *Historia de la...* Op. Cit. Vol. VII. Segunda Sección.

-Slatta; *Los gauchos y el ocaso de la frontera*; Sudamericana; Buenos Aires; 1985.

-Solari, M.H.; *Historia de la educación argentina*; Piados 1ª edición de 1949; Buenos Aires; 1985.

-Szuchman, M.; *Order, family and community in Buenos Aires 1810-1860*; Standford; 1988.

-Vedoya, J.C.; *Cómo fue la enseñanza popular en la Argentina*; Plus Ultra; Buenos Aires; 1973.

-Villela; "O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do Brasil". En: *IX Jornadas de historia de la Educación...* Op. Cit.

-Weinberg, Gregorio; *Modelos educativos en la historia de América Latina*; Kapelusz; UNESCO – CEPAL – PNUD; Buenos Aires; 1984.

----- "Las ideas lancasterianas de Simón Bolívar y Simón Rodríguez". En: *Anuario de...* Op. Cit.

-Yannoulas, S.C; *Educación: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870 – 1930)*; Kapelusz; Buenos Aires; 1996.

Líneas que no he continuado en el texto

Imposibilidad de conjeturar que la inestabilidad, la movilidad de las escuelas se deba a una imposibilidad de pensar a largo plazo debido a que cuando las limitaciones no son externas (indios, economías), son internas (peleas internas).

Estos datos brindan imágenes un tanto diferentes a lo que podría esperarse acerca de lo que hoy se denomina escuela. Señalar esos deslizamientos es relevante, posibilita conocer estas sociedades y permite reflexionar acerca de la educación contemporánea.

Se han trazado algunos elementos de los que se han marginado aquellos que provocaban rupturas. Se han recorrido puntos que permiten ver el funcionamiento de los establecimientos. Ellos no fueron decididamente apoyados por el estado (lo hacía, pero con diferentes limitaciones según la época), tampoco se encuentra un firme respaldo de la comunidad hacia la escuela y sus maestros. Los padres controlan y exigen; pero no suelen emprender campañas a fin de que se construyan escuelas. Entonces, para concluir, un interrogante se impone, ¿quién sostiene y estimula estos establecimientos? Siempre frágiles, con paredes y techos a punto de desmoronarse, con maestros a los que no se les paga, padres que evitan que sus hijos asistan, administradores que intentan tomar lugares para la conveniencia propia... Es la ilustración de un proceso que, una vez iniciado en la ciudad y ligado discontinuamente al Estado, se desarrolla en la campaña. Allí donde se está produciendo un complejo proceso por el cual emergen pueblos.

Son situaciones que se caracterizan por la fragilidad en la que la campaña y la frontera las enmarca; pero que paulatinamente, comienzan a aceptarse como una necesidad básica por las comunidades. Inestabilidad que solo se despejará hacia 1850, cuando el estado encuentra en ella un elemento de homogeneidad antes innecesario. Y con el cual se cumplirán los deseos que, en 1828, expresaban los vecinos de San Isidro: “deseosos que la ilustración que ha difundido sus luces por todos los puntos de esta provincia, se comuniquen igualmente al Partido de San Isidro (...) dotando suficientemente una escuela de primeras letras en donde se formen jóvenes que algún día puedan ser útiles a la religión y la Estado”²⁰⁵.

¿Dónde están las madres en las juntas, en la comunidad que se pone a juntar plata para el maestro?

Relación cárcel – escuela

²⁰⁵ A.H.P.B.A., D.G.E. Legajo 5, Carpeta 487.

Con mayores vinculaciones al período colonial, aparece, en algunas ocasiones, una asociación del establecimiento escolar y las cárceles. Seguramente ello se deba a una estrategia estatal de administrar recursos, y, de distintos modos, ambas instituciones procurarían disciplinar la población. A tal punto llegan estas vinculaciones que a fines del siglo XVIII, la educación se encontraba dentro del ramo policía. Así lo expresa el Síndico del Cabildo, quién arenga que “la educación de la juventud por los maestros de primeras letras les uno y aun el mas principal ramo de la policía y el buen gobierno del estado”²⁰⁶.

²⁰⁶ Jiménez y Navia, R.; “Variedades. Instrucción primaria en Buenos Aires en 1797”. En: Navarro Viola y Quesada (1868); *La Revista de Buenos Aires*; Imprenta de Mayo. Tomo XV, pp. 355-357.