



Las escuelas de primeras letras en el escenario social de la campaña bonaerense (1850-1875).*

Primary schools in the social context of Buenos Aires' countryside (1850-1870).

Lucía Lionetti
IEHS-UNCPBA

lucialionetti@ciudad.com.ar

Recibido el 15 de junio de 2009.

Aceptado el 20 de julio de 2009.

Resumen: En el presente artículo se estudia la escolarización en la campaña bonaerense en la Argentina entre los años cincuenta y setenta. A lo largo de esos años, Domingo Faustino Sarmiento, en su carácter de Director General de Escuelas, promovió una mayor presencia de la escuela pública en la región. En un contexto de inestabilidad política y diversificación social y económica, la escuela devino en un teatro social donde los vecinos notables de las comunidades, las autoridades locales civiles y religiosas así como las autoridades estatales, libraron disputas al tiempo que negociaron dando forma a un nuevo entramado de poder sobre el que se construyó la nueva gobernabilidad de la provincia.

Palabras clave: campaña bonaerense/escuela/autoridades/comunidades

Abstract: This article studies schooling in Buenos Aires' countryside in Argentina between the 1850s and the 1870s. During these years, Domingo Faustino Sarmiento, as the Schools' General Director, promoted a bigger role of the state school in the region. In a context characterized by political instability and social and economic diversification, the school developed into a social theatre where the communities' notable "vecinos", the local civil and religious authorities and also state authorities challenged each other while at the same time they negotiated, thus generating a new structure of power on which the governability of the province was built

Key words: Buenos Aires' countryside / school / authorities / communities

Tal como ha mostrado la Historia Social de la Educación en Argentina, la sanción de la Ley 1420 en 1884 consagró la escuela gratuita, laica y obligatoria promoviendo la monumental tarea de "educar al ciudadano" de la república. Sin embargo, tomando una prudente distancia de ese discurso laudatorio que celebró

*Agradezco la atenta lectura del Dr. Eduardo Míguez y las sugerentes observaciones de los evaluadores de la presente publicación.

ese acontecimiento como una de las obras más elocuentes de la llamada generación del '80, es posible advertir que la institución escolar tenía una significativa presencia en los años precedentes. En efecto, la educación de la niñez fue motivo de preocupación de los vecinos de las comunidades, de las autoridades religiosas y de la lábil presencia de las autoridades estatales provinciales. De esa situación, por cierto, da cuenta la campaña bonaerense a lo largo del siglo XIX donde las instituciones escolares fueron el centro de una oscilante relación de tensión y negociación entre los vecinos notables –civiles y religiosos– y las autoridades estatales.

En efecto, ese espacio social –caracterizado por ser una sociedad de frontera y un mundo rural– recuperó aquella matriz del pensamiento ilustrado sobre el carácter civilizador de la educación. Producto de la inestabilidad política de la primera mitad del siglo XIX a la que asistió el país y, en el caso que nos ocupa, la provincia de Buenos Aires, la suerte de los diversos intentos de escolarización primaria promovida por particulares y por autoridades locales y provinciales fue evidentemente dispar. Muchos de esos establecimientos fueron instituciones para varones entre seis y doce años en los que la enseñanza religiosa, la lectura, la escritura y la aritmética, eran pilares de esa instrucción. Sin embargo, las niñas tuvieron la oportunidad de acceder a esta escolarización elemental –acorde a lo que se estimaba sería conveniente en función de su género–, en las escuelas que regenteaban las Damas de la Sociedad de Beneficencia que devino en una institución clave en materia educativa. Tal como se declamaba, todos los pobladores de la ciudad y de la campaña tenían potencialmente derecho a la escolarización primaria.

En este trabajo, se analiza puntualmente la escolarización en la campaña bonaerense en el momento que emerge la figura de Sarmiento como un referente de las políticas educativas que se implementaron en la provincia desde mediados de los cincuenta hasta los ochenta. En su condición de Director General de Escuelas, cargo que ocupó entre los años 1856 a 1862 y en una segunda gestión entre 1875 a 1881, promovió una serie de iniciativas. Entre ellas, la más significativa, la sanción de la Ley de Educación Común de 1875 para el territorio provincial, verdadero antecedente de la mencionada Ley 1420.

Ahora bien, este recorte temporal no pretende mostrar los resultados de una gestión política en materia educativa. Se sabe que lo educativo tiene su propio ritmo más allá de los tiempos políticos. Más bien, se pretende dar cuenta de cómo la cuestión de la educación puso en el centro de la escena el complejo entramado social y político de la campaña bonaerense. Frente a un Estado que dio evidentes señales de su vocación centralizadora, y de su avance burocrático, aparece una sociedad civil con la que necesariamente debió dialogar para sellar las bases de su nueva legitimidad política. Si desde el lenguaje político se apeló al pueblo y a la soberanía popular, en tanto “ficciones”¹ construidas social y culturalmente, fue imprescindible en el plano de la práctica recrear las alianzas que hicieran factible la construcción del poder y la gobernabilidad. De allí que, en una primera aproximación en las próximas páginas, se analizará el lugar que ocuparon los vecinos de las comunidades, las autoridades civiles y religiosas y los propios educadores, como interlocutores insoslayables a los que debieron convocar las autoridades estatales para garantizar el fomento de la escolarización en la región

¹ El término de “ficciones” lo utilizamos en el sentido del clásico trabajo de MORGAN, E. *La invención del pueblo. El surgimiento de la soberanía popular en Inglaterra y estados Unidos*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

hasta tanto el Estado estuviera en condiciones de asumir su compromiso de dictar una ley de educación común. Como se intenta mostrar, detrás del hecho educativo emergieron cuestiones tan relevantes como la construcción de la estatalidad con sus consecuentes puntos de conflictos y recurrentes negociaciones con la sociedad civil.

1. El escenario social de la campaña bonaerense

El mundo rural bonaerense a lo largo del siglo XIX experimentó una serie de transformaciones en cuyo transcurso se produjo la estructuración del espacio regional y de la economía agraria. El tema de la expansión agropecuaria ha sido objeto de mucho debate entre los historiadores. Discusiones en torno al carácter productivo o rentístico de los terratenientes,² a la situación de los chacareros arrendatarios y sus posibilidades de ascenso social,³ al rol del sector agropecuario en la exitosa inserción del país en el mercado mundial han sido objeto de estimulantes trabajos.

Pero este proceso histórico en la provincia también está vinculado al avance de la frontera. Al respecto merece destacarse que, las interpretaciones “turnerianas” –que postulan las fronteras como determinantes en la formación de las identidades o de las instituciones nacionales– no han sido muy populares entre los intelectuales latinoamericanos.⁴ En estos espacios en los que, según la impresión de los

² Sobre este debate existe una valiosa producción, a modo de ejemplo podemos citar: MIGUEZ, Eduardo. “La expansión agraria de la Pampa Húmeda (1850-1914): tendencias recientes de su análisis histórico”, *Anuario IEHS*, nº 1, Tandil, 1986, pp. 89 a 120; SABATO, Hilda. “Estructura productiva e ineficiencia del agro pampeano, 1850-1950: un siglo de historia en debate”, en BONAUDO, Marta y PUCCIARELLI, Antonio (coords.). *La problemática agraria: nuevas aproximaciones*. Buenos Aires: CEAL, 1993, pp.71 a 102.

³ Cabe destacarse que el término “chacarero” es sinónimo de agricultor en la región pampeana, en tanto, productor de una chacra –pequeñas parcelas dedicadas a la producción agrícola-. Este productor familiar en los primeros tiempos era de origen inmigrante y en la mayoría de los casos era arrendatario. Sobre la identidad de este sujeto social se puede consultar el trabajo de: ANSALDI, Waldo. “El fantasma de Hamlet en la pampa: chacareros y trabajadores rurales, las clases que no se ven” en BJERG, Ma. Mónica y REGUERA, Andrea (comps.). *Problemas de la historia agraria. Nuevos debates y perspectivas de investigación*. Tandil: IEHS, 1995, pp. 275 a 296. Una visión más optimista sobre la situación de los chacareros que los presenta como empresarios guiados por una estricta racionalidad capitalista ha sido trabajada por: ADELMAN, Jeremy, “Agricultural Credit in the Province of Buenos Aires, Argentina, 1890-1914” en *Journal of Latin American Studies*, vol. 22, Nº 1, 1990. BJERG, Ma. Mónica y ZEBERIO, Blanca. “Mercados y entramados familiares en las Estancias del sur de la provincia de Buenos Aires (Argentina), 1900-1930” en GELMAN, Jorge, GARAVAGLIA, Juan Carlos y ZEBERIO, Blanca (comps.). *Expansión capitalista y transformaciones regionales. Relaciones sociales y empresas agrarias en la Argentina del siglo XIX*. Buenos Aires: La Colmena, 1999, pp. 287 a 306.

⁴ Para una discusión del concepto turneriano de frontera para el caso argentino a principios del siglo XIX puede leerse el trabajo de: GARAVAGLIA, Juan Carlos. *Pastores y labradores de Buenos Aires. Una historia agraria de la campaña bonaerense 170-1830*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1999; MANDRINI, Raúl. “Indios y fronteras en el área pampeana (Siglos XVI y XIX). Balance y perspectivas”, *Anuario IEHS*, nº 7, 1992. MAYO, Carlos. *Vivir en la frontera. La casa, la dieta, la pulpería, la escuela (1770-1870)*. Buenos Aires: Biblos, 2002. RATO, Silvia. *Indios y cristianos. Entre la guerra y la paz en las fronteras*. Buenos Aires: Sudamericana, 2007. Aportes más actuales que recuperan esta idea de la frontera como espacios multiculturales de intensas relaciones intra e interétnicas, incluso intersociales, pueden verse en: ORTELLI, Sara y RATO, Silvia. “Introducción” al dossier “Poder, conflicto y redes sociales en la frontera pampeana, siglos XVIII-XIX”, en *Trabajos y Comunicaciones*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2008. MANDRINI, Raúl, ESCOBAR OHMSTEDE, Antonio y ORTELLI, Sara (eds.). *Sociedades en Movimiento. Los pueblos indígenas de América Latina en el siglo XIX*. Tandil: IEHS, 2007.

registros que ha quedado de los contemporáneos que los habitaron, parecía dividirse la “civilización” del “salvajismo”, el territorio poblado del “desierto”, era también un espacio –tal como se ha podido demostrar– de carácter móvil y abierto que para muchos se convertía en un lugar de oportunidades económicas y de ascenso social que, sin embargo, en la mayor parte de los casos no estaban destinados a perdurar. Como ha dicho, Palacios, estos procesos concretos hablan inequívocamente de que la historia argentina –y en particular la pampeana– es una historia, no de una sino de muchas fronteras que se fueron sucediendo, cuando no superponiendo, a través del tiempo: la larga historia de “la conquista del desierto”; y también larga del reparto de la tierra pública; la expansión horizontal de las actividades económicas en nuevas tierras –la ganadería primero (ovina y vacuna, en ese orden), la agricultura después; el progresivo asentamiento de inmigrantes en esas tierras –nacionales primero, extranjeros después–.⁵

El Estado en formación debió realizar ingentes esfuerzos en pos del control del territorio y la población. De hecho batalló con un mundo social heterogéneo, dinámico y móvil que tenía un entramado de relaciones sociales estrechas entre sí, pero de relaciones muy laxas con el poder que pretendía institucionalizarse en la campaña. Así existieron tres tipos principales de estructuras de poder institucional en el mundo rural la militar-miliciana, la eclesiástica y la judicial-policial.⁶ Pero a nivel local, estas estructuras no estaban solo integradas por una burocracia estatal. En buena medida, el ejercicio efectivo de las funciones asignadas a cada estructura era efectuado por un conjunto de vecinos que no conformaban una burocracia profesional y que en la mayoría de los casos no eran remunerados o solo lo eran parcialmente.

La estructura de poder eclesiástica mantuvo en sus manos algunos mecanismos importantes de control social en el plano local, aunque más subordinados a las autoridades civiles y militares a partir de 1830. Los curas, sometidos a un control más directo del poder político, cumplieron funciones decisivas para el ejercicio de ese poder en cada localidad. Las funciones del juez y el cura fueron cada vez más complementarias.⁷ Por su parte, la estructura militar y miliciana en la campaña tuvo como sedes principales a los fuertes y fortines de la frontera, pero estuvo también presente en otros pueblos con destacamentos que no tenían una localización fija y estable. Si bien con dificultades en el cumplimiento de sus funciones existió una fuerza de ejército regular en puntos decisivos de la campaña, pero había también posibilidad de movilizar cuando era necesario a milicianos, entre ellos contingentes indígenas.

La crisis revolucionaria puso en primer plano la necesidad de conformar un poder de policía más efectivo que tenderá a escapar del Cabildo para depender directamente del poder central. La elite gobernante llegó a la conclusión de que era preciso acabar con los Cabildos, sustituir a los Alcaldes de Hermandad por los

⁵ PALACIO, Juan Manuel. *La paz del trigo. Cultura legal y sociedad local en el desarrollo agropecuario pampeano, 1890-1945*. Buenos Aires: Edhasa, 2004, p. 42.

⁶ FRADKIN, Raúl y BARRAL, Ma. Inés (comp.). *El poder y la vara. Estudios sobre la justicia y la constitución del Estado en el Buenos Aires rural*. Buenos Aires: Editorial Prometeo, 2007.

⁷ Como ha explicado Barral, durante los tiempos del primer (1829-1832) y segundo gobierno de Rosas (1839-1852), se les asignó a los párrocos precisas funciones de control del orden local en las zonas más antiguas de asentamiento demográfico mientras que, en las nuevas zonas incorporadas la columna vertebral del estado provincial sería de poder militar y miliciano. Ver: BARRAL, Ma. Inés, “Parroquias rurales, clero y población en Buenos Aires durante la primera mitad del siglo XIX” en *Anuario IEHS*, nº 20, Tandil, 2005, pp. 359-388. Ver también de la autora: *De sotanas por la Pampa. Religión y Sociedad en el Buenos Aires rural tardocolonial*. Buenos Aires: Prometeo, 2007.

Jueces de Paz, imponer una justicia letrada en la campaña a cargo de tres Juzgados de primera instancia y organizar una estructura de ocho comisarías de policía dependientes directamente del gobierno. Pero esta organización tuvo corta duración. En 1824 se redujo los cinco juzgados a cuatro (dos civiles y dos criminales), todos localizados en la ciudad. Transitoriamente se anularon las comisarías de campaña, trasladándose sus funciones a los Jueces de Paz y se dispuso que cada uno tuviera una partida de tres milicianos con remuneración. En julio de 1825, se ordenó la reposición de las ocho comisaria y, a fin de se año, se autorizaron dos nuevas. En 1830, Rosas elevó de 10 a 21 las secciones de policía y en 1836 transfirió las funciones y la renta de los comisarios a los Jueces de Paz.⁸

Además, las autoridades recurrieron a diversos mecanismos para forzar la activa colaboración de los vecinos del pueblo, como forma de ampliar la capacidad de acción policial del estado. Así, funcionaron partidas estables y remuneradas y otras extraordinarias y ocasionales, que implicaban la movilización de los vecinos y que en los pueblos de campaña cumplían la función de celadores o serenos. Ese infructuoso intento de separar las funciones judiciales y policiales a nivel local fue infructuoso a pesar de que se buscó que los Jueces de Paz fueran parte de la comunidad legos, designados por partido y sin remuneración mientras que, los comisarios pueden ser vistos como el embrión de una burocracia estatal rural ya que eran rentados, seleccionados entre quienes tenían experiencia militar y el gobierno pretendía que no tuvieran una sede fija sino una constante movilidad de acción. Con el tiempo, la solución de fusionar ambos tipos de poderes, se puede entender como un intento de centralizar el control pero asentado en una base de poderes locales socialmente construidos que “convertía a los jueces en personal remunerado, dotado de subalternos y de una partida armada. No extraña, por tanto, que en esta segunda fase de su historia la duración de los jueces en sus funciones se acrecentara”.⁹

Después de la derrota de Juan M. de Rosas¹⁰ en Caseros, las autoridades se propusieron consolidar el gobierno provincial y, con ello, la organización integral de la campaña de Buenos Aires. Dado el preocupante retroceso, provocado por el avance de los malones indígenas, los pobladores buscaron resguardarse en los partidos más protegidos. La primera iniciativa del poder central provincial fue promulgar la ley de Municipalidades del 16 de octubre de 1854. Cada uno de los partidos estaría administrado por un organismo colegiado bajo la denominación de Municipalidad, compuesto por el Juez de paz¹¹ y cuatro vecinos propietarios. Estas

⁸ Como han podido demostrar los últimos estudios realizados, el origen de los jueces, alcaldes y personal de los juzgados reunían la condición de residentes y propietarios de la campaña y, en cuanto a su patrimonio, la mayoría podrían enrolarse entre los pequeños y medianos poseedores de tierras o en los principales gremios urbanos. Entre esa variedad de trabajos podemos mencionar: GARAVAGLIA, Juan Carlos, *Poder, conflicto y relaciones sociales. El Río de la Plata, XVIII-XIX*. Rosario: Homo Sapiens, 1999. GELMAN, Jorge. “Crisis y reconstrucción del orden en la campaña de Buenos Aires. Estado y sociedad en la primera mitad del siglo XIX”, *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, Buenos Aires, nº 21, 3º serie, Primer Semestre 2000, pp.7 a 31. HORA, Roy. *Los terratenientes de la pampa argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002. BANZATO, Guillermo y VALENCIA, Marta. “Los jueces de paz y la tierra en la frontera bonaerense, 1820-1885” en *Anuario IEHS*, nº 20, Tandil, 2005, pp. 211-237.

⁹ BARRAL, Ma. Inés y FRADKIN, Raúl. *Op. Cit.*, p. 42.

¹⁰ Para ver el régimen de elecciones, el sistema político y la expansión de la frontera política durante el régimen rosista se puede consultar el revelador trabajo de: TERNAVASIO, Marcela. *La Revolución del voto*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2001.

¹¹ Cabe señalar que desde que se creó esta autoridad en 1821, se les otorgó amplios poderes como la intervención en la ejecución de escrituras públicas, pagarés potestados o reconocidos, laudos

personas debían ser mayores de 25 años o emancipados, poseer un capital no menor de 10.000 pesos o acreditar una profesión, arte u oficio que le produjera una renta equivalente. Los funcionarios serían elegidos de la misma forma en la que prescribía la ley de elecciones de diputados. Por su parte, el juez de paz era nombrado por el gobierno provincial a partir de una terna propuesta por la Municipalidad. La figura del juez se convertía en el nexo necesario entre las autoridades locales y los poderes provinciales, a la vez que se vinculaba con otros jueces de cada partido. Al tiempo que, se constituían en delegados del poder central, nombrados mediante la ficción de una terna hecha por la Municipalidad que presidía el propio juez, su figura se convirtió, según se dijo, en “una entidad monstruosa que reúne en su persona la trinidad de funciones legislativas, ejecutivas y judiciales, que ningún magistrado puede ejercer lícitamente en un país regularmente organizado”.¹²

En ese período de inestabilidad, de fragmentación política y de gran lucha facciosa, paradójicamente se generó la emergencia de una cultura política representativa que consagró una nueva Legislatura en 1852. El primer derivado de ese emergente clima político fue la sanción de una nueva Constitución para la Provincia que hizo explícita la temporaria sesión de Buenos Aires del resto de la Confederación hasta que, finalmente, el triunfo de Bartolomé Mitre en Pavón dio inicio a la llamada Organización Nacional con la incorporación formal de Buenos Aires al Estado Nacional en 1862.¹³

En ese contexto, donde la gobernabilidad de la campaña planteaba una compleja relación entre el Estado y la sociedad con su gama de intereses políticos, económicos y familiares, vuelve a ser una idea fuerza la de fomentar la educación de los niños y niñas de la provincia. Promovida en tiempos precedentes por la iniciativa de individuales –con algún apoyo esporádico y lábil por parte de los gobiernos provinciales–, para los años cincuenta recupera nuevos sentidos. De ese protagonismo de los actores estatales en esta materia emerge la figura de Domingo F. Sarmiento en sus años como Director General de Escuelas.

2. La educación de los “hijos de nuestros campos”

La cuestión de la educación en la Provincia de Buenos Aires se remonta a los tiempos de la fundación de la Universidad de Buenos Aires en 1821, cuando Rivadavia incorporó a su gobierno las escuelas primarias de la ciudad y la campaña buscando dar forma a un sistema general de educación en el que se adopta el

arbitrales y embargos de bienes, contratos o conchabos –papeleta o comprobante de trabajo que fue durante el siglo XIX, el instrumento empleado por las clases propietarias para “domar” o imprimir determinados hábitos de trabajo a una población marginal- de inmigrantes, cuestiones de inquilinatos o arrendamientos, testamentarias de campaña, injurias verbales o escritas. Podían extender o revocar poderes, redactar escrituras de venta en contratos o convenios. Confeccionaban los padrones o censos de población de cada partido, intervenían en la percepción de la contribución directa, la regulación de los capitales a los efectos impositivos, el otorgamiento de patentes y licencias, la expedición de guías de ganado, el registro de marcas, la venta de carnes y frutos, la percepción de derechos de corrales de abasto.

¹² BANZATO, Guillermo y VALENCIA, Marta. *Op. Cit.*, p.218

¹³ Como sabemos esa incorporación formal dejó pendiente la cuestión de la federalización de Buenos Aires que finalmente se efectivizó en 1880 con la derrota militar de la provincia –a cargo de Tejedor– frente al Ejército Nacional conducido por Julio A. Roca.

método lancasteriano.¹⁴ Durante esos años, como dan cuenta los archivos, la Sociedad de Beneficencia tuvo un absoluto protagonismo en la instrucción de las niñas.¹⁵ Más allá de lo fragmentario de las medidas y de la discontinuidad, existió un propósito de mejorar la calidad de la oferta educativa no solo fomentando la creación de escuelas sino procurando reglamentar la tarea de los preceptores.¹⁶

Hacia 1828 el gobierno escolar se separó de la Universidad a raíz de un conflicto interno en torno al sistema lancasteriano que originó la oposición contra el Director nombrado, el español Pablo Baladía y el Rector de la Universidad Valentín Gómez. Diez años después, en 1838, Rosas decretó el cierre virtual de las escuelas y el desmembramiento de la Universidad de Buenos Aires, declarando que el gobierno no podía abonar los sueldos. Después de Caseros –en la que es derrotado Rosas–, y en 1852 con la separación de la provincia de Buenos Aires del resto de la Confederación, se dio impulso al proyecto autonomista. Como parte de ese proceso organizador, se procedió a la creación del Consejo de Instrucción Pública para la dirección de la enseñanza primaria y los estudios superiores bajo la presidencia del Rector de la Universidad de Buenos Aires. Una de las primeras medidas de ese organismo fue disponer que en cada localidad se formara una comisión de tres vecinos “respetables” para que levantara suscripciones para la fundación de escuelas.

En virtud de la importancia de las tareas que exigiría el desarrollo de las escuelas comunes, se creó el Departamento de Escuelas, designándose a Sarmiento, durante el gobierno de Obligado y siendo ministro Vélez Sarsfield, en junio de 1856. En el marco de su primer ejercicio como Director del Departamento de Escuelas consiguió que se sancionara la Ley de fondos propios para el funcionamiento de las escuelas en 1858. También en ese año comienza a publicarse los *Anales de la educación común* con la intención de llegar a la opinión pública promoviendo los beneficios de la educación y, de modo particular, de un modelo de escolarización pública.

A lo largo de esos años, si bien se advierte una mayor presencia de las autoridades estatales, la iniciativa de los particulares y las autoridades locales fue decisiva¹⁷ tal como se puede dar cuenta con las fundaciones de escuelas de niñas en Patagones, Chivilcoy, Matanza, Belgrano, Parroquia de San Miguel, San Vicente, General San Martín, Bahía Blanca, Parroquia de la Piedad, Las Flores y Tandil. Esos miembros de la sociedad civil apostaron por ese potencial civilizador que se le

¹⁴ Cabe destacarse que para el año 1824, se estableció la conformación de una Junta Inspectora para las escuelas que funcionaban en la campaña con fondos públicos conformada por el Juez de Paz y dos vecinos respetables del lugar en el que funcionara la escuela. Ver: *Registro Oficial. Libro 4. Recopilación de leyes y decretos 1810-1835*, noviembre 8 de 1824. La aplicación del método lancasteriano en las escuelas de primeras letras en estos años ha sido trabajado por: NARADOWSKY, Mariano “La expansión lancasteriana en Iberoamérica. El caso de Buenos Aires”, *Anuario IEHS*, n° 9, Tandil, 1994, pp. 225-278.

¹⁵ Así se decretó que: “[...] Las escuelas de niñas se establecerán por la Sociedad de Beneficencia, quedando bajo su dirección e inspección, en la misma forma que lo están las escuela de la capital. *Registro Oficial. Libro 4. Recopilación de leyes y decretos 1810-1835*, 26 de abril de 1826.

¹⁶ Entre los requisitos exigidos a los profesores de primeras letras -en su mayoría de origen inmigrante en estos años- se establecía que debían acreditar previamente su moralidad ante el Vicerrector inspector de las escuelas y su inteligencia ante el Director General de dichas escuelas. Ver: *Registro Oficial. Libro 4. Recopilación de leyes y decretos 1810-1835*, 14 de junio de 1826.

¹⁷ Un trabajo sugerente que analiza detalladamente la escolarización de los niños en la campaña bonaerense durante la primera mitad del siglo XIX es el de: BUSTAMANTE VISMARA, José. *Las escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires (1800-1860)*. La Plata: Asociación Amigos del Archivo Histórico, 2007.

adjudicó a la educación. Los vecinos notables fueron convocados por las autoridades y, en la mayoría de los casos, ellos mismos se movilizaron para promover la creación de escuelas. Las mujeres a través de la Sociedad de Beneficencia, la figura del Juez de Paz, los comisarios y curas párrocos fueron protagonistas en estos años en materia de instrucción de los niños y niñas de las alejadas comunidades de la geografía bonaerense.¹⁸

Si se acompaña la reconstrucción de este proceso con los tiempos políticos, la sanción de la Ley de Educación común para la Provincia de Buenos Aires, en setiembre de 1875,¹⁹ cierra una etapa para dar comienzo a otra en la que el gobierno asume la educación como una cuestión de Estado. Sin embargo, aquí tratamos de superar esta premisa que vincula el ritmo de lo educativo con las políticas propiciadas sobre la materia entendiendo precisamente que, el predicamento de la escolarización de niños y niñas en la campaña –más allá de sus denunciadas falencias- fue el producto de un entretejido de acciones promovidas tanto por iniciativas particulares como públicas.

Se ha dicho que, con la sanción de esta ley se centralizó el contralor de todo el sistema de Instrucción Pública en manos de la ya creada Dirección General de Escuelas (DGE) y que habría significado el decaimiento del peso de la Sociedad de Beneficencia en la educación común –en especial de las niñas- comenzando a replegarse a la atención de sectores específicos de la sociedad.²⁰ Sin embargo, es posible matizar este presupuesto, primero, porque si los consejos escolares integrados por vecinos no funcionaron, en muchos casos, tuvo que ver con las propias problemáticas de las comunidades. En segundo lugar, porque los propios vecinos enviaban firmas pidiendo la fundación de escuelas al tiempo que, las instituciones públicas acudieron a los particulares toda vez que necesitaron de su colaboración e incluso subsidiaron a sus instituciones para que se ocuparan de aquellas cuestiones donde el Estado no podía asistir.²¹ Pero este es un tema sobre

¹⁸ Cabe destacarse que estas escuelas eran gratuitas para todos aquellos que no podían pagar, pero los padres de familia que estaban en condiciones de hacerlo entregaban una mensualidad para contribuir con su funcionamiento.

¹⁹ Con esta ley se reorganizó la instrucción primaria reuniendo en una autoridad central, el Director General de Escuelas y el Consejo General de Educación, el gobierno escolar. Años antes la conducción de las escuelas era desempeñada, lo cual habría generado serios inconvenientes, tal como lo expuso propio Sarmiento al comentar que: “[...] existían cuatro departamentos en esa administración compartida. El que administra el Ejecutivo en los casos que lo tiene a bien; 2º, el de la Municipalidad de la ciudad por intermedio de la Comisión de Educación, a quien por la ley están confiadas las escuelas de varones de la Capital; 3º el de la Sociedad de Beneficencia, cuya jurisdicción se extiende a todo el estado sin intervención de autoridad alguna; y 4º, el departamento de escuelas, que de atenderse a las formas exteriores sólo habría sido creado para proveer de maestros a las escuelas de campaña. Si hubiera de continuar este sistema, o falta de sistema, [...] un oficial mayor en el Departamento de Escuelas sería más que suficiente para los trabajos puramente de oficina que reclaman tan mezquinas atenciones. En tal caso sería de deplorar y poco honroso para nuestros legisladores que habiendo creado el Ministerio de Relaciones Exteriores y otro de Guerra para trescientos mil habitantes no hubiesen añadido otro de Instrucción Pública, como en todos los pueblos cultos”. Ver: *Fundación de Escuelas Públicas en la Provincia de Buenos Aires durante el gobierno escolar de Sarmiento 1856-1861/1875-1881*. La Plata: Taller de Impresiones Gráficas, 1939, p. XVII, (en adelante se cita como *Fundación de Escuelas*).

²⁰ Ver: PINEAU, Pablo, *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible*. Buenos Aires: Ediciones FLACSO, 1997, p. 32.

²¹ Al respecto consultar: de PAZ TRUEBA, Yolanda. "Beneficencia, control social y disputas de las mujeres en el espacio público del sur bonaerense a fines del siglo XIX y principios del XX", *Revista Temas de Historia Argentina y Americana*, n° 9, Universidad Católica de Buenos Aires, julio-diciembre de 2006, pp.143-164; "El ejercicio de la Beneficencia. Espacio de prestigio y herramienta

el que se debe continuar trabajando y que, de hecho, excede el marco temporal de lo que aquí se pretende tratar.

Más allá de esta cuestión de definición de competencias entre los distintos niveles de gobierno, entre lo público y las instituciones particulares, tempranamente se había acordado que se debía garantizar una educación para todos los pobladores de la campaña –gauchos, pastores y labradores inmigrantes y los denominados “indios amigos”.²² Sobre la base de ese presupuesto, se apeló a la educación como bandera civilizadora para un pueblo que debía vencer sus vicios internos y a la barbarie que la acechaba del otro lado de la frontera. La magna tarea de imponer el orden convocaba a todos vecinos y autoridades de la comunidad.²³ El éxito de esa iniciativa dependía, por otra parte, de que el gobierno estuviera dispuesto a colaborar con el financiamiento necesario. Así, una vez que se recibía ese subsidio, luego del pedido correspondiente con la firma de doce vecinos padres de familia, se debía dar cuenta de lo actuado al Departamento de Escuelas. De allí que fueran habituales informes como el que aquí se expone:

“Cañada Bellaca, febrero 28 de 1859. Sr. D. Domingo Faustino Sarmiento. –Estimado Sr. y amigo. Su noble esfuerzo para establecer escuelas, no solamente en los pueblos de campaña, sino también en medio de ella, ha sido coronado con el mejor éxito por lo que respecta a este punto. Hoy cuenta nuestra escuela treinta alumnos, entre ellos nueve adultos de veinte a treinta años. Se estableció a fines de setiembre próximo y en mi última visita, hace pocos días, encontré trece jóvenes que ya sabían leer de corrido, escribían bastante bien, y con buenos principios de la aritmética: a más de algunas nociones de gramática y geografía, sin olvidar el catecismo. No pude Vd. Hacerse una idea de la revolución moral que ha causado este establecimiento en los alrededores. [...] El capataz de una estancia grande me dijo, que los mozos parecían estar locos, pues en lugar de hablar de caballos y

de control social en le centro y sur bonaerense a fines del siglo XIX", en *Revista História*, Facultad de Ciencias y Letras, UNESP, Brasil, vol. 26, nº 2, 2007.

²² Si bien no es un aspecto que podamos abordar por cuestión de espacio solo vale a modo de mención que, algunos hijos de caciques fueron instruidos en escuelas particulares de la ciudad de Buenos Aires. Incluso, en el período en que se trabaja en las visitas de inspección del reconocido Pastor Obligado se llegó a entrevistarse con estos caciques para crear escuelas en sus pueblos. Fue así que mantuvo entrevistas con Coliqueo y Catriel. En uno de esos ilustrativos informa que, al entrevistarse con Coliqueo en sus tolderías, “podía advertir algunas costumbres civilizadas”. El gobierno le había entregado cuatro leguas de tierra donde se habían asentado tres tribus que convivían pacíficamente en la zona y se dedicaban a la cría de animales y a la labranza de la tierra. Según continúa relatando, Coliqueo le habría preguntado “en las tierras de los cristianos hay libros en nuestro idioma. –No, fue mi contestación. [...] Un indígena que hable vuestra lengua y la nuestra será quien os enseñe y entonces, sus hijos y lo de vuestra tribu, serán como los hijos de los cristianos [...] Todo esto sabreis, y vos, gran Cacique, que has vuelto a ver a tu hijo instruido, ya hombre, y bien educado, cuando salió de vuestro lado, niño, ignorante, hace años, podreis conocer mas de cerca y explicar a estos capitanejos y cabezas de tribu, que allá, en tierras de cristianos no hay *hualicho*, y cuanto bien se alcanza aprendiendo”. Finalmente se habría instalado la *Escuela en La Pampa*, dejando a cargo como Preceptor al hijo de Coliqueo pero, en nuestro caso solo hemos encontrado referencia a una “escuela de indios en los años setenta en la zona de Tapalqué. Ver: *Memorias de las Diferentes Reparticiones de la Administración de la Provincia y de varias Municipalidades de Campaña*. Buenos Aires: Imprenta de Buenos Aires, 1867, p. 157, (en adelante se cita como *Memorias*).

²³ Ver carta dirigida al Ministro de gobierno, coronel D. Bartolomé Mitre, por el Comisario y vecinos de Cañada Bellaca el 30 de septiembre de 1858, en *Fundación de Escuelas*, p. 52.

*carreras, hablan hoy de la escuela, y de que fulano ya estaba en la lección de las lanas (primera palabra de la lección) y zutano en otra disputándose el más rápido adelanto; que Pedro ya había pasado a Juan en las cuentas, y que un tal Benitez (30 años de edad) al tiempo de pastorear un ganado traído de apartes, se le ve, montando a caballo, con la cartilla en la mano estudiando su lección. Un peón mío, casado, ha aprovechado en este verano, todas las horas de la siesta, como de la noche, para aprender a leer y escribir, haciéndose dirigir (sic) por un muchacho que asiste diariamente a la escuela”.*²⁴

No era menor el entusiasmo cuando se evaluaba el estado de la educación de las jovencitas. Para esa tarea se convocaba a las esposas, hijas y madres de los personajes notables de las comunidades. Como responsables principales de las escuelas de niñas en la ciudad de Buenos Aires y de la campaña, mantenían un estrecho diálogo con las autoridades políticas. La presidenta de la Sociedad de Beneficencia solía enviar una solicitud a las autoridades para dar curso a la creación de alguna escuela en los distintos poblados y zonas rurales de la campaña. Una vez que se acordaba la designación de la preceptora con las autoridades locales, la supervisión de las tareas quedaba a cargo de las Damas de la Sociedad. Así sucedió en el poblado del sudeste de la provincia de Buenos Aires –Tandil– que asistía a un dinámico cambio en la composición de su comunidad gracias al arribo de inmigrantes daneses, italianos y vascos a los que en lo sucesivo se sumarían otras colectividades. En ese pueblo, frecuentemente asolado por los malones indígenas y donde la iniciativa de los particulares y autoridades locales cubría la ausencia del estado provincial, el Juez de Paz –Felipe José Miguens– autorizó a la Presidenta de la Sociedad de Beneficencia, Doña María Josefa del Pino, a que procediera a la reapertura de una escuela de niñas.²⁵

Como parte de esa estrecha colaboración entre las instituciones particulares y las autoridades municipales, se pudo conseguir que los vecinos cedieran en alquiler algunas de sus casas para que funcionaran las rústicas escuelas. Con suerte dispar, y con no pocas resistencias de los padres que veían a la escuela como una distracción inútil que restaba horas al necesario trabajo, se consiguió avanzar en la compleja tarea. Incluso se impulsaron iniciativas provocadoras como las de crear las primeras escuelas modernas de coeducación.²⁶

La figura de los curas párrocos de los pueblos tuvo también una particular ingerencia en esta materia mostrando, una vez más, el peso social y político que tenían en la comunidad. A pesar de estar subordinados en la cuestión educativa a la autoridad política, usualmente se los invitaba a participar de comisiones para la creación de escuelas²⁷ o se los convocaba a integrar la comisión examinadora, además de ser los responsables de dictar Historia Sagrada para los escolares el día sábado. Aún más, se llegó a acudir a la impronta de su función y al peso de su

²⁴ *Fundación de Escuelas*, 28 de febrero de 1859, p. 54.

²⁵ *Fundación de Escuelas*, 9 de agosto de 1859, pp. 64-65.

²⁶ *Fundación de Escuelas*, 24 de enero de 1861, p.110

²⁷ Así sucede cuando se recibe una suma de dinero depositada en el Banco por la Dirección General para la construcción de un edificio escolar y se invita a participar de la Comisión Directiva al Presidente de la Corporación Municipal y al Cura Párroco. Ver: Archivo Histórico de Tandil, caja 2, 01, n° 325/1865.

opinión para que inculcaran, desde el Templo, a los padres la responsabilidad que les cabía en garantizar la escolarización de sus hijos.²⁸

Por su parte, la prensa local y provincial colaboró desde su lugar. A menudo volcaba en sus páginas la opinión de figuras respetables de la comunidad para recordar que:

*“[...] Todo ciudadano, todo hombre tiene el deber sagrado de contribuir con su más o menos influencia a la prosperidad de su patria, ayudando a que la semilla de la enseñanza se derrame no solamente en las ciudades y los pueblos [...] Es preciso educar al hombre de la campaña, ponerlo en contacto con la civilización, proponiendo que esta penetre hasta en la morada del más humilde paisano para que este en vez de ser hombre vicioso e inútil para la sociedad sea mañana un ciudadano pacífico y laborioso (sic). En la educación de las masas está cifrado el progreso de los pueblos, la paz y la armonía de la humanidad entera. Y hoy (sic) cuando los hombres que dirigen los destinos de nuestro país, prestan su decidido concurso para difundir la enseñanza, todos, en la esfera que la suerte nos ha colocado, debemos secundar esos esfuerzos [...]. A todos nos toca constituirnos en propagadores de la enseñanza para que en lo futuro nos congratulemos de que venga el extranjero, conductor del progreso y no solo encuentre aquí una Nación libre, próspera y laboriosa, sino también la educación que necesitan sus hijos para llegar a ser buenos ciudadanos y útiles al país que los vio nacer”.*²⁹

Los propios educadores hicieron lo suyo a la hora de difundir las bondades de la escuela. Tuvieron que batallar incansablemente para ganarse la confianza de los padres de familia y el respeto de los vecinos. Así como la escuela fue cuestionada por distraer el trabajo de los niños y porque transmitía saberes que poco tenían que ver con su suerte futura, también los maestros fueron criticados por interferir con la autoridad de los padres. Incluso, no fueron pocas las situaciones conflictivas cuando se los denunciaba por aplicar castigos a los escolares. Pero, a pesar de esas situaciones, a menudo acudieron a la prensa local para publicar avisos donde se invitaba a los padres para que llevaran a sus hijos a las escuelas.³⁰ O para reclamar que, “debían servirse de enviarlos con puntualidad al toque de la campana”.³¹

²⁸ Un dato más que sugerente es el que encontramos en años anteriores en Archivo Histórico de Tandil, caja 2, 1/02, nº 49, del año 1856. El pedido es elevado por los preceptores en una carta dirigida al Juez de Paz donde se quejan por la falta de concurrencia de los niños a las escuelas públicas frente a la “ignorancia y omisión de los padres”.

²⁹ *El Monitor de la Campaña Bonaerense*, Año I, nº 6, 31 de julio de 1871, nota firmada por P. Barreiro (h) (en adelante se cita como *El Monitor*).

³⁰ Así se publican avisos como los siguientes: “Escuela de Canchillo. El que suscribe avisa que la escuela está abierta para todos los niños del distrito, desde las 9 de la mañana hasta las dos de la tarde. Enseñanza gratis. Tomás D’Ambra. *El Monitor*, Año I, nº 2, 3 de julio de 1871. “Escuela de Morejón: El abajo firmado, Preceptor de esta escuela, participa a los padres de familia de este cuartel que, la escuela se abre todos los días, menos los feriados, desde las 9 de la mañana hasta las 2 de la tarde, gratis para todo niños de 6 a 14 años”. *Ibidem*, Nº 3, 10 de julio de 1871.

³¹ *El Monitor*, Año I, nº 4, 17 de julio de 1871. Cabe señalarse que, el director de este periódico fue Preceptor y Director de la Escuela Urbana Elemental ubicada en la Plaza de la Concordia. Según se decía en oportunidad de reconocer su trayectoria después de su fallecimiento, gracias a su iniciativa se fundó la primera biblioteca popular de la campaña, lo mismo que el periódico que fue el primero de la campaña.

Tal como se puede advertir, para esos primeros educadores y educadoras la tarea era más que riesgosa y de una extrema debilidad.³² Más allá de que se les exigía una moralidad de conducta y una instrucción general, se reconocía que quedaban expuestos a las influencias políticas de turno. Una difícil situación se les planteaba particularmente a los maestros cuando se comprobaba que en las elecciones votaban por un candidato opositor a las autoridades gobernantes. Según se decía, en esas circunstancias, “se pierde la gracia y los méritos hechos en los años transcurridos, quedando reducido, si no quiere verse en este caso, no como un ciudadano hijo de un país libre sino como el más vil vasallo”.³³

La vulnerabilidad de su situación se hacía también evidente a la hora de evaluar su tarea en la escuela. En el momento de los exámenes, la institución recibía la visita de extraños, presidida frecuentemente por el cura, que poco conocían de la enseñanza y que producirían cierto temor en los escolares. Según las propias denuncias de los preceptores, además de la poca idoneidad de los improvisados examinadores y de las preguntas extemporáneas que solían hacer, no se podía lucir el trabajo realizado a lo largo de todo el año. Por eso, se exigía a los legisladores que, “deben acordarse alguna vez de esos hombres titulados maestros de escuelas, mejorándoles su renta en vida y acordándoles a sus desamparadas viudas, cuando fallezcan, una pensión con arreglo a sus años de servicio, para no consentir que perezcan muchas pobres madres que han cargado de hijas después de haber agotado sus años sus esposos en la más noble, en la más útil profesión”.³⁴

Sobre esas prácticas docentes se cuenta con una información bastante fragmentaria y esporádica que ha sido registrada por los inspectores en sus visitas a las instituciones escolares de los pueblos y de las zonas rurales. En ellas se informaba sobre la infraestructura escolar, donde se detecta que la mayoría de los edificios se alquilaban y los menos pertenecían a las municipalidades, la cantidad de niños y niñas que asistían, las condiciones de los preceptores y, por último, sobre el tipo de enseñanza. En la prensa de la época se recogían informaciones como las siguientes:

“al Presidente de la Municipalidad de Exaltación de la Cruz [...] el resultado de la inspección de las escuelas del partido que practiqué, acompañado por V. por el señor cura párroco y el señor preceptor de la escuela elemental, en cumplimiento de lo acordado por la corporación. Nuestra inspección comenzó en la escuela Nº 3, preceptor D. Gregorio Ortega; esta escuela tenía 20 alumnos presentes: 16 varones y 4 niñas presentes; la encontramos en un estado tan satisfactorio de dirección y de de adelanto como lo comporta la estrechez y mala condición de su local; sentados oprimidos sobre los bancos largos; esta pieza falta de luz

³² Por estos años ya se reclamaba que los preceptores tuvieran una formación moral y una adecuada capacitación profesional. Así se promovieron iniciativas como la creación de la Escuela Normal de Preceptores para la educación elemental y superior en junio de 1865 –un viejo proyecto de capacitación que tuvo sus primeros atisbos en los años veinte pero que no tuvo continuidad–, ver *Memorias*, p.133

³³ *El Monitor*, Año II, nº 37, 4 de marzo de 1872.

³⁴ *El Monitor*, Año II, nº 37, 4 de marzo de 1872. En otro artículo de este periódico se comenta: “[...] La instrucción primaria reclama grandes reformas entre nosotros: tanto el templo como el sacerdote. Tenemos que levantar escuelas en los cuarteles de nuestros partidos que no las tienen [...] En cuanto a los profesores que dependen exclusivamente del Departamento, lejos de sus jefes, se encuentran en una posición aislada, sin fiscalización y sin estímulo. Su sueldo es insuficiente y uniforme; *El Monitor*, Año II, nº 59, 29 de julio 1872.

y de capacidad necesaria. Entretanto esa escuela funciona desde le mes de junio de 1869; el preceptor poco corriente en el principio, tiene hoy los conocimientos suficientes para el desempeño de su cargo [...] poseyendo la simpatía del vecindario. A más, la madre del S. Ortega, se dedica en su pieza de habitación a la educación de las niñas enseñándoles también las labores propias de su sexo. Por estas varias consideraciones, creo que la primera medida que debe adoptar la municipalidad es pedir al Gobierno la cantidad de 16.000 \$m/c, dos terceras partes de los gastos de construcción de una escuela en este punto, ya que la corporación tiene ofrecido por el vecindario, tanto el terreno como la otra tercera parte de los gastos [...] Ya he dicho que el estado general de las escuelas es satisfactorio, sin embargo, quizás podría notarse que en las escuelas rurales la lectura no se encuentra en el mismo grado de adelanto que los demás ramos de la enseñanza; esa reflexión que se aplica igualmente a todas las escuelas rurales, no se aplica a ninguna de las dos escuelas del pueblo. [...] Me permito a la corporación aconsejar que se prohíba en esas escuelas el método de escribir sobre hojas sueltas y ordene que los alumnos escriban sobre los cuadernos cocidos [...] Recordaré también [...] sería de desearse que la corporación llevase a cabo su acuerdo de hacer vacunar a todos los niños que frecuentan sus escuelas, y demás personas de su cuartel que se pudiera reunir para tratar de prevenir en lo venidero los estragos de la viruela; ofreciéndome desde ahora a acompañar al médico [...].³⁵

Por cierto, la tarea de recabar información sobre esa realidad educativa fue fatigosa para las autoridades. Como se ha podido constatar, el relevamiento de los datos sobre los índices de escolarización, la cantidad de escuelas y de preceptores significaba superar no pocas dificultades. Si bien se había decretado en 1857, y se refrendó en 1865, la obligación para los Directores de Escuelas de presentar informes trimestrales la dificultad se encontraba en recabar la información que provenía particularmente en la campaña. Como se llegó a decir, “el remedio para un mal de tanta trascendencia solo puede encontrarse en la inspección que se ejerza sobre las escuelas particulares, como sobre las que el Erario público costea, y en la pena de cerrar sus establecimientos, si sus Directores no cumplen con las disposiciones en la materia dentro de un término dado y luego de notificarlos al efecto”. Según la postura del funcionario, el Gobierno debía ejercer sobre todos los ramos de la Administración Pública el derecho de inspección. Como continuaba exponiendo, “se ha pretendido cohonestar que los padres, la familia deben ser única garantía de la educación. La ley Constitucional ha ordenado que aquella se facilite a todos, y que para todos sea gratuita al menos la Instrucción primaria. Impone al Ejecutivo el deber de vigilar la observación de esta Ley [...] La vigilancia sobre el cumplimiento de la Ley, no es un ataque a la libertad individual, sino por el contrario, es la garantía de ella misma”.³⁶

³⁵ *El Monitor*, Año III, nº 64, 2 de setiembre de 1873. Sólo a modo de observación, nótese con qué anticipación se manifiestan algunos indicios de la alianza que se sellará en el futuro entre lo educativo y el saber médico.

³⁶ Lo interesante es que, en palabras de Luis J. de la Peña, la instrucción primaria gratuita debía ser ofrecida por las Municipalidades. Según su informe, las escuelas infantiles para ambos sexos en la campaña eran 18. Las elementales de varones 57. Las de niñas dependientes de la Sociedad de Beneficencia 51, de enseñanza primaria superior 4, escuelas particulares de ambos sexos 7. Unos 5100 alumnos recibían instrucción, siendo unas 2100 las alumnas de las escuelas dependientes de

Ciertamente la inspección solía generar situaciones ríspidas a la hora de leer los resultados volcados en los informes. Como supo decir uno de esos inspectores en su momento, “para combatir la indiferencia Municipal, por la obra de la educación, es conveniente hablar la verdad, y herir con su voz de trueno, los cuatro vientos de la tierra, el desierto y el poblado”.³⁷

Distinta resulta la impresión que deja la prensa citada del pequeño poblado de Exaltación de la Cruz de aproximadamente cuatro mil habitantes, cuando en sus páginas celebraba entusiasta el número de niños alfabetizados que brindaban las estadísticas. Según se afirmaba, la mitad de los niños y las niñas iban a las escuelas lo cual significaba un progreso notable con respecto a datos anteriores de 1861.³⁸

A pesar de lo esporádico y poco confiable que se muestran los datos que oficiales y particulares, hay alguna certeza. Había cierta insatisfacción generalizada porque aún quedaba mucho por batallar. Tanto que la tarea parecía, a veces, desoladora e infructuosa porque muchas escuelas que se abrían terminaban siendo cerradas por la inestabilidad en la permanencia de los habitantes en los pueblos que buscaban zonas más seguras frente al avance de los indígenas o porque, sencillamente, la asistencia escolar era muy baja. Por eso, se seguía insistiendo y perseverando puesto que, al mismo tiempo, las comunidades se diversificaban en su composición social por la llegada de inmigrantes y por la dinámica del crecimiento económico.

El desconcierto y las expectativas no cumplidas promovían el cruce de acusaciones. Los personajes reconocidos, y de peso en su opinión, de las comunidades exigían más compromiso de las autoridades. Por su parte, las autoridades reclamaban a los padres para que asumieran la responsabilidad de educar a sus hijos. Con todo, se llegaba a la conclusión que, frente al número de niños y niñas sin recibir instrucción, deberían ser las propias autoridades municipales las que tenían las mejores condiciones para ponerse al frente de la tarea. Así lo hicieron en muchos pueblos. Uno que ha dejado registro de ese incansable emprendimiento fue nuevamente el dinámico poblado de Exaltación de la Cruz. Sus dirigentes asumieron el protagonismo al abrir nuevas escuelas en el partido. Tal parece que, la iniciativa habría llevado a que 236 varones recibieran instrucción, mientras que no recibían ninguna unos 227. En cuanto a las niñas, 170 estaban escolarizadas y 208 no tenían ningún tipo de instrucción. De esos datos

la Sociedad de Beneficencia. En ese informe también se da cuenta de la creación de las Escuelas Agrícolas en los Partidos de Quilmes, Lomas de Zamora, San Vicente donde concurrían entre 40 a 50 niños distantes de sus hogares a más de una legua. En ella alternaban la instrucción elemental con la enseñanza específicamente rural (se suponía que también debían recibir lecciones rudimentarias de inglés, francés y latín). *Memorias*, 1869, pp. 382-406.

³⁷ Esa era la expresión, después de evaluar el lamentable estado que en general presentaban las escuelas tanto de la ciudad como de la campaña, del entonces inspector S. Estrada. Ver *Memorias*, 1867, p.131.

³⁸ *El Monitor*, Año I, nº 1, 19 de 1871. Según esos datos, asistían 63 niños a las Escuelas de Varones y 50 en la de Señoritas. Otros 28 recibían educación en escuelas particulares y, 126 recibían la enseñanza en sus casa de la campaña. De un total de 866 niños y niñas en el partido, quedaban sin recibir ningún tipo de enseñanza unos 566 pequeños. Como vemos, si por un lado, las cifras no son las correctas porque la cantidad de niños sin recibir instrucción serían de 599, por otra parte, aunque los datos parecían muy promisorios para la prensa respecto de tiempos precedentes quedaba una mayoría de niños y niñas sin recibir ningún tipo de enseñanza.

concluían que, se había disminuido la cantidad de niños y niñas analfabetos a 435 – mientras que para 1869, se mencionaba que existían 614–.³⁹

Tal como se advierte, esas iniciativas promovidas por las corporaciones municipales trascendían lo estrictamente educativo poniendo en escena la disputa política con las autoridades del gobierno provincial. Eran tiempos en los que, por un lado, el gobierno de Buenos Aires se arrogaba el derecho de designar al Juez de Paz como Presidente del Municipio y, por otro, las propias autoridades de la provincia en varias oportunidades llamaron la atención a los municipios de los pueblos para recordar que “las Municipalidades pongan todos sus medios al servicio de la educación, pero subordinándose a la alta inspección del Departamento General de Escuelas, en todo lo que es de su atribución, según las disposiciones vigentes [...] La dirección de las Escuelas Públicas, no es posible que se lleve a una descentralización tal que cada uno sea el árbitro de llevarla según sus propias ideas, la ley es quien la regla: y mientras no se de la ley especial de instrucción pública, es atribución del gobierno dirigirla y reglamentarla. Atribución reconocida expresamente en la Ley del Presupuesto, y en la de la Municipalidad de Buenos Aires”.⁴⁰

Por cierto, un comentario casi anecdótico permite dar cuenta de esa situación. Cuando en la prensa que venimos trabajando se informa de la recepción del primer número de la publicación *Anales de la Educación Común*, se recordó que, las Municipalidades de campaña ya no reclamaban esta publicación no porque las invadiera la apatía general sobre la materia, tal como denunciaban las autoridades estatales, sino por razones más profundas. Tal como se reconocía:

*“se nota la impotencia de nuestras Municipalidades [...] Con un solo municipal para atender cada ramo del servicio, es fácil prever cómo será atendida la educación, la policía etc., en partidos que tienen 4 a 5 leguas de radios de extensión. Con semejante organización del Departamento de Escuelas tiene sistemáticamente que prescindir del Municipal I.P. Lejos del Departamento, sin fiscalización y sin estímulo, los maestros de la campaña confían su porvenir a su estrella o a sus relaciones y no se ocupan de leer ni siquiera el periódico que trata de su profesión. La educación del pueblo –el porvenir– está a cargo de un Departamento que puede y no ve y de Municipalidades que ven y no pueden. Al medio de esa derrota general bien se debe un aplauso a los que quedan firmes sobre la brecha, y ninguno tiene más derecho a ello que la distinguida editora de los Anales de la Educación Común. No tenemos el honor de conocer personalmente a la Señora Doña Juana Manso, creemos diferir con ella de modo de ver en muchas materias, pero nadie del grupo de pensadores al cual pertenece tiene una admiración más sincera que la nuestra”.*⁴¹

³⁹ *El Monitor*, Año I, nº 18, 23 de octubre de 1871. Se debe dejar constancia que, en esos meses, hubo un incremento en la inasistencia de escolares debido a la epidemia de viruela que, incluso, llevó a cerrar algunos de los establecimientos de la zona.

⁴⁰ *Memorias*, 30 de marzo de 1868, p. 92. Esto se afirma en oportunidad de mantener un conflicto con la Municipalidad de Quilmes sobre la administración de las escuelas del partido.

⁴¹ *El Monitor*, Año I, nº 22, 20 de noviembre de 1871. La Manso libró una dura batalla por implantar la moderna corriente pedagógica con una de sus más férreas oponentes, Mariquita Sánchez de Thompson –presidenta de la Sociedad de Beneficiencia–. A través de su periódico *Album de Señoritas*, fundado en 1854, planteó la necesidad de promover la educación integral para la mujer por considerar que “su falta de educación generaba su

Más extremo era el comentario en otra editorial donde se afirmaba que las relaciones entre la Dirección de Escuelas y las Municipalidades serían puramente nominales. Supuestamente, si las autoridades municipales querían conocer sobre el régimen horario, los planes de estudio y otras cuestiones que hacía a lo educativo debían dirigirse al Preceptor. El Departamento se relacionaba directamente con los profesores y administraba así escuelas a más de 100 leguas de distancia. Toda la campaña miraba ese sistema de instrucción sin tener ingerencia alguna y, sin embargo, tal como se planteaba, habría varios ensayos de escuelas fundadas y gobernadas por las municipalidades que habían confiado su dirección a personas de su misma vecindad. Todo indica que, eso implicó arrogarse funciones que no le competían.

Otro motivo de disenso y de cierta tensión tenía que ver con la designación de preceptores, el tipo de enseñanza que se dictaba en la escuela y hasta el presupuesto que significaba, según algunas voces, embarcarse en promover un tipo de enseñanza que poco tenía que ver con las necesidades de la campaña. Así quedó registrado en este ilustrativo pasaje:

“Las autoridades locales recomendaban a ‘personas del mismo cuartel queridas y respetadas por sus vecinos, buscando como preferencia, señoras como más adecuadas y también para poder enseñar a los dos sexos’. [...] Los Profesores que mandó el Departamento eran en su mayor parte extranjeros, que no habían atravesado seguramente el Océano para enseñar el A.B.C.D.— Personas honradas sin duda, pero náufragos de la civilización que nos enseñan más fácilmente necesidades nuevas, que los medios de satisfacerlas —educaciones erradas: ni hombres de acción, ni hombres de ciencia. [...] Viéndoles los paisanos dijeron: no queremos mandar nuestros hijos a un gringo. [...] La falta de vocación tan frecuente entre los profesores y que los concursos no pueden reconocer es, según nuestro parecer, la causa de la superioridad de las ordenes Religiosas como cuerpos de enseñanza, allí el espíritu del Cristianismo suple a la vocación si no existe, y hace cumplir los deberes con conciencia y escrupulosidad. El Profesorado particularmente de la instrucción primaria, es más bien una obra de conciencia que una obra de ciencia. [...] Un día vemos depositar dinero hasta que la cantidad alcance para construir una escuela sobre el modelo de las de Norte América, otro día vemos que se pide maestros a Norte América. [...] eso es cosa que no se explica. Si fuese para hacerlas sobre el modelo de la escuela donde se educó Leibnitz o Voltaire, casi comprendería el fetiquismo (sic), pero sobre le modelo N. Americano! [...] El más vulgar buen sentido

opresión en el hogar perjudicando a la nación toda”. Después de Sarmiento fue la directora de los *Anales de la Educación*. Un análisis sugerente de las ideas que planteó en su periódico es el de: AREA, Lelia, *Album de señoritas de Juana Manso. Periodismo y frustración para un proyecto “doméstico” de fundar una nación*. Buenos Aires, Seminario Editora, 2005. También se ha trabajado sobre la propuesta de coeducación de los sexos de la Manso en: LIONETTI, Lucía, “Continuidades y discontinuidades de las políticas públicas en la educación de las ‘madres de ciudadanos’ en la Argentina del siglo XIX” en PÉREZ CANTO, Pilar-BANDIERI, Susana (Comp.), *Género, educación y ciudadanía en Argentina, siglos XVIII al XX*. Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires. ISBN: 849529466-4, pp.161 a 183.

enseña que menos discípulos hay juntos, mejor aprovechan las lecciones del profesor [...] Para el adelanto de los estudios cada sección debe tener su sala, con este sistema ganan no solamente los estudios sino la higiene y la disciplina, todo lo contrario que lo que hace hoy con esas grandes salas donde se amontonan 80 a 100 niños, unos estudiando el silabario, otros la gramática, otros aritmética, todos a un tiempo durante las 5 horas escolares. [...] La sola compensación que hoy nos queda es que nuestra instrucción primaria se llama hoy educación común como en Norte América y nuestras escuelas se llaman salones, como en Norte América. El culto de Bubda!”⁴²

Detrás de esas críticas e ironías a una gestión que inspiraba sus políticas en experiencias proclamadas como exitosas en Europa y Estados Unidos, se advierte que la extrema sensibilidad en las opiniones no hacían más que manifestar el interés por preservar un espacio de poder o, en todo caso, por hacerlo evidente de modo que pudiera ser tenido en cuenta en función de las nuevas alianzas políticas y clientelares.⁴³ Entre los años que precedieron a la caída de Juan Manuel de Rosas y fines de la década de 1870, la lábil presencia de los gobiernos nacionales y provinciales contribuyó a reforzar ciertas prácticas comunales que permitieron la acción de ciertos personajes “notables”, tal como se ha podido mostrar en los casos citados.⁴⁴ A partir de su iniciativa, asumieron un discurso modernizador a favor de fomentar la instrucción como garantía de la civilización. Quienes asumieron la defensa de la descentralización y de un mayor control por parte de las comunidades de vecinos y de las municipalidades reafirmaron, con un fuerte contenido crítico, opiniones más que contundentes:

“El viajero que entra por primera vez en una escuela de nuestra campaña recibe las impresiones siguientes. El edificio hace contraste con las modestas habitaciones que lo rodean, el interior corresponde al exterior; la sala es alta, espaciosa y muy limpia, se ve que la importancia del edificio ha estimulado el celo del maestro y la impresión de la entrada es muy agradable. Más si se procede al examen de los alumnos las impresiones de la entrada no tardan en modificarse. Niños de 15 años con 7 años de escuela no poseen más que los conocimientos que proporcionan en dos años los sistemas más defectuosos. Ese resultado lo atribuimos a la insuficiencia de horas escolares, al sistema de los monitores escogidos entre los alumnos, a los textos adoptados, y al defecto que ya hemos señalado de reunión de todas las secciones en la misma sala. El tiempo de los estudios diarios está fijado por el

⁴² *El Monitor*, Año II, nº 30, 13 de enero de 1872.

⁴³ De hecho, y aunque parezca una paradoja puesto que en la línea de esta publicación se adhiere a la descentralización, en los últimos números que se publican de *El Monitor* se advierte el apoyo que se da a la candidatura de Bartolomé Mitré y a su “republicanismo liberal”.

⁴⁴ Un trabajo muy sugerente que recoge la trayectoria del inmigrante danés Juan Fugl en materia educativa en Tandil (sudeste de la provincia de Buenos Aires), que contó con ciertas ventajas comparativas en un contexto signado por el analfabetismo, es el de: BJERG, Ma. Mónica, *El mundo de Dorotea. La vida en un pueblo de la frontera de Buenos Aires en el Siglo XIX*. Buenos Aires: Imago Mundi, 2004, p.81. Un trabajo en el que se recoge la educación en el partido de Tandil en aquellos tiempos es el de: URDAMPILLETA, Daniela, *La magna tarea de civilizar. Vecinos, comunidad y estado en las escuelas de la campaña bonaerense. El caso de Tandil, 1854-1875*. Tesis de Maestría en Educación. Tandil: UNCPBA, mimeo, 2001.

*Departamento en 5 horas [...] podemos desde ya asegurar que el reglamento no se cumple y que los niños de nuestras escuelas de campaña no trabajan ni cuatro horas líquidas por día [...]. El sistema de emplear los alumnos más adelantados como monitores de los demás hace que queden estacionarios en sus estudios [...] La cuestión de los textos necesitan grandes reformas [...] los más están redactados con preguntas y respuestas sistema sumamente vicioso que narcotiza el espíritu de los profesores y de los alumnos sin obligarlos a ningún esfuerzo propio [...] lo más de los textos son detestables [...] los libros de lectura se componen de colecciones de anécdotas o de máximas [...] En nuestras escuelas no se lee el evangelio y se tiene por textos libros de moral del primero que se pone a filosofar! [...] El joven de 13 o 14 años sale sin saber si es la tierra o el sol el que se mueve, si la tierra es cuadrada o redonda. La sociedad debe sentir que no se la haya enseñado más bien un oficio”.*⁴⁵

El duelo verbal se aguzó cuando el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires dio señales y pasos más que concretos a favor de promover la ley de Instrucción Obligatoria. Así, algunos se manifestaron a favor de defender la libertad de la familia y de limitar la ingerencia del Estado, una expresión podríamos decir de una impronta de liberalismo a la negativa que se continuará de modo llamativo como uno de los debates recurrentes en el terreno de lo educativo desde que se consolidará la educación común, laica y obligatoria en todo el territorio nacional con la Ley 1420 sancionada por Estado nacional en 1884. Al respecto, de una meridiana claridad se pueden encontrar testimonios como el siguiente donde se decía:

“Varios colegas han tratado últimamente la cuestión de la instrucción obligatoria, unos han sostenido que el Estado tiene derecho a obligar al padre de familia a dar instrucción sus hijos, otros le han negado ese derecho. Somos del parecer de los últimos, por que la instrucción, la educación y la creencia religiosa son esencialmente morales y completamente a fuera de la acción gubernativa según los principios de libertad moderna [...] Se puede decir que la instrucción obligatoria es rechazada hace más de un siglo por Norte América que desde entonces se ocupa con tanto afán de propagar la instrucción. Francia se apercibe de repente que está atrás de algunas naciones y vota sobre tablas la instrucción obligatoria. Para guiarse en la cuestión, no está demás preguntarse ¿cuál tiene más desarrollado el sentido de la libertad y del derecho individual, Norte América o Francia? Por lo demás, la cuestión no tiene más intereses entre nosotros que teóricamente, porque prácticamente el problema es insoluble. Pensar por ahora en levantar y

⁴⁵ *El Monitor*, Año II, nº 33, 3 de febrero de 1872. En otro artículo donde se continúa cuestionando la enseñanza se comenta que la mayor aberración habría sido que durante años los niños de la campaña debían leer el Código Rural, como único texto de lectura. Cabe mencionarse que la cuestión de los textos escolares que deberían utilizarse en las escuelas en su momento fue dispuesta por un decreto del Ministerio de Gobierno el 23 de enero de 1865, en función de la supuesta “influencia que ejerce en las costumbres y en la regularidad y mejora de la enseñanza [...]”. Ver: *Registro Oficial de la Provincia de Buenos Aires*, 1865, pp.13-14, conservado en la Biblioteca Ronco de Azul.

dotar las escuelas que reclaman nuestro inmenso territorio, para poder decretar la instrucción primaria obligatoria, es una quimera".⁴⁶

Tal como se ha estudiado, en el Sistema de Instrucción Pública Central Estatal se combinaron elementos provenientes de los modelos norteamericano y francés. La sanción de la Ley de Educación Común de la Provincia en 1875 otorgó, por lo menos en la letra, una gran responsabilidad a la sociedad civil al entregarle el control educativo a través de los Consejos Escolares, compuestos por vecinos elegidos por sus propias comunidades. Esa política educativa fue continuada por Estrada que, influenciado por el pensamiento de católicos liberales belgas y franceses, defendió como demócrata convencido la participación civil en el control de instituciones como la escuela. Sin embargo, para muchos, esta ley implicó limitar su campo de acción al imponer un modelo educativo que dejaba poco margen para las iniciativas locales más allá que, desde la práctica de la "ficción" democrática, suponía que los vecinos elegían a sus representantes en los concejos escolares. Según otros, con una evidente vocación centralista, lo inacabado de la tarea frente a los magros resultados que se exponían en los informes exigía una mayor ingerencia del Estado. Ese fue un argumento retomado por las autoridades del Estado Nacional para avanzar, aún más, con la sanción de la Ley de Educación Común en 1884 para la ciudad de Buenos Aires y los Territorios Nacionales.

Pasados los años, los cruces en ambos sentidos se continuaron. Tal como se continuaba expresando, "la escuela estaba atrasada"⁴⁷ y ello se debía a que "los legisladores no han tenido en cuenta las condiciones topográficas y la sociabilidad de la campaña"⁴⁸. También se cuestionaba a los consejos escolares puesto que, no habrían cumplido con eficiencia sus funciones. Se objetaba que fueran designados por favoritismos políticos interponiéndose a la libre elección de los vecinos. Tal como se sostenía, "si cada vecindario debía atender con su peculio a la educación, justo es dejarle a él mismo la inspección y dirección de este cometido, que estamos seguros lo hará mejor que el Consejo General de Escuelas...".⁴⁹ De allí que se continuó cuestionando "un plan de estudio que toma como modelo el de otros países, sin consultar para nada las condiciones locales de arraigo y familia de los niños que tratan de educar"⁵⁰.

⁴⁶ *El Monitor*, Año II, nº 68, 9 de setiembre de 1872.

⁴⁷ *El Eco de Tandil*, 13 de agosto de 1882, conservado en la Hemeroteca del IEHS/FCH/UNPBA y Biblioteca Rivadavia de la Ciudad de Tandil. En la nota se continuaba diciendo: "[...] El Consejo General de Escuelas opina en su memoria que la causa de esto depende en gran parte de la negligencia de algunos distritos o consejos, y en otra a la falta de elementos para aumentar el número de escuelas [...] pero depende también de que los pueblos no se dan cuenta o no comprenden la importancia que tiene la instrucción en el porvenir de estos y el deber nacional que tiene todo individuo, no sólo por la educación de sus propios hijos, sino aún del de los vecinos, sobre todo cuando estos son pobres desgraciados que carecen de instrucción y de elementos [...]".

⁴⁸ *El Eco de Tandil*, 13 de agosto de 1882.

⁴⁹ *El Eco de Tandil*, 16 de noviembre de 1882.

⁵⁰ *El Eco de Tandil*, 23 de noviembre de 1882. Según el editorialista, "[...] es fácil comprender lo que podía aprovechar el niño que sin saber distinguir dos letras del alfabeto, tiene que cursar desde el día que entra a la escuela desde su primer año, toda una enciclopedia: asignaturas de lectura, caligrafía, aritmética, lenguaje nacional, lenguaje, geometría, dibujo lineal, lecciones sobre objetos, geografía, gimnasia, moral, religión, labores de manos y música". Por entonces, los datos de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires mostraban que se había alcanzado una cifra de 32.751 niños educados para una población infantil educable de 116.033.

Pero más allá de las críticas que ponían a la luz los conflictos silenciados que estaban presente en la vida de la campaña, los vecinos mantuvieron su impronta y su participación en la educación de los “hijos de la comunidad”. No fueron desplazados sino que las autoridades centrales dieron frecuentemente respuestas a la iniciativa y a la solicitud que le cursaran sobre esta materia, tal como ocurriera en el caso del cuartel 4º del partido de 25 de Mayo cuando los vecinos presentaron una carta con sus firmas para que se creara un Establecimiento que “sacara de la vida nómada y salvaje a muchos de estos niños que mueren en ella por no tener un establecimiento de educación en el cual puedan formarse ciudadanos dignos e ilustrados que sean otros tantos centinelas avanzados de la civilización que tanto caracterizara a estos pueblos”.⁵¹ En todo caso, estas situaciones no hacían más que mostrar ese complejo proceso de conformación de la estatalidad moderna que no estuvo exento de conflictos a la hora de construir el tejido político que hiciera posible la gobernabilidad en la campaña bonaerense.

3. A modo de balance

Como se afirmaba al comienzo de este trabajo, el estudio de la historia de la educación desde el momento que se conformó el sistema público de enseñanza a nivel nacional, si bien ha dado relevantes aportes, ha provocado una cierta deformación –y quien escribe estas páginas también participó de esa vocación modernizadora que miró la educación desde fines del siglo XIX– al quedar atrapada por una lógica fundante que desconoció lo anterior.

Ahora bien, dicho esto –y remarcando que este es un trabajo preliminar al que todavía le falta profundizar en la búsqueda de archivos y en la mayor complejidad de análisis– algunos indicios se pueden destacar. En primer lugar, a lo largo de ese proceso social se puede dar cuenta del peso y de la participación de las comunidades y sus actores más relevantes. El hecho educativo involucró a los notables, a las autoridades locales, a religiosos y educadores. Fue un espacio en el que había mucho o casi todo por hacer, un territorio fértil para la iniciativa y así lo hicieron más allá de la suerte dispar que pudieran conseguir.

En segundo lugar, algo que se reveló de modo todavía más sugerente es que esa iniciativa fue posible en un momento político, social y económico muy particular. La inestabilidad de la provincia después de la caída de Rosas, los referentes de autoridad en las comunidades, las nuevas alianzas sociales y políticas, la imperiosa necesidad de generar nuevos consensos para la gobernabilidad, la dinámica del cambio económico y demográfico, la diversificación social fueron acompañadas por la permanente inestabilidad de una región amenazada por la otredad: los malones indígenas, la barbarie, lo que permanecía y daba cuenta de la debilidad del Estado.

Desde ese lugar la escuela fue connotada de nuevos sentidos civilizadores pero también devino en un territorio de disputa. Frente a los particulares y las autoridades locales que desplegaban su acción aparece un Estado provincial que buscaba sentar las bases de una nueva administración, complejizar su burocracia y conseguir imponer un orden. A lo largo de ese proceso fue imperioso pactar, negociar y redefinir esas relaciones de autoridad. Claro está, el conflicto apareció y,

⁵¹ *Fundación de Escuelas Públicas*, mayo de 1877, pp. 289-290. Los vecinos, como se aclara en la nota, habían recolectado la suma de diez mil pesos como base para el levantamiento del edificio escolar.

tal vez, no siempre de modo estrepitoso. Los duelos verbales, las opiniones cruzadas, las estrategias argumentativas de uno y de otro lado, se manifestaron en distintas cuestiones. Las más altisonantes, sin dudas, se vincularon estrictamente a lo político-partidario. Las contiendas electorales, las disputas entre personajes locales y las redes clientelares, las relaciones con los subordinados y su capacidad de negociación con los notables de turno, fueron moneda corriente de ese escenario.

Pero también se libraron querellas no menos intensas, aunque tal vez menos altisonantes para la opinión pública y publicada. La cuestión educativa, sin lugar a dudas, fue una de ellas. Cuando la educación comienza a ocupar un lugar preponderante en la agenda de las políticas de Estado, se abre el debate. La democracia moderna promovía la configuración de una colectividad política edificada sobre la base de la “voluntad general” única e indivisible. Por otro lado, erigió la figura del ciudadano cuya naturaleza individual debía convivir en comunión con esa totalidad que se proclamaba homogénea.⁵² Era tarea del Estado formar a ese ciudadano para sentar las bases del nuevo orden republicano. Y, desde ese lugar, fue imperioso redefinir –y por cierto negociar- el lugar que ocuparían los particulares y sus instituciones. Esto es, los cuerpos intermedios.

En la práctica, la tarea educadora que asumieron los municipios de la campaña y sus pobladores se encontró con la voluntad de las autoridades provinciales que buscaron supervisar, controlar y diseñar, en definitiva, un modelo de escolarización. De un lado y del otro, se ensayaron acciones y estrategias que convirtieron a la escuela de la campaña en un teatro social en el que actuaron como protagonistas padres, educadores, religiosos, autoridades civiles y estatales. Esa escuela marcada por una cotidianidad seguramente bastante lejana a la que se había proyectado fue motivo permanente de disputa y negociación.

⁵² Un trabajo de estimulante lectura en este sentido que nos seguirá inspirando para continuar en nuestra investigación sobre esa tensión entre la cultura de la generalidad de la democracia y el lugar de los cuerpos intermedios es el de: ROSANVALLON, Pierre, *El modelo político francés: la sociedad civil contra el jacobinismo de 1789 hasta nuestros días*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.