



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Meza, Cristian

Las escuelas de varones en la campaña bonaerense 1856-1861 : un estudio de caso



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Meza, C. (2020). *Las escuelas de varones en la campaña bonaerense 1856-1861: un estudio de caso. (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes*
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2256>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Las escuelas de varones en la campaña bonaerense 1856-1861. Un estudio de caso

Trabajo final integrador

Cristian Meza

cristianoscarmeza@gmail.com

Resumen

En este Trabajo Final Integrador exploraremos cómo se dio esa relación de tensión entre el nivel local (municipios) y el central (Estado de Buenos Aires y el DE) en torno a las escuelas de varones de la campaña en el contexto de la secesión porteña, de un Estado de Buenos Aires en formación, a partir de dos problemáticas: el presupuesto educativo y la asistencia escolar. También caracterizaremos el alcance de las medidas que implementó el DE para la conformación de las escuelas en la campaña bonaerense entre 1856-1861. El conocimiento de cuán difícil era crear y sostener la escolaridad en tiempos de secesión nos permitirá entender, lo frágil que fue la institución escolar y los esfuerzos de los actores involucrados por sostener el proyecto de Sarmiento por un lado y aquellos que reivindicaban la autonomía de las localidades en las decisiones vinculadas a la educación de los niños del pago por otro.



Especialización en Ciencias Sociales y Humanidades,
orientación en Historia

Trabajo Final de Integración

Alumno: Cristian Meza

Directora: Silvia Ratto

Título:

“Las escuelas de varones en la campaña
bonaerense 1856-1861. Un estudio de caso”

Índice

Introducción

- Un hecho, muchas tensiones
- Un repaso historiográfico

Capítulo 1

- Buenos Aires separada de la Confederación

Capítulo 2

- Sarmiento y la educación en Buenos Aires
- Conociendo la campaña bonaerense

Capítulo 3

- La escuela en la campaña
- Lo tengo ocupado, lo necesito, lo tengo para los mandados
- La palanca de Arquímedes en el lodo

Conclusiones preliminares

Bibliografía

Introducción

Un hecho, muchas tensiones

En 1858 en una escuela de Bragado a 200km de Buenos Aires, en plena campaña noroeste el Sr. Milburg, preceptor de la escuela de varones en la que se educaban 48 niños había expulsado a un alumno “incorregible”. La familia del alumno expulsado fue directamente a hablar con el Juez de Paz para que intercediera, éste elevó un pedido de informe al Departamento de Escuelas exigiendo además la remoción del Sr. Milburg. Domingo Faustino Sarmiento, director del Departamento (1856-1861) contestó:

“El maestro de escuela es por la ley una autoridad en lo que respecta al régimen interior de la Escuela, y ejerce la patria potestad sobre los niños en la misma plenitud que el padre. Un juez de paz no puede por tanto oír demandas de los alumnos contra el maestro (...) Por la misma razón no pueden ser los niños llamados a deponer contra el maestro (...) las escuelas no son repúblicas sino gobiernos paternos (...) si las autoridades civiles, lejos de prestar toda protección a la autoridad del maestro, permiten que a cada acto los padres o niños lo arrastren ante otra autoridad, toda moral y todo orden quedan minados por sus cimientos (...)”¹.

El Departamento de Escuelas –en adelante DE- había elaborado una circular en febrero de 1858 que permitía a los maestros expulsar a alumnos que considerasen incorregibles; en paralelo aquellos debían enviar circulares a las autoridades civiles y a las escuelas cercanas para que no admitieran al alumno dentro del término de un año. El Sr. Milburg procedió según indicaba la circular. Sarmiento le contestó al Juez de Paz que su deseo de remover al maestro no podía ser satisfecho. Planteaba además que si echaban al maestro no podían conseguir otro que quisiera ir a un punto tan apartado de la campaña, Pero había otro elemento que Sarmiento ponía en valor: la esposa de Milburg era maestra de la escuela de mujeres que tenía 32 alumnas, en total había alrededor de 80 niños de ambos sexos educándose en un pueblo de frontera. Si Sarmiento hacía lugar al pedido de la

¹ *Anales de la Educación Común*. septiembre de 1858, N° 1. Buenos Aires, Departamento de Escuelas. p. 14-16

familia del alumno expulsado y del Juez de Paz removiendo al Sr. Milburg, su esposa lo seguiría, por lo que las dos escuelas del partido quedarían sin maestros.

Los sucesos de Bragado nos permiten ver las tensiones entre las autoridades locales y las del nivel central² en torno al establecimiento y funcionamiento de las instituciones escolares.

En este Trabajo Final Integrador exploraremos cómo se dio esa relación de tensión entre el nivel local (municipios) y el central (Estado de Buenos Aires y el DE) en torno a las escuelas de varones de la campaña en el contexto de la secesión porteña, de un Estado de Buenos Aires en formación, a partir de dos problemáticas: el presupuesto educativo y la asistencia escolar. También caracterizaremos el alcance de las medidas que implementó el DE para la conformación de las escuelas en la campaña bonaerense entre 1856-1861. El conocimiento de cuán difícil era crear y sostener la escolaridad en tiempos de secesión nos permitirá entender, lo frágil que fue la institución escolar y los esfuerzos de los actores involucrados por sostener el proyecto de Sarmiento por un lado y aquellos que reivindicaban la autonomía de las localidades en las decisiones vinculadas a la educación de los niños del pago por otro.

La formación y expansión de un proyecto educativo en Buenos Aires fue impulsado por Sarmiento que buscaba “superar el atraso y civilizar al bárbaro”. Nuestra hipótesis es que la impronta modernizadora y centralizadora del Estado porteño sobre las localidades tuvo avances, retrocesos y marcadas tensiones que hicieron que la expansión del sistema educativo no fuera lineal; la lucha por el financiamiento de las escuelas y la asistencia de los alumnos revelan esas tensiones. Esta es una visión compartida también por Lionetti [2009] que sostiene que la política educativa tuvo su propio tiempo más allá de los tiempos políticos. La construcción de un orden centralizado no se logró simplemente por la imposición de reglas, instituciones, soluciones, más o menos por la fuerza, por la

² Los sucesos llegaron tan lejos que hasta Bartolomé Mitre debió interceder. Como Ministro de Gobierno apoyó la decisión de Sarmiento: “...se ha librado por regla jeneral la solución de las cuestiones que puedan ocurrir por lo que respecta a los maestros en el rejimen interno y disciplina de las escuelas públicas, el Gobierno resuelve se tenga por regla jeneral lo que propone el Jefe del Departamento de Escuelas...” en *Anales de la Educación Común*. septiembre de 1858, N° 1. Buenos Aires, Departamento de Escuelas. p. 14-16

difusión de ideas, desde arriba hacia abajo del centro a la periferia, sino que se trataba de un proceso mucho más complejo. Como bien plantea Gelman [2010, pp. 308] las visiones dominantes parten de la idea de que las elites de la capital diseñan un proyecto político liberal y moderno, que buscan implantar en todo el territorio nacional, donde van a encontrar fuertes resistencias que van a ir doblegando de una u otra manera, sin embargo, esas visiones tienen una fuerte impronta “porteño-céntrica” y hasta “elite-céntrica”.

Este proceso de centralización puede visualizarse en términos de Buenos Aires y la Confederación y también es posible entenderlo en la lógica propia de cada localidad, en cada provincia. Las elites o las estructuras de poder no pueden organizar o implantar soluciones de arriba hacia abajo sin contemplar a un conjunto diverso de actores locales.

La educación no podía implementarse como sistema sin lograr el acuerdo con los funcionarios locales, propietarios y padres de familia, más allá de que en más de una ocasión se intentó desde arriba que se respetaran las directivas del nivel central de gobierno de la educación en el Estado de Buenos Aires. La construcción del orden en el ámbito del Estado porteño tanto en la ciudad como la campaña va a tener una dinámica en la que la centralización se da hacia dentro con los municipios. La construcción del Estado y del poder no se conciben como procesos de imposición o difusión de arriba hacia abajo, sino como un proceso de disputa e interacción cotidiana y prolongada entre actores muy diversos en el que lo local y lo subalterno juegan un rol importante [Gelman 2010, pp. 309].

En el sistema propuesto por el Estado de Buenos Aires, los municipios debían encargarse de administrar el financiamiento y sostén de las escuelas, mientras que el Departamento tenía la centralidad en la administración pedagógica. Era un esquema descentralizado en su financiamiento, pero centralizado en su dirección [Newland, 2014]. Esta organización del proyecto impulsado por Sarmiento es importante ya que la definición sobre centralización, descentralización y autonomías locales afectaba también las subjetividades de los actores escolares, dada la estrecha relación que se establecía desde el siglo XIX entre las identidades políticas de los individuos y las características administrativas que reglan a aquellas instituciones públicas –la escuela- que se van creando en beneficio de la sociedad [Giovine, 2009]. En el periodo de la secesión existió un juego de relaciones de poder entre el Estado y las sociedades locales en el que la educación fue un terreno de disputa donde las tensiones de esas relaciones se plasmaron.

Si los municipios debían encargarse de sostener las escuelas y de crearlas, en la mayoría de las veces era claro que frente a la falta de autonomía a la hora de designar docentes y dirigir los destinos de las escuelas en sus partidos iban a surgir rispideces con el nivel central. Sobre todo, considerando las distancias reales entre los distintos puntos de la campaña bonaerense y la ciudad de Buenos Aires que dificultaba bastante la comunicación entre los distintos actores encargados de la educación.

Al frente de los municipios solían estar –aunque no siempre- los Jueces de Paz, que concentraban mucho poder y por lo tanto eran punta de lanza a la hora de relacionarse con el nivel central y con los vecinos del partido. Existieron ocasiones donde los enfrentamientos entre ambos niveles fueron abiertos y públicos, manifestaban una puja que iba a sostenerse durante mucho tiempo incluso excediendo el periodo aquí estudiado.

En una exploración por nuestra fuente principal la revista *Anales de la Educación Común* que vio la luz en noviembre de 1858 creada por Sarmiento -era el órgano de difusión del DE- podemos ver que existieron numerosos conflictos entre las Municipalidades, los distintos actores del municipio y el DE. La mayoría de las veces la razón de esos conflictos tenía que ver con las dos cuestiones que son el eje de este trabajo: el financiamiento/sostén de las escuelas y el nivel de asistencia de los alumnos.

Un repaso historiográfico

Existe una amplia gama de investigaciones acerca de la relación entre estado y sociedad y la formación del sistema educativo en nuestro país. Nos interesa profundizar sobre las problemáticas en torno a esa relación y también aquellas que giran sobre una de las dicotomías clásicas del periodo: centralización o descentralización, su impacto en la conformación del sistema escolar público, poniendo énfasis en el Estado de Buenos Aires durante el periodo de la secesión de la Confederación.

En *Buenos Aires no es pampa* Carlos Newland [1992] nos permite explorar la formación del sistema de educación porteño entre 1820 -1860; para nuestro período (1856-1861), el autor realiza un análisis cuantitativo acerca de la población escolar, la evolución de la tasa de escolarización y la diversificación entre quienes asistían tanto a escuelas públicas como particulares; para ello utiliza los censos de población y los avisos de las escuelas particulares que aparecían en los periódicos de la época. También da cuenta del conflicto político entre las distintas esferas de administración de la educación de la época: la

Municipalidad de Buenos Aires que se hacía cargo de las escuelas de varones en la ciudad; el Departamento de Escuelas que tenía bajo su órbita a las escuelas de varones de la campaña y la Sociedad de Beneficencia que se encargaba de todas las escuelas de mujeres. Las tensiones que se entablaron entre ellos, según el autor, sellaron el resquebrajamiento del proyecto educativo que intentó implementar Sarmiento. El autor plantea que la implantación del sistema educativo no fue producto de una imposición por parte del nivel central –el Estado de Buenos Aires- sino que fue producto de la “demanda social” originada fundamentalmente en las familias, y sostiene esa idea a partir del análisis de la progresión en la creación de escuelas –sobre todo particulares- durante el periodo post rosista. Esa afirmación puede ser discutida si se contrastan con las planillas de asistencia de los alumnos a clases, los informes de los inspectores que visitaban las escuelas de los distritos y los reclamos que desde el DE se hacían –sobre todo en las editoriales de Sarmiento- para que las municipalidades promovieran el interés de las familias por la educación de sus hijos.

Continuando con la misma línea, Ángela Oría [2004], en su tesis de Maestría, realiza un análisis sobre la primera gestión de Sarmiento al frente del Departamento de Escuelas y los desafíos que se le plantearon al proyecto educativo por él impulsado. Aparece aquí la cuestión de la centralización y descentralización, el tipo de gobierno de la educación y el rol de la sociedad civil. Este análisis es interesante ya que plantea una de las problemáticas del periodo: el financiamiento educativo, que es importante para entender el clima de tensión entre las distintas esferas de administración de la educación en Buenos Aires.

A su vez Renata Giovine [2009] trabaja sobre el aparato educacional en formación del Estado de Buenos Aires y cómo se intentaron imponer controles civilizadores sobre el grueso de la población con desigual grado de éxito y con resistencias por parte de la comunidad.

La idea de la “civilidad” como factor clave del proceso de modernización económica iniciado en el último cuarto del siglo XIX es visto a partir del avance del Estado sobre el “desierto”, he aquí una dicotomía ya clásica en la historiografía argentina, que fue pensada ni más ni menos que por el impulsor del sistema educativo en la provincia de Buenos Aires, Domingo Faustino Sarmiento y su clásica idea de civilización o barbarie. Así el avance del Estado no habría sido más que la lucha por civilizar a esa población

bárbara, inculta y pobre en términos materiales y simbólicos. Para Giovine la construcción del sistema educativo trajo consigo dos transformaciones importantes, la generación de un nuevo sujeto político y la definición de una nueva institución política desde donde construir la gobernabilidad: el sistema de instrucción pública.

Estas problemáticas específicas se enmarcan en los análisis de obras clásicas en torno a la construcción del sistema educativo en el contexto de construcción estatal porteña: la de Tedesco [1993] y la de Puiggrós [1991]. La obra de Tedesco (su primera edición de *Educación y Sociedad* es de 1971) realizó un aporte clave al conocimiento del tema: la intencionalidad política de la educación pública en Argentina. Se materializó así la nueva forma de pensar la historia de la educación, revitalizando el uso de fuentes primarias oficiales –intentaremos continuar en ese estilo en el presente trabajo- a partir de un abordaje interdisciplinario. Aunque no abarque el periodo que aquí estudiamos, esta obra resulta trascendental para mirar la construcción del sistema en términos de la relación Estado y Sociedad civil.

La colección dirigida por Adriana Puiggrós *Historia de la Educación en Argentina* [1991] constituye una moderna historia de la educación en nuestro país constituida por artículos de diversos autores con estilos metodológicos y abordajes multidisciplinarios diversos con el objetivo de analizar la especificidad del sistema educativo en cada provincia. El tomo II, particularmente, aborda la relación entre Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo, que, aunque aborda los últimos años del siglo XIX y los primeros del XX, resulta muy interesante en cuanto al planteo de la escuela como un ámbito de disputa de hegemonías entre el Estado y la sociedad civil.

En nuestra investigación prestamos especial atención a la constitución del régimen político, la antinomia entre centralización y descentralización del poder, la definición territorial de un ámbito local, las formas de representación y la distribución de funciones entre las distintas órbitas del estado. Sin atender estas variables no podríamos poner en contexto la conformación del proyecto de Sarmiento durante el periodo de secesión y la disputa entre éste y los municipios en cuanto a la administración de la educación. Nuestro énfasis estará puesto justamente en ese contexto, es decir en el periodo en el que Buenos Aires se separa de la Confederación Argentina y en el que la inestabilidad política está a la orden del día. Dentro de ese escenario político, el sistema de instrucción primaria forma

parte de uno de los focos sobre el que avanzó el Estado porteño, pero se topó con las particularidades de las localidades de la campaña bonaerense.

En este sentido, el trabajo de Lucia Lionetti [2010] nos ofrece una mirada acerca de las escuelas primarias en la campaña, atendiendo al entramado de poder sobre el que se construyó la gobernabilidad de la provincia. Esa mirada sobre la campaña también estará sostenida por un notable trabajo editado por Carlos Mayo [2000] en el que hay distintos artículos sobre la vida en la frontera, de allí vamos a tomar muchos insumos para entender como era vivir en pueblos muy distantes entre sí y muy distantes de la ciudad de Buenos Aires, donde se encontraba el nivel central que administraba la cuestión educativa en la campaña, un territorio bien dispar con realidades diversas en términos materiales, demográficos y políticos. Principalmente los artículos de José Bustamante Vismara sobre las escuelas rurales y del propio Carlos Mayo sobre cómo era vivir en la frontera entre fines del siglo XVIII y la segunda mitad del XIX.

El Trabajo Final Integrador está organizado en tres partes. En el capítulo 1, exploraremos el contexto político de la secesión porteña, un escenario muy complejo por aquellos años. En el capítulo 2 analizaremos el papel de Domingo F. Sarmiento al frente del Departamento de Escuelas del Estado de Buenos Aires y sus ideas en torno al proyecto educativo que intentó desplegar en el espacio de la campaña bonaerense. Finalmente, en el capítulo 3 desarrollaremos las problemáticas centrales de nuestro trabajo la baja asistencia de alumnos a la escuela y el financiamiento educativo, ambas jaquearon el proyecto educativo de Sarmiento.

Capítulo 1

Buenos Aires separada de la Confederación

Entre 1856 y 1861, bajo el impulso de Domingo F. Sarmiento se llevó adelante un proceso de expansión de la educación en la campaña bonaerense; para el sanjuanino, las escuelas debían cumplir un rol central en la organización del nuevo Estado de Buenos Aires. No obstante, ese proceso estuvo atravesado por las tensiones que implicó la secesión porteña en términos políticos, económicos y sociales. Las características demográficas y geográficas de la región, la expansión y retroceso de la frontera luego de la caída de Rosas, la economía orientada al vacuno pero con una incipiente preeminencia del lanar, la organización de la burocracia estatal a partir del despliegue del Estado [Garavaglia, 2007. pp. 343] que venía a superar y dejar atrás el periodo rosista, la tensión armada entre la Confederación y Buenos Aires, la reorientación de recursos estatales hacia nuevas áreas de gobierno y la omnipresencia de la guerra fueron temas acuciantes para la dirigencia porteña.

En este contexto, pensar la escuela no fue una tarea sencilla. En tanto director del DE, Sarmiento tenía a su cargo las escuelas de varones de la campaña. Intentó desplegar un proyecto educativo tendiente a “civilizar a la población”, aunque se encontró con resistencias que fueron minando la expansión del proyecto.

Para comprender las tensiones entre el proyecto sarmientino y la realidad de Buenos Aires, caracterizaremos el contexto en el que se inserta dicho proyecto, haciendo foco en el escenario político, económico y demográfico de la campaña bonaerense. Asimismo, describiremos el diseño de la organización escolar centralizada desde el DE que planteó Sarmiento.

En 1856, año en que Domingo Faustino Sarmiento, de la mano del gobernador Pastor Obligado, se puso al frente del recientemente creado DE, Buenos Aires se encontraba

separada del resto de la Confederación. El gobierno de Juan Manuel de Rosas había llegado a su fin luego de casi dos décadas de gobierno, el 3 de febrero de 1852, luego de la victoria del Ejército Grande liderado por el caudillo entrerriano Justo José de Urquiza y los aliados antirrosistas en la Batalla de Caseros. El poder que otorgó la victoria resultó efímero. A los pocos meses la Legislatura porteña se opuso al Acuerdo de San Nicolás impulsado por Urquiza –que preparaba el camino para la sanción de una constitución nacional- y comenzaba así el resquebrajamiento de su influencia política en la ciudad. El gobernador urquicista Vicente López renunció y luego del intento de Urquiza por tomar en persona el control político en Buenos Aires, estalló una revolución en septiembre liderada por Valentín Alsina que puso fin al poder de Urquiza en la política porteña. Las distintas facciones se alzaron contra las tropas urquicistas que tenían sitiada la ciudad y le retiraron la delegación de la representación ante los poderes extranjeros. Así, Buenos Aires reasumía su soberanía y para 1853 se encontraba separada del resto de las provincias, dando comienzo a un periodo de secesión porteña³.

El resultado de esta separación fue la existencia de dos entidades autónomas, pero que se consideraban parte de una misma nación: la Confederación Argentina formada por la totalidad de las provincias con excepción de Buenos Aires y el Estado de Buenos Aires escindido del resto⁴. La facción liberal que se puso al frente del nuevo Estado de Buenos Aires se propuso entre otras cuestiones superar el “atraso” en materia educativa que había significado el gobierno de Juan Manuel de Rosas que había estado al frente de la provincia y de las Relaciones Exteriores de la Confederación Argentina desde 1835; mientras en tiempos de Rosas se exceptuaba a los padres de familia de enviar a sus hijos a la escuela si los necesitaran en las actividades laborales de subsistencia, el nuevo gobierno al frente del Estado porteño iba a desplegar un proyecto tendiente a alfabetizar a la población y reforzar así la opinión pública priorizando la asistencia escolar por sobre las necesidades

³Existen muchos trabajos sobre este periodo. Recomendamos la lectura del capítulo 1 de Sabato, Hilda (2012) *Historia de la Argentina 1852-1890*. Buenos Aires, Siglo XXI.

⁴La idea de dos entidades autónomas, incluso la de dos “repúblicas” aparece muy bien planteada y desarrollada a partir de las políticas desplegadas luego de Caseros en la obra de Hilda Sabato ya mencionada y en Fradkin, Raúl; Garavaglia, Juan Carlos (2011) (coords.) *Argentina. La construcción nacional*. Tomo 2: 1830-1880. Buenos Aires. Taurus

de las economías familiares⁵. También intentaron llevar a cabo un proceso de centralización política dentro del marco del nuevo Estado porteño y el despliegue de medidas políticas y económicas que tendían a construir gobernabilidad hacia dentro (municipios) y hacia afuera (Confederación), tanto con la dirigencia federal como con las facciones opositoras al predominio de ésta en el interior, a través de distintos caminos que implicaban no solo la imposición forzosa a través de las armas sino también la negociación entre los distintos actores intervinientes.

En términos políticos, el nuevo Estado de Buenos Aires debía organizarse en el contexto de la secesión. Luego de terminado el sitio que la Confederación venía sosteniendo después de la revolución del 11 de septiembre, el Estado porteño comenzó a retomar el camino de la institucionalidad eligiendo autoridades y marcando el nuevo rumbo político. A mediados de 1853 Pastor Obligado fue designado interinamente como gobernador, cargo en el que sería ratificado por la Legislatura en octubre de ese mismo año. Para el año siguiente, Buenos Aires ya contaba con su propia constitución, con la ley de municipalidades y Obligado había sido reelecto como gobernador. Iba consolidándose un sistema basado en la competencia electoral, había que elegir gobernador, senadores y también había elecciones municipales, así el calendario electoral era abultado en comparación a la etapa rosista.

Las relaciones entre la Confederación y el estado de Buenos Aires, en la década que duró la separación, estuvieron teñidas en general de una mutua desconfianza, y en ocasiones de verdaderos enfrentamientos. Las tensiones entre los dos bloques escalaron en 1859, como resultado de la intransigencia de las dirigencias políticas de ambas entidades y de algunas intromisiones en la política interna de una en la otra, hasta llevarlas a una situación de guerra. En octubre de 1859 las fuerzas de la Confederación derrotaron a las

⁵Carlos Newland plantea la existencia de un pesimismo educativo encarnado por Rosas que sostenía que la educación podía envilecer la energía del hombre y si fuera estatal y gratuita, favorecería a los demagogos subversivos de la moral y el orden público; justamente ese argumento era el mismo que utilizaban sus detractores, como Sarmiento cuando planteaba que las “masas ignorantes” eran la columna en que se apoyaban los caudillos autoritarios como Rosas. Según el autor, Sarmiento encarnaría el *optimismo educativo*, una reacción a la indiferencia educativa del periodo rosista. En Newland, Carlos (1992) *Buenos Aires no es pampa: la educación elemental porteña 1820-1862*. Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano. p. 41-42

de Buenos Aires en Cepeda. Por un momento parecía que Buenos Aires debía resignarse a ser parte integrante de la Confederación Argentina en los términos que ésta le imponía por las armas [Paz 2011, pp. 57]. Si bien Buenos Aires juró fidelidad a la Constitución nacional de 1853 -aunque se reservaba el derecho de realizarle reformas- justamente la comisión porteña encargada de revisarla rechazó dos cláusulas históricamente irritantes para los porteños: la federalización de la ciudad de Buenos Aires y la nacionalización de la Aduana.

En 1860 tanto Buenos Aires como la Confederación debían renovar autoridades –cada una por su lado lo que denotaba que la incorporación de Buenos Aires a la Confederación no estaba en los planes al menos en los términos que las provincias del interior creían-; Santiago Derqui reemplazó a Urquiza al frente de la Confederación mientras que Bartolomé Mitre fue elegido gobernador y con él llegaba al poder el líder de la facción liberal nacionalista y por tanto se veía posible el proyecto de nación unificada con Buenos Aires a la cabeza. Entre 1860 y 1861 los conflictos entre ambos bloques se agudizaron y desembocaron en una nueva guerra. Los enfrentamientos entre las facciones federales y liberales no se daban solo al interior de Buenos Aires, sino que lo mismo sucedía dentro de las provincias. Así, en San Juan por ejemplo el enfrentamiento entre las facciones derivó en una seguidilla de asesinatos políticos. En ese clima de tensión y de acusaciones cruzadas entre Mitre y Urquiza, ambas fuerzas se enfrentaron en Pavón el 17 de septiembre de 1861. El ejército de Buenos Aires se impuso al de la Confederación encabezado por Urquiza, quien sorpresivamente se retiró del campo de batalla [Paz 2011, pp. 59]. Con el retiro de las tropas de Urquiza se abrió paso al poderío porteño por sobre la Confederación. Derqui carente de apoyo renunció y debió exiliarse. Urquiza se refugió en Entre Ríos y Mitre al frente de Buenos Aires se encargó de conquistar el interior con el ejército “nacional”. El 25 de mayo de 1862 un nuevo Congreso Nacional reunido en Buenos Aires eligió a Mitre como presidente de una Argentina unificada, cargo que asumiría en octubre de ese año. Comenzaba así una nueva etapa en la historia de nuestro país donde la supremacía política y económica de Buenos Aires no iba a ser lineal sino que la administración de Mitre se iba a encontrar con una doble resistencia: la del interior de la provincia que renegaba de tener que ceder derechos que consideraban propios al resto de las provincias y la de las provincias del interior, muchas que aún se encontraban

lideradas por caudillos federales que veían amenazadas sus autonomías por la eterna desconfianza hacia Buenos Aires y su intento de liderar el proyecto de Nación.

Capítulo 2

Sarmiento y la educación en Buenos Aires

¿Qué lugar ocupó la construcción de un sistema escolar en la campaña bonaerense en el contexto de la construcción del Estado de Buenos Aires después de Caseros? A partir de 1852 comenzó una progresiva extensión de las funciones estatales hacia áreas no cubiertas durante el periodo rosista: la educación fue una de ellas. Garavaglia [2007] realiza un análisis exhaustivo de los presupuestos por departamentos/ministerios y del personal empleado en ellos para los años 1841, 1854 y 1861 que permite visualizar y ponderar el avance del estado en su intento modernizador que se dio en términos cualitativos con la aparición de nuevas áreas de competencia estatal y nuevos organismos administrativos, pero también cuantitativos, a partir del incremento presupuestario en distintos departamentos/ministerios.

Para 1854 el Departamento de Escuelas aún no estaba creado, recién se creó en 1856 a pedido de Sarmiento⁶ directamente a gobernador Pastor Obligado y era dependiente del

⁶ Sarmiento se puso al frente del Departamento de Escuelas en 1856 y duró en ese cargo hasta 1861 cuando delegó el mando en Juana Manso. Durante el gobierno de Rosas al frente de la Confederación Argentina se exilió en Chile y recorrió algunos países de Europa y también algunas ciudades de Estados Unidos como enviado del gobierno chileno prestando especial atención a los sistemas educativos de distintos lugares, la experiencia de esas observaciones las volcaría luego en su escrito *De la Educación popular* en 1849, en él planteó los fundamentos generales de cómo debía ser la organización de la instrucción pública, poniendo especial énfasis en el gobierno y el financiamiento de la educación. Aquél debía estar centralizado en manos

Ministerio de Gobierno. Hasta entonces la Universidad era la que administraba las escuelas de varones de la campaña. Para 1861 el presupuesto del rubro *Escuelas* que ya incluía al Departamento se había incrementado un 151% en relación al periodo anterior, pasando de 391.455 pesos corrientes en 1854 representando un 3% del total del presupuesto del Ministerio de Gobierno a 983.960 pesos corrientes en 1861 elevándose a un 4,7% su participación en el presupuesto del Ministerio.

Esta inversión deja entrever que la formación y expansión de un proyecto educativo en Buenos Aires fue uno de los rasgos característicos del periodo de la secesión en su intento por superar lo que se consideraba un atraso. Domingo Faustino Sarmiento se propuso desplegar un proyecto de escolarización de la población que excediera los límites que había tenido hasta entonces. “Civilizar” era la prioridad. Para Sarmiento *la escuela fabricaba al hombre civilizado, era el laboratorio de la moralidad del hombre*⁷. Esta es una visión compartida por Giovine [2009] quien sostiene que la escuela pública constituía uno de los lugares civilizadores privilegiados y era la encargada de operar en ese proceso de sustitución del “súbdito fiel” al “ciudadano activo”.

Ricardo Levene calificaba la labor de Sarmiento en términos militares: “Sarmiento cumplió un mandato histórico al realizar la labor iniciando con fe e intransigencia una campaña sin cuartel contra la ignorancia y la barbarie dominantes, él mismo pidió ese arriesgado puesto de combate”⁸. Campaña sin cuartel, puesto de combate. Es cierto que él mismo había pedido ocupar el cargo de Jefe del DE, aunque en realidad había querido ser una suerte de gran ministro que aglutinara todo aquello vinculado a la educación en el nuevo Estado; sin embargo, eso no sucedió y solo le delegaron la responsabilidad de las escuelas de varones en la campaña. La sociedad de Beneficencia, la municipalidad de la ciudad y la Universidad de Buenos Aires se encargaban del resto de las cuestiones

del órgano gubernamental representado en este caso por el Departamento de Escuelas, y lo otro debía ser descentralizado.

⁷ En Newland, Carlos. “El desarrollo de la educación elemental en Buenos Aires 1852-1862”

⁸ Levene, Ricardo (1939) *Fundación de escuelas públicas en la provincia de Buenos Aires durante el gobierno escolar de Sarmiento*. La Plata, Publicaciones del Archivo Histórico de la provincia de Buenos Aires. p. 12 (de ahora en adelante *Fundación de Escuelas...*)

educativas que no pasaban por manos de Sarmiento, y además estaba también una porción no menos importante de escuelas particulares que eran emprendimientos privados.

Mientras Sarmiento promovía la publicación de la revista *Anales de la Educación Común* y desde allí pretendía poner a la opinión pública al tanto de los beneficios que la educación traería a estas tierras tanto en términos económicos como políticos, Juan Bautista Alberdi, uno de los intelectuales clave del siglo XIX en el Río de la Plata planteaba que aprender a leer había servido para que el pueblo lector fuera manipulado políticamente por una prensa pernicioso e injurioso⁹. Alberdi era muy escéptico sobre las virtudes productivas de la educación:

“...haced pasar al roto, el gaucho, el cholo, unidad elemental de nuestras masas populares, por todas las transformaciones del mejor sistema de instrucción; en cien años no haréis de él un obrero inglés...”¹⁰

Para Alberdi, la escuela no podía ser un lugar de transformación donde los gauchos se pudieran “civilizar” tal como pretendía Sarmiento. Pero esta idea en torno a la civilización era bastante amplia, englobaba aspectos económicos, políticos, sociales y hasta morales. Según Sarmiento las escuelas no solo reducirían la violencia causada por las desigualdades sociales sino que servirían de *policía interior de la población* contribuyendo así a la disminución de la cantidad de crímenes y delitos¹¹. Teniendo en cuenta que la “ignorancia” era un mal social y no individual, el Jefe del Departamento de Escuelas bregaba por la obligatoriedad escolar:

“...si de la educación se podían esperar efectos positivos sobre la democracia, el crimen y la economía, además de ejercer un control social, entonces era imprescindible que todos los individuos recibieran instrucción elemental...”¹²

Por eso era clave que fuera el Estado quien asumiera la responsabilidad de educar a la población en edad escolar; de allí que Sarmiento promoviera su proyecto educativo desde

⁹ Alberdi, Juan Bautista. *Obras completas*. Buenos Aires (1886-1887), III, p. 417

¹⁰Ídem, p. 427

¹¹ Sarmiento, Domingo Faustino. *Obras completas*. IV, p. 340

¹²En Newland, Carlos (1992). p. 48

la revista *Anales* para que toda la comunidad –sobre todo los padres, pero también los vecinos- comprendiera los beneficios de enviar a los niños a la escuela:

“...el padre sostiene la educación de sus hijos, el barrio la de sus vecinos, la ciudad la de sus ciudadanos, la provincia la de sus habitantes...”¹³

El flamante Jefe del DE consideraba que para el progreso del sistema escolar era necesaria la participación de los vecinos de cada localidad. Pero, sin embargo, para el grueso de la población de Buenos Aires la educación no era –para comienzos de la segunda mitad del siglo XIX- una preocupación central, y esto se sostiene por la baja asistencia de alumnos a las escuelas y la escasa participación de los vecinos en la creación y sostén de los establecimientos educativos. Sarmiento no desconocía esta situación, en el 1º número de la revista *Anales de la Educación Común* de noviembre de 1858 planteaba que el cambio no debía empezar en las escuelas, sino en la opinión pública, era el padre de familia el encargado de otorgarle vida a este proyecto:

“...reforma tan radical [la implementación del proyecto educativo] y de consecuencias tan benéficas no se inicia en las escuelas sino en la opinión pública. No es el maestro sino el legislador el que ha de producirla; y la ley escrita será letra muerta, si el padre de familia no presta para su ejecución el calor de sus simpatías...”

En el ideario de Sarmiento, sostiene Newland [1992, pp.47] había una manera más sutil e indirecta en que la educación coadyuvaría al funcionamiento político y a la economía, y ésta era “domesticando a los bárbaros” al ejercer una influencia conservadora sobre los trabajadores e inculcarles un respeto por la autoridad y la propiedad privada que minimizaría los conflictos sociales con una suerte de control social¹⁴. Educar era un programa que iba mucho más allá del mero acto de enseñar, tenía consecuencias que Sarmiento esperaba tuvieran impacto directo sobre la población, el problema estaba en si podía ser llevado adelante en la práctica de manera que siguiera los lineamientos que desde el nivel central se planteaban.

¹³ Sarmiento, Domingo Faustino. *Ídem*. p. 333

¹⁴ Las comillas son del autor.

Sarmiento había delineado una organización que proponía al Estado como el garante de la transformación de la sociedad a través de la educación. Las escuelas iban a ser dirigidas desde el nivel central por el Departamento que se iba a encargar de la formación de docentes y de la inspección; como la educación debía ser una preocupación de cada distrito, los vecinos de cada municipio eran los que debían sostener la educación. Financiamiento y administración local, pero dirección central. Según Sarmiento, el Estado solo debía auxiliar a aquellos distritos que no tuvieran recursos propios, pero entendía que la única forma de comprometer a los padres de familia en la educación de sus hijos era hacerlos parte del sostén de las escuelas. La conformación del sistema no sería –desde el modelo planteado por Sarmiento- una entera responsabilidad de un actor social específico, sino de la combinación de responsabilidades de distintos actores.

El financiamiento expresaba la distribución de derechos, responsabilidades y obligaciones entre el nivel del Estado, el nivel del municipio o la comunidad local y el nivel individual. Los tres debían tener intervención en el sostenimiento de las escuelas: el Estado porteño garantizaría que todos los niños entre 4 y 16 años recibieran un mínimo de escolarización requerido para su formación como sujeto político y productor; el nivel local debía garantizar que la renta necesaria para el sostenimiento de las escuelas recayese sobre los contribuyentes que se beneficiaban de la instrucción pública; por último, el financiamiento debía habilitar que quienes estuvieran convencidos de los beneficios de la educación pudieran incrementar sus aportes, de manera de mejorar las condiciones en las que se producía la escolarización de sus hijos [Legarralde 2007].

En palabras de Sarmiento, para la creación de un sistema popular de educación ha de concurrir el propietario con sus caudales, el hombre instruido con su saber, el pobre con su deseo de mejorar la suerte de sus hijos, el legislador con las disposiciones necesarias, el padre de familia con sus erogaciones, la parroquia con sus funcionarios, predominando sobre todo este conjunto un sentimiento común de interés apasionado sin el cual no puede darse un paso¹⁵. Incluso él planteaba la necesidad de crear un Partido de Amigos de la Educación, tal como había por aquellos años en Chile.

¹⁵ Sarmiento, Domingo F. “El Editor” en *Anales de la Educación Común*, Vol. 1, Buenos Aires, noviembre 1º de 1858, N° 1, pp. 2

La expansión de la educación en Buenos Aires si bien se planteó en términos de un proyecto impulsado por Sarmiento desde el Departamento de Escuelas, es decir desde arriba, pronto se llegó a la instancia donde no fue posible implantar un sistema hacia abajo sin sortear resistencias de distintos tipos y provenientes de diversos actores: funcionarios municipales, maestros, padres, vecinos. El gobierno de Buenos Aires no podía imponerse sin el apoyo de las redes locales de poder que le brindaran cierta legitimidad, y al mismo tiempo, esos actores locales también tenían intereses que no siempre iban en sintonía con los del nivel central y por ello la negociación era un camino necesario, aunque no el único. En tanto la escuela se convirtió en un teatro social donde los vecinos 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 en Buenos Aires [Lionetti 2010].

La imagen de la campaña que tenía Sarmiento era de barbarie predominante. En su opinión la falta de civilización producía un atraso en la moralidad, costumbres, hábitos políticos, vestimenta, y una predisposición a la ociosidad [Newland 1992]. Justamente el ámbito donde debía desplegar el proyecto educativo era el que implicaba mayores resistencias. Tal como plantea Míguez [2010], pocos pondrían en duda que las amplias llanuras pampeanas deben caracterizarse en el periodo como una región de frontera, y uno de los rasgos típicos de las sociedades de frontera es precisamente la poca capacidad del Estado para establecer allí su presencia a través de estructuras institucionales. En esa campaña donde era difícil que tuviera una penetración directa el Estado era la que Sarmiento buscaba civilizar, la educación –desde su perspectiva- vendría no solo a traer civilización y cultura, sino que iba más allá, la educación era solo un canal para poder lograr mucho más: en términos políticos, la educación tendría efectos directos sobre el ejercicio de los derechos políticos y por ende de la democracia; en términos económicos la educación podía transformarse en el factor responsable del aumento de la riqueza de un país; socialmente la escuela era la que transformaba a la población.

Conociendo la campaña bonaerense

La campaña era para los años de la secesión un espacio caracterizado por la fragilidad [Mayo, 2000] y atravesado por las tensiones militares, sobre todo. Pero también era un

territorio dinámico donde se cruzaban e interactuaban la población de indios y la población criolla separadas eventualmente por una línea de frontera siempre movible que se expandía y retraía al calor de las avanzadas militares por parte del Estado y los malones indígenas que asestaban golpes contra las estancias y fortines haciéndose de cabezas de ganado y muchos otros bienes. Con la caída de Rosas la frontera que se había extendido más allá del río Salado a través de una política compleja que mezclaba alianzas e incursiones militares, se contrajo después de 1852 y volvió a los límites de décadas anteriores. Las autoridades del nuevo Estado de Buenos Aires debieron buscar alternativas para la expansión de la frontera que estaba motorizada por la actividad ganadera, vacuna principalmente, pero con una marcada tendencia hacia el lanar durante la segunda mitad del siglo XIX. En ese espacio y contexto intentó insertarse un proyecto educativo que tenía como eje la creación de escuelas en puntos muy dispersos de un territorio en permanente construcción y movilidad.

Según el censo de 1854, la campaña del Estado de Buenos Aires tenía 177.040 habitantes, de los cuales el 80% vivía en los pueblos de antigua colonización –hasta el río Salado- y un 20% vivía desde el Salado hacia el sur [Garavaglia 2007]; ese mismo censo permitió conocer que el 10% del total de habitantes de la campaña era inmigrante. Para el año siguiente el censo llevado a cabo en la ciudad dio una cantidad de 90.176 habitantes, de los cuales el 35% eran extranjeros. Ambos censos revelaron que en la ciudad había 106 hombres por cada 100 mujeres y en la campaña 110 hombres cada 100 mujeres. Claramente la campaña casi doblaba la cantidad de habitantes de la ciudad, pero en términos de densidad era otra la cuestión¹⁶ ya que la campaña era ampliamente extensa en un territorio que iba desde San Nicolás en el extremo norte de la actual provincia de Buenos Aires hasta Bahía Blanca, incluso más al sur –dependiendo del periodo ya que la frontera era permanentemente dinámica -hasta Carmen de Patagones.

La sociedad de la campaña bonaerense de la segunda mitad del siglo XIX se caracterizaba por la diversidad, el cambio y –sobre todo- por la movilidad espacial, variable que nos interesa y que trabajaremos en el capítulo siguiente ya que la movilidad tiene incidencia

¹⁶Según Mateo (2013, pp. 81) sobre una superficie territorial de 88.668 km² sobre los que tenía presencia la sociedad hispanocriolla en la campaña bonaerense la densidad demográfica era en el año 1855 de 1,97 hab/km².

en la asistencia de los alumnos a las escuelas y en la participación de las familias en las cuestiones vinculadas al sostenimiento de la educación en cada partido. La población que vivía en la campaña no era enteramente criolla, sino que se nutría de distintas oleadas migratorias tanto de las provincias del interior como de países de Europa, pero también en parte no desdeñable con parcialidades indígenas que solían estrechar buenos lazos con los criollos y europeos, aunque esa paz podía alterarse por distintos motivos y eso influía en la política militar y represiva de las autoridades del nuevo Estado de Buenos Aires sobre la población de la campaña. Mateo [2013, pp. 73] realiza una interesante descripción de cómo era la sociedad de campaña separada y unida al mismo tiempo por la frontera:

“...una porosa frontera móvil integraba a dos mundos separados y a dos sociedades mestizas. Una compuesta por europeos, sus descendientes, inmigrantes del interior –algunos de ellos indígenas-, africanos y sus descendientes y una surtida paleta de mestizos; la otra, bajo el vago concepto de “indio”, ocultaba diferentes parcialidades mapuches, tehuelches, pampas, serranos, güiliches, pehuenches, ranqueles, manzaneros e incluso integrantes de la sociedad criolla (cautivas, marginales o perseguidos por la justicia) que habían decidido o se habían visto obligados a vivir entre ellos...”

La vida en la frontera era muy compleja a partir del contacto e interrelación de estos distintos actores sociales. El conflicto y el temor al malón estaban siempre presentes, así lo atestigua el diario de Dorothea Fugl¹⁷. La política de frontera en relación con los diversos asentamientos de indios fue variando a lo largo de todo el siglo XIX. Durante los años de la secesión fue el periodo de mayor virulencia en los ataques del malón sobre los pueblos de frontera y los fortines de avanzada. Atrás había quedado el negocio pacífico de indios llevado a cabo por Rosas [Ratto, 2013, pp.254]. La campaña se convirtió en el foco de atención por parte del cacique Calfucurá y de las nuevas autoridades del Estado de Buenos Aires. Desde sus tolderías en Salinas Grandes (actualmente Puán, Adolfo Alsina, Villarino) Calfucurá estaba al frente de extensas tribus

¹⁷El caso de la vida de una pareja de inmigrantes daneses en un pueblo de frontera como Tandil para mediados del siglo XIX está bien reflejado en Bjerg, María. *El mundo de Dorothea. La vida en un pueblo de frontera de Buenos Aires en el siglo XIX*. Buenos Aires, Imago Mundi, 2004.

indígenas araucanizadas que incursionaban en malón sobre distintos pueblos de la frontera. Era imposible sostener la escuela frente a tanta fragilidad, en territorios tan alejados de la ciudad de Buenos Aires, desde donde se impulsaba el proyecto de Sarmiento.

Los malones no eran los únicos que ponían en peligro la escolaridad de los niños. Garavaglia [2007, pp. 293] retrata bien que pasaba en la campaña por aquellos años:

“...el norte de la provincia estuvo recorrido durante bastante tiempo por partidas armadas cuyo origen es variado. Desertores entrerrianos (...) grupos de invasores llegados desde Santa Fe, desertores del ejército provincial (...) desertores de las fuerzas sitiadoras (...) partidas armadas cuyo origen se desconoce. Entre febrero de 1852 y julio de 1853 cuando Urquiza abandona Buenos Aires (...) la vida de la población rural fue conmovida casi mes a mes por este tipo de incidentes...”

Desde 1853 con Pastor Obligado como gobernador se impulsaron sucesivas medidas de represión –que ya se habían implementado en periodos anteriores en tiempos de conmoción por la omnipresencia de la guerra- sobre la población de la campaña persiguiendo “vagos” y reclutando forzosamente hombres para incrementar las fuerzas del Estado necesitada de soldados para la guerra contra la Confederación y para sostener la autoridad estatal en la frontera con el indio. En el periodo que estudiamos si bien los resabios de partidas armadas de desertores iban a ser cada vez menos frecuentes, la guerra contra la Confederación y la lucha contra los malones van a pasar al frente de las preocupaciones estatales. Por eso comenzaron a exigir que los hombres que circularan por la campaña lo hicieran solo si tenían en su poder el “pasaporte” que se sumaba a las ya conocidas credenciales de la época que habilitaban la libre circulación como “papeleta de conchabo” o “papeleta de enrolamiento”¹⁸.

¹⁸El *pasaporte* era obligatorio para circular en la campaña desde comienzos de 1830, consistía en un permiso de circulación firmado por alguna de las autoridades de campaña como el Juez de Paz o el Comisario. La *papeleta de conchabo* era un documento que acreditaba que el portador era empleado en alguna de las actividades productivas del partido, surgió al calor de la década revolucionaria y vemos menciones sobre ella ya en 1815, para 1818 era obligatorio circular también con la *papeleta de enrolamiento* que acreditaba que quien la portaba estaba enrolado en la milicia tal como era costumbre por aquellos años para los varones mayores de edad.

Así, la vida en la campaña estaba muy lejos de ser armoniosa; transitar por los pueblos sin las credenciales correspondientes tenía como consecuencia ser capturado por las autoridades policiales y luego ser enviado varios años – mínimo dos- al servicio de las armas para el Estado en el ejército de línea. Quienes estaban “domiciliados” en el partido y tenían todas las papeletas en orden debían estar enrolados en la Guardia Nacional de Campaña, nueva forma de denominar a las antiguas milicias rurales. Los miembros de la Guardia Nacional estaban obligados a realizar ejercicios militares en forma regular y debían estar listos para acudir a todo llamado [Garavaglia, 2007, pp. 329]. En distintos momentos del periodo aquí estudiado - 1854, 1857 y 1859 cuando el enfrentamiento con la Confederación estaba cada vez más latente- los vecinos de la campaña eran convocados por las autoridades del partido como los Jueces de Paz, comisarios para acuartelarse frente a la posibilidad de enfrentamientos armados. Estos vecinos que debían estar al servicio de las armas para el Estado de Buenos Aires seguramente estaban al frente de sus familias, eran padres. ¿Cómo podían participar activamente en los asuntos educativos que demandaba el proyecto de Sarmiento si su vida estaba atravesada por la omnipresencia de la guerra? ¿Cuánto tiempo reinaba la calma en la campaña para poder llevar adelante la tarea educativa en las escuelas del Estado? La parte siguiente de este Trabajo Final Integrador se ocupa de dar respuesta a estos interrogantes.

Capítulo 3

La escuela en la campaña

Como señala Carlos Mayo [2007] la escuela en la campaña era una institución caracterizada por la fragilidad y la inestabilidad que nunca desaparece, sino que persevera. Así, podríamos preguntarnos si efectivamente se dictaban clases día a día, si los alumnos asistían diariamente a ellas, si permanecían abiertas en tiempos de clima adverso, en tiempos de guerra. Además ¿Cuánto tiempo requería abrir una escuela en la campaña? Es importante conocer que pasaba con las escuelas y como se insertaban en el contexto que ya hemos analizado.

En principio podemos decir que existían dos caminos para fundar escuelas en Buenos Aires. Por un lado, los vecinos de un partido podían unirse y elevar una nota de pedido al DE poniendo a las autoridades al tanto de su interés por establecer en su vecindario una escuela. Por otro podía ser el propio Departamento el que se comunicara a través de una

nota con el juez de paz de un partido o con el intendente para interesarlos en la promoción de la escolarización en su pago.

El paso siguiente era buscar un edificio que pudiera funcionar como establecimiento educativo, no nos referimos a un edificio de escuela como las conocemos en la actualidad sino a lo que por aquellos años se denominaba una casita con una o dos piezas (ambientes, habitaciones) que pudiese ser reacondicionada para poder recibir alumnos. Una vez que se encontraba un espacio para poner en funcionamiento la escuela había que resolver quien iba a hacerse cargo de las refacciones, construcción o alquiler de la misma. El DE solía indicar a los vecinos que fueran ellos quienes costearan esos gastos (sobre todo los de construcción o refacción) que requerían de un capital inicial que luego sería devuelto por el Gobierno a través del Departamento en cuotas mensuales que rondaban los 200\$ o 300\$; en el caso de que la escuela no requiriera ninguna refacción directamente el DE se hacía cargo del alquiler mensual. El establecimiento de las escuelas en los partidos de campaña dependía en gran parte de la participación de los vecinos, sino de todos, al menos de una comisión que se organizara ad hoc. El DE no tenía ni el personal ni los recursos para intervenir personalmente en la búsqueda de instalaciones escolares ni en la administración cotidiana de ellas.

En febrero de 1857 el DE envió a Juan Díaz como preceptor para la escuela que estaba próxima a instalarse en el pueblo de Belgrano –a unos 120km distante de la ciudad de Buenos Aires- con un sueldo de 600\$ y 25\$ para útiles escolares. Esos costes estaban a cargo del Departamento. El municipio debía hacerse cargo de conseguir la casa donde iba a instalarse la escuela, pero finalmente no consiguieron ningún local público, por lo tanto la escuela no pudo abrirse hasta el mes de abril cuando lograron alquilar un local privado¹⁹. Pero como el monto de alquiler de la casa para la escuela no estaba presupuestado en los gastos del municipio de Belgrano ni en los del DE, Sarmiento envió una nota al Ministerio de Gobierno –que fue aprobada- para que esos fondos salieran de lo que estaba destinado para la escuela de San Antonio de Areco, ya que como allí la municipalidad había conseguido un lugar público donde impartir clases no iba a ser necesario pagar un alquiler.

¹⁹*Fundación de Escuelas Públicas en la provincia de Buenos Aires durante el gobierno escolar de Sarmiento*. La Plata. Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires. 1939. pp. 15

¿Cuántas escuelas había en el Estado de Buenos Aires para los años de la secesión?
 ¿Cuántos niños y niñas se educaban? A partir del informe elaborado por Sarmiento que se publicó en el número 5 de la revista *Anales de la Educación Común* en mayo de 1859 podemos conocer in extenso los datos sobre el estado de las escuelas elementales y superiores en Buenos Aires, sobre todo en la campaña que es el espacio que aquí nos interesa.

Para 1858 en todo el Estado de Buenos Aires, ciudad y campaña había un total de 246 escuelas públicas y particulares en las que se educaban 13.655 alumnos de ambos sexos. En la campaña se educaban un total de 5.591 niños y niñas, 1.469 más que los 4.122 de 1856.

1858	Escuelas		Cantidad de alumnos	
	varones	mujeres	varones	mujeres
Públicas	48	41	2153	1904
Particulares	11	31	430	1104
		Total:	2583	3008

Debemos tomar con cuidado estos datos ya que para la elaboración del informe presentado por Sarmiento en la revista *Anales de la Educación Común* el DE envió planillas a cada escuela de ciudad y campaña, pública y particular, de niños y niñas para que fuera completada por los maestros. El problema era que ese relevamiento no lo completaban en forma correcta y, en muchas ocasiones, directamente algunos se negaban a hacerlo:

“...Muchos maestros sobre todo resisten dar los sencillos datos que se les pide, y se pierde tiempo y trabajo infinito en vencer sus repugnancias...”²⁰

Así se quejaba Sarmiento sobre la actitud de algunos maestros que eran reticentes a completar las planillas que el Departamento requería para poder cuantificar los avances en las cuestiones educativas en la campaña.

²⁰*Anales de la Educación Común*. Vol. 1, N° 5, 1° de mayo de 1859. pp. 142

Un caso nos permitirá visualizar como se entrecruzan las problemáticas que hemos ido mencionando para el establecimiento y sostén de las escuelas en la campaña: las directivas del Estado, la participación de los vecinos, el problema del malón y la fragilidad de las escuelas.

En mayo de 1857 Sarmiento le pidió al Juez de Paz de Tandil –a 300km de la ciudad de Buenos Aires, en el sur de la frontera- Don Adolfo Chávez que era al mismo tiempo el presidente de la Municipalidad que reabrieran la escuela del pueblo:

“...creyendo oportuno el momento de hacerlo en vista de no ser molestado ya ese partido por las alarmas que ocasionaban los salvajes a su vecindario...”²¹

A mediados de 1855 un malón había arrasado el pueblo de Tandil y la escuela debió cerrarse. En los primeros meses de ese año los malones ya habían incursionado en el pueblo de Azul de donde se llevaron 60.000 cabezas de ganado y más de un centenar de cautivos- y en estancias en las afueras de Tandil ocasionando que para el invierno muchas familias en éxodo buscaran resguardo hacia el norte en el pueblo de Dolores. Para la primavera la mayoría de los hombres había regresado, y el malón finalmente llegó al pueblo. Tandil quedó desolada²².

La calma tardó mucho en llegar. En 1856 aun Tandil estaba casi despoblado. En 1857 el paso de los indios parecía haber quedado lejos, al menos en los ojos de Sarmiento. Por eso el pedido de reapertura de la escuela. El Departamento ofrecía 200\$ para el alquiler de la casa en donde funcionaría la escuela. El Juez de Paz había conseguido una “casita en ruinas” de dos piezas que debía ser refaccionada. Los arreglos costarían, según él mismo, 4.000\$, suma que sería adelantada por algunos vecinos que después iban a ser compensados con los 200\$ del alquiler mensual que iba a aportar el Departamento hasta completar la suma inicial para las refacciones.

En julio de 1857 el gobierno aprobó el pedido de las autoridades de Tandil para la reapertura de la escuela en la “casita en ruinas” que debía ser refaccionada gracias al

²¹ *Fundación de Escuelas....* pp. 24

²² Los pormenores de cómo los malones asataban la frontera sur pueden verse en el gran libro que ya mencionamos de María Bjerg [2004] sobre la vida en Tandil.

aporte de los vecinos. En ella, según el Juez de Paz iban a educarse de 10 a 12 varones. Luego de dos años Tandil volvía a tener escuela pública de varones.

Lo tengo ocupado, lo necesito, lo tengo para los mandados

Lograr que los niños asistieran a las escuelas era una tarea complicada. En la campaña era más difícil que en la ciudad sostener la asistencia. Eran reiterados los pedidos de parte del DE a los municipales encargados de las escuelas de cada partido para que lograran convencer a los vecinos de la importancia de la promoción de la educación en sus pagos. Así, en la revista *Anales* bajo el título “Educación obligatoria” un artículo desarrollaba argumentos en contra de los padres que decidían no enviar sus hijos a la escuela:

“...Es el padre ignorante el que se ha creado una moral, en cuanto a la utilidad de tener hijos, y el derecho del padre a explotar en su provecho los débiles auxilios de sus fuerzas y diligencia. Asombra en efecto el tono de seguridad y de convicción con que los padres de esta clase hacen valer su derecho, indisputable, a lo que ellos creen, sobre el tiempo y trabajo de sus hijos. Lo tengo ocupado, lo necesito, lo tengo para los mandados, etc. Es la objeción sin replica que oponen a la amonestación de mandarlos a la escuela...”²³

La calificación de ignorantes a los padres que no enviaban a sus hijos a la escuela era una recurrente en el discurso del DE, comenzando por su director Domingo Faustino Sarmiento, pero también de los encargados de las escuelas en los partidos de campaña que hacían referencias a la “clase proletaria” para referirse a los padres de familia que no valoraban los esfuerzos del Estado que invertía dinero en las escuelas; en la otra vereda estaba la clase propietaria.

Según el DE el problema era que sostener las escuelas en la campaña terminaba teniendo un resultado contraproducente, ya que buscaban educar a los niños pobres en las escuelas públicas de varones pero quienes aprovechaban esa situación eran los hijos de los “padres pudientes o educados” que podían educar a sus hijos en las escuelas particulares pero

²³ *Anales de la Educación Común*, 1º de octubre de 1859, N° 10. p. 305-307

habiendo escuelas públicas abiertas las aprovechaban, ya que el maestro estaba ahí para “dar lecciones a cuantos se presenten a recibirlas”²⁴.

En 1856 se llevó adelante el primer informe sobre el estado de la educación en el Estado de Buenos Aires, impulsado por el DE. El relevamiento buscaba conocer la cantidad de escuelas públicas y particulares de niños y de niñas que funcionaban en la ciudad y la campaña. No lograron relevar la asistencia ya que no había registros sistemáticos para aquellos años; justamente por eso el DE le pidió presupuesto al Ministerio de Gobierno para dotar a cada escuela de tres registros: uno de *Admisión* para poder asentar los datos de cada alumno y de sus padres, para lograr saber quiénes eran los que aprovechaban la inversión del Estado; un *Libro de faltas diarias* para dar cuenta del nivel de asistencia a clases -que hasta entonces no existía como un registro general en todas y cada una de las escuelas- y un *Registro del estado de instrucción y moralidad* de cada alumno que debía ser puesto a disposición de las familias y del DE trimestralmente. De esta forma el DE iba centralizando la información relativa a las escuelas no solo de las que se sostenían con los recursos públicos sino también las particulares. Según Sarmiento: *con estos medios administrativos, los maestros podrán hacer más eficaces en adelante los esfuerzos que hoy esteriliza la inconstante e irregular inasistencia de los niños*²⁵.

A pesar de la falta de registros sistemáticos sobre la asistencia escolar en la campaña, el DE tenía conocimiento de ella a partir de las notas e informes que los municipales encargados o los preceptores y maestros de las escuelas de cada partido voluntariamente decidían realizar para luego elevar a las autoridades.

Tal es el caso del municipal encargado de las escuelas de San Pedro que en 1859 elevó una nota al Municipio dando cuenta del estado de la educación en su partido dejando asentada la baja asistencia de los alumnos a clase:

“...Actualmente se hallan inscriptos cincuenta y dos alumnos, de los cuales por término medio solo asisten diariamente veintiséis y estos concurren a la escuela en horas diversas perdiendo gran parte de las cuatro que se dan de clase...”²⁶

²⁴ Ídem, p. 307

²⁵ *Anales de la Educación Común*, 1º de abril de 1859, N° 4, p. 109

²⁶ Informe de municipal encargado de la educación Eugenio Arnaldo a la Municipalidad de San Pedro en: *Anales de la Educación Común*, 1º de julio de 1859, N° 7, p. 222-224

En el mismo informe se da cuenta de las razones por las que los niños no asistían asiduamente a clases. El municipal encargado consideraba que en primera instancia el problema radicaba en que los padres decidían abiertamente no enviar a sus hijos a la escuela porque consideraban que el maestro no era apto para esa tarea debido a su edad. El municipal encargado se hizo eco de este reclamo y le comentó a la municipalidad su intención de recomendarle al DE tuviera en consideración jubilar a aquel empleado ya que: *es preceptor desde el tiempo del Sr. Rivadavia*²⁷.

En otro caso, a fines de 1859 la Municipalidad de San Vicente –a unos 60 km de la ciudad de Buenos Aires- sancionó un acuerdo que en su art. 1º obligaba a los padres y madres de familia a educar a sus hijos e hijas ya sea en las escuelas públicas o en las particulares; y en el art. 2º establecía que todos los niños de entre siete y catorce años que vivieran en el ejido del pueblo, las adyacencias y hasta una legua de distancia de la plaza principal debían concurrir a la escuela pública. Este acuerdo fue motorizado por el reclamo que realizó Cecilio Gironde, el maestro de la escuela pública de varones del partido que se puso en contacto con el municipal encargado de las escuelas y éste con el presidente de la Municipalidad. Según el maestro los padres de familia demostraban *poco deseo* de educar a sus hijos, porque preferían *tenerlos conchavados o de sirvientes en sus propias casas*²⁸.

El proyecto impulsado por Sarmiento tenía más de un escollo que sortear. Los padres de familia mostraban su falta de interés en la educación permitiendo o incitando las faltas de sus hijos a clases. Podían argumentar no estar de acuerdo con las capacidades del maestro como en el caso de San Pedro o directamente preferían que realizaran tareas en sus hogares como sucedía en San Vicente.

La palanca de Arquímedes en el lodo

²⁷ *Ibíd*em, p. 224

²⁸ *Anales de la Educación Común*, 1º de octubre de 1859 N° 10, p. 312

El 31 de agosto de 1858 el Senado del Estado de Buenos Aires sancionó una ley para financiar la creación de escuelas en ciudad y campaña. Los vecinos debían participar económicamente con una parte de lo presupuestado para la construcción de las escuelas y el Estado aportaría el resto. Esa participación variaba de acuerdo a cada distrito. Las parroquias más cercanas al centro de la ciudad debían aportar la mitad de lo presupuestado y el Estado aportaría la otra mitad, las parroquias de la periferia de la ciudad recibirían el doble sobre lo aportado por los vecinos, y las municipalidades de campaña recibirían el faltante entre lo presupuestado y lo que los vecinos lograsen juntar a través de suscripciones; el Estado recaudaría su parte a través de la venta o arriendo de inmuebles públicos y de los bienes ab inestato. Cada parroquia y municipio que quisieran tener edificios nuevos para escuelas debían reunirse en un mínimo de doce vecinos y elevar un pedido al DE quien constituiría una Comisión de Escuelas compuesta por entre cinco y siete vecinos organizados en funciones de Comisario, Inspectores y Síndicos. Esas Comisiones debían levantar suscripciones entre los vecinos de cada manzana y realizar el depósito del dinero en el banco e informar al DE para que proceda según lo establecido en la ley.

Para el mes de septiembre, el DE notificaba que varios municipios y parroquias habían solicitado acogerse bajo los términos de la ley para la creación de escuelas. En la ciudad los vecinos de Catedral al Sur y Catedral al Norte fueron pioneros²⁹. En la campaña los vecinos de Quilmes también solicitaron la creación de una escuela en su pago³⁰.

A pesar del entusiasmo inicial de algunos vecinos de unos pocos partidos de la campaña y parroquias de la ciudad que le solicitaron al DE la creación de escuelas, al poco tiempo comenzaron los problemas. Las comisiones de escuelas se quejaban de que los demás vecinos de cada cuartel no aportaban dinero para las suscripciones, y en algunos casos el

²⁹ Entre los vecinos que solicitaron el pedido al DE estaban: Felipe Lavallol, Joaquín Cazon, Manuel José Guerrico, Manuel Ocampo, Juan Eastman, Daniel Makinley, Enrique Ochoa, Juan Anchorena, Juan P. Esnaola, Pastor Obligado, Manuel Pérez de Porcel, Antonio Cruz Obligado, Francisco Chas en *Anales de la Educación Común*, 1º de noviembre de 1858 N° 1. p. 21

³⁰ Entre los firmantes figuraban: José Antonio Wilde, Andrés Baranda, Juan M. García, Tomás Flores, Rafael Rodríguez, J. María Ortega, Julián J. Maldonado, Remigio González, A. Lassalle, José M. Flores, Blas Escobar, José Monte, Pedro Costa en *Ídem*, p. 29

problema era que los inspectores de manzana no hacían mucho por promover el interés en ello:

“...Durante los pocos meses que se ha cobrado la contribución de Escuelas, varios vecinos se han exonerado de ella, diciendo simplemente al recaudador que los borrasen de la lista...”³¹

Solicitar al DE la creación de una escuela requería de doce vecinos que firmaran la nota, pero sostener el financiamiento mes tras mes para concretar esa empresa exigía de la participación de muchos más, y no todos estaban dispuestos a participar tan activamente en la promoción de la educación en su pago.

El DE buscaba a través del contacto con las autoridades locales aceptar los engranajes para hacer funcionar el proyecto educativo en la campaña, intentando comprometer a Jueces de Paz y Municipales. En 1859 Sarmiento daba a conocer a través de una nota que el Juez de Paz del partido de Las Conchas (hoy Tigre) había intentado interesar a los vecinos en el establecimiento de una escuela pero no lo logró; y el Juez de Paz de San Fernando intentó el mismo camino que su vecino, pero a los propietarios que vivían en la parte alta no les interesaba que se educasen los hijos de los proletarios que ocupaban la parte baja próxima al canal³².

La idea de promover la educación pública que diera más oportunidades a los niños de los sectores menos acomodados económicamente se topaba así con las mezquindades de los sectores mejores posicionados económicamente; propietarios, por un lado, proletarios por el otro.

Los obstáculos al desarrollo pleno del proyecto de Sarmiento estaban muy presentes en la campaña; superarlos implicaba un consenso muy amplio que todos los actores no estaban dispuestos a concretar. Que el estado aportara mayores sumas de dinero a los poblados más desfavorecidos estaba directamente vinculado con el ideario de Sarmiento, la educación como herramienta de transformación social y económica.

³¹ *Anales de la Educación Común*, 1º de marzo de 1859 N° 3. p. 72

³² *Anales de la Educación Común*. 1º de agosto de 1859 numero 8. p. 233

Sobre el caso que acabamos de mencionar de San Fernando, en el editorial del 1º de noviembre de 1859 de *Anales* aparecía una referencia clave para comprender el estado de cosas:

“...Hay en la Punta Chica de San Fernando (...) aglomeraciones de población indigente, que perpetua en sus hijos, pululando por centenares, la ignorancia que a su vez perpetua la destitución y prepara la haraganería y el crimen. El interés del Estado es llevar a ese punto los auxilios de las fuerzas colectivas de la sociedad...”³³

¿Cómo podían esos poblados crear escuelas sin la colaboración de los propietarios? Allí aparecía el DE para promocionar los beneficios de la expansión de la educación entre los vecinos, por eso era primordial el rol de los municipales encargados de las escuelas que recorrieran el partido convenciendo al vecindario de la importancia de educar a todos los niños ya fueran sus hijos o no.

Para Ángela Oria [2004] desde el ideario de Sarmiento las municipalidades estaban llamadas a ser la unidad de gestión básica del sistema. Él mismo “instaba a la comunidad a participar en el gobierno del sistema y a colaborar en la construcción del poder local”. Pero esa colaboración en el gobierno local de la educación tenía límites muy marcados, tal como vimos en las tensiones surgidas por la designación de maestros. Por ejemplo, la participación que Sarmiento buscaba en los municipios estaba orientada a la recaudación de dinero para el sostenimiento de las escuelas. Pero por más que los invitara a participar en la promoción de la educación en sus vecindarios, si los vecinos decidían no acompañar el proyecto, el fracaso estaba a la vuelta de la esquina ya que el DE no podía costear solo desde sus arcas la expansión de la educación en la campaña.

Veamos el caso del partido de Las Flores, en el centro oeste de la campaña a unos 180km de Buenos Aires, durante 1857 y 1858 las autoridades municipales y el DE no lograban ponerse de acuerdo sobre el financiamiento de la escuela que estaba por crearse; eso motivó el intercambio de correspondencia entre Sarmiento y Manuel V. Paz que era Presidente de la Municipalidad de ese partido y al mismo tiempo Juez de Paz³⁴.

³³ *Anales de la Educación Común*, 1º de noviembre de 1859. N° 11, pp. 322

³⁴ El intercambio de correspondencia aparece en *Fundación de escuelas públicas en la provincia de Buenos Aires durante el gobierno escolar de Sarmiento*. La Plata, Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, 1939. pp. 43-48

El 26 de septiembre de 1857 Sarmiento le escribía al Juez de Paz:

“Teniendo en cuenta (...) de que el vecindario que compone ese pueblo y partido se ha aumentado considerablemente y deseado segundar los deseos del Superior Gobierno en cuanto a difundir la instrucción primaria hasta en los puntos más distantes al Estado...” [*Fundación de escuelas...* p. 43]

Sabemos por el censo de 1854 realizado en la campaña que la población en el partido de Las Flores era de 1.526. Para el censo nacional de 1869 se registraron 6.577 habitantes. No poseemos datos sobre los años entre ambos censos, pero claramente el crecimiento demográfico iba en ascenso ya para 1857, lo que ameritaba la consulta de Sarmiento por la creación de una escuela en el partido, en la misma nota le preguntaba al Juez de Paz:

“...1° Si convendría establecer ya una escuela gratuita (de varones) en ese pueblo y que número de niños concurrirían a ella.

2° Si existe alguna casa Municipal destinada a este objeto y (...) sino cuánto costaría el alquiler mensual de una adecuada...”

Sabemos por la contestación de Manuel V. Paz que la Municipalidad consiguió en alquiler “un edificio con todas las oficinas necesarias” por 500 pesos mensuales. Pero había un problema que urgía al municipio. Según el Juez de Paz había muchos interesados en el alquiler de la propiedad, por lo que era urgente ocuparla ya para no perder la oportunidad, por eso le decían a Sarmiento:

“... se digne dictar las ordenes necesarias a efecto de que con el menos retardo posible empiece el establecimiento a funcionar, ya disponiendo la pronta venida de un preceptor, ya el envío de los demás útiles y enseres que se consideren indispensables en él, con concepto a la educación de cuarenta jóvenes (...) será el número que, al poco tiempo de quedar la escuela instalada, han de concurrir a recibirla...” [*Fundación de Escuelas...* p. 44]

Desde el municipio mostraban su interés por el establecimiento de la escuela; habían conseguido el lugar para ella, pero, para todo lo referente al funcionamiento, tanto del preceptor como los útiles y hasta el mobiliario, esperaban que se encargara el DE. Sin embargo, hubo algunas desintelencias entre la municipalidad y el DE. Sarmiento debió

explicarle al Juez de Paz como debían manejarse para el establecimiento de la escuela, nueve meses posteriores al primer contacto, Sarmiento escribía:

“...en caso de que la municipalidad no pudiera ayudar con sus recursos al pago íntegro del alquiler, fijar la parte de él que tendría que sufragar este Departamento...”

El DE no iba a hacerse cargo de los quinientos pesos mensuales que costaba el alquiler; la Municipalidad debía realizar su aporte, aunque no tuvieran idea de que así funcionaba el proyecto de escolarizar a los niños de su partido, por eso el Juez de Paz le contestaba a Sarmiento:

“...abrigaba la creencia de que el pago del alquiler de la casa que debía ocuparse (...) era cubierto (...) con los fondos del Departamento (...) y fue eso precisamente lo que la movió [a la Municipalidad] a dar los pasos necesarios (...) [*Fundación de escuelas...*p. 45]

La Municipalidad de Las Flores quería tener en su partido una escuela gratuita de varones, pero carecía de los recursos necesarios, según el Juez de Paz *los escasos recursos con que hoy cuenta, apenas le son suficientes para llenar sus gastos ordinarios* (*Fundación de escuelas...* p. 46) Sin embargo, en esa nota del 26 de junio de 1858 Manuel V. Paz le manifestaba a Sarmiento que a pesar de experimentar una “sensible falta de fondos” iban a contribuir con doscientos pesos al alquiler del edificio para la escuela.

Resuelto el alquiler del edificio, quedaban por definir el mobiliario y el preceptor de la escuela. Sobre este último, Sarmiento fue muy resolutivo al decirle al Juez de Paz que enviaría desde la ciudad de Buenos Aires a Ignacio Sorrondegui, quien debía tomar posesión del cargo y llevaría con él *las instrucciones necesarias y los libros elementales para dar principio a los trabajos escolares* [*Fundación de escuelas...* p. 47]. Sorrondegui llegó a Las Flores en el mes de agosto de 1858. A su arribo aun no estaban dadas las condiciones para la apertura de la escuela. Se había fijado el 1º de septiembre como fecha de la inauguración, pero debió posponerse unos días más:

“...Considerando que quedarían acabados los trabajos que se hacen para este establecimiento antes de concluirse el mes y que podría inaugurarlo el 1º de

septiembre (...) hoy noto que será imposible efectuarlo como deseaba...”
[*Fundación de escuelas...* p. 48]

En relación al mobiliario para los cuarenta alumnos que el Juez de Paz le había dicho a Sarmiento que asistirían a la escuela la cuestión fue un tanto más engorrosa. Ya hemos visto que el municipio esperaba que el DE proveyera de lo necesario, sin embargo, eso no pasaría, al menos no como esperaba el Juez de Paz. Sarmiento le escribía en una nota del 9 de junio de 1858 que:

“...Como es probable que en ese pueblo haya buenos carpinteros y por evitar los inconvenientes que podrían sobrevenir al conducir de la ciudad hasta ese pueblo las bancas, mesa y demás útiles quizá convendría que fuesen construidos en él bajo la inspección del Municipal encargado del ramo con las dimensiones siguientes 4 varas de largo por un pie de ancho las mesas o bancas con su asiento unido a ella; cada pieza de estas vale aquí 130\$, una mesita con cajón para el maestro, una pizarra de madera de 1 ½ vara para operación aritmética pintada de negro...” [*Fundación de escuelas...* p. 45]

Manuel V. Paz se encargó de consultar a los maestros carpinteros del partido sobre los costos de construcción del mobiliario solicitado por Sarmiento consiguiéndolos al precio de 180\$, “precio moderado a juicio de la Municipalidad” [*Fundación de escuelas...* p. 46]. Así como Sarmiento había utilizado la distancia como un elemento clave a la hora de solicitar la construcción del mobiliario en el partido, el Juez de Paz haría lo propio defendiendo el “precio moderado” argumentando que los fletes tenían un valor excesivo debido al estado de los caminos.

Todo ese intercambio de correspondencia entre estos actores educativos iba a durar casi un año. Primero conseguir el lugar, lo que llevo varios meses y aún más ponerlo en condiciones, luego el equipamiento con el mobiliario, no cualquier mobiliario, sino uno especialmente indicado por la autoridad máxima del DE.

En septiembre de 1858 se inauguraría la escuela, más precisamente el 11 de ese mes, “aniversario del pronunciamiento patriótico” [*Fundación de escuelas...* p. 48] diría Sorrondegui en una carta a Sarmiento, haciendo alusión a la revolución porteña del 11 de septiembre de 1852.

Una semana después de haber sido inaugurada, el preceptor pasaba el parte de novedades a Sarmiento, y el escenario de cuarenta niños asistiendo a la escuela tal como había dicho el Juez de Paz estaba muy lejos de ser una realidad: solo había siete alumnos, “número muy limitado” diría decepcionado Sorrondegui [*Fundación de escuelas...* p. 48].

En plena campaña bonaerense era difícil establecer una escuela tal como hemos visto, y aun sorteados los inconvenientes que pudieran aparecer era difícil sostener una matrícula cuantitativamente significativa. El partido de Las Flores tenía más de 1.500 habitantes para aquellos años, y solo se habían matriculado siete niños en la escuela. La noticia de la construcción de la escuela debió haber circulado durante varios meses considerando que luego de un año recién pudo establecerse, se involucró a los maestros carpinteros del partido, los municipales, las familias de esos cuarenta niños que inicialmente iban a asistir a la escuela según Manuel V. Paz, aun así, no se pudo alcanzar ese número que solo quedó en una cifra muy pequeña.

Conclusiones preliminares

“...Antes de pensar en establecer sistema alguno de enseñanza, debe existir un local de una forma adecuada. La instrucción de las escuelas obra sobre cierta masa de niños reunidos; un sistema de enseñanza no es otra cosa que el medio de distribuir en un tiempo dado, la mayor instrucción posible al mayor número de alumnos. Para conseguirlo, la escuela se convierte en una fábrica, en una *usina* de instrucción, dotada para ello del material suficiente, de los maestros necesarios, local adecuado para que juegue sin embarazo el sistema de procedimientos, y enseguida un método de proceder en la enseñanza que distribuya los estudios con economía de tiempo y dé mayores resultados. De aquí nacen,

pues, estas condiciones de la buena enseñanza: 1º, local adecuado; 2º, material completo; 3º, maestros competentes; 4º, sistema general de enseñanza; 5º, métodos particulares para cada rama de instrucción...” [Sarmiento, Domingo F. *Educación popular*. 1ª Ed. La Plata, UNIPE. 2011] (El resaltado aparece en el original)

Esto escribía Sarmiento en 1849 luego de su recorrido por distintos países para luego entregar su informe al Ministro de Instrucción Pública de Chile. Las ideas que tomó durante esa experiencia de viaje intentó desplegarlas en el espacio de la campaña bonaerense durante los años en que el Estado de Buenos Aires se encontraba separado de la Confederación. La idea de la escuela como fábrica que modela al hombre era uno de los pilares del ideario de Sarmiento, esa “usina” de instrucción buscaba llevar adelante el proyecto civilizatorio. Desde el DE se intentó desplegar un proyecto que impulsara la creación de escuelas en los partidos de la campaña, un espacio complejo que ya hemos caracterizado, para ello fue necesario convencer a las poblaciones locales sobre los beneficios que traería la escolarización. La difusión de la revista *Anales* entre los funcionarios del nivel central y local justamente servía a esos fines, aunque poco sabemos sobre su llegada a los estratos más bajos de la sociedad, su circulación entre los padres de los niños en edad escolar parece haber sido limitada. Sin embargo, desde la revista, Sarmiento invitaba a los funcionarios locales a que se implicaran de lleno en la difusión de la escolarización en sus pagos, que hablaran con los vecinos, que los convencieran de la importancia de la “usina” que transformaba al hombre y traía beneficios sociales y económicos a la población. Hemos visto que más allá del entusiasmo que la escuela generaba en los funcionarios municipales y en muchos padres de familia en varios partidos de la campaña, fue limitado el alcance que el proyecto educativo sarmientino logró tener. Es cierto que era necesario crear la noción de la importancia de asistir a la escuela, de educarse en ella y eso no iba a ser tarea sencilla y tampoco era esperable lograrlo solo durante los años en que Sarmiento estuvo al frente del DE.

Los problemas que aquejaron la gestión de Sarmiento no se resolvieron en los años sucesivos. José Manuel Estrada, director del Departamento de Escuelas durante 1869 le escribía al Ministro de Gobierno Antonio Malaver al poco tiempo de haber asumido en su cargo sobre el estado de las escuelas y la educación en la provincia y sentenciaba: el

espectáculo me aterró³⁵. El nuevo director ofrecía en sus memorias un panorama desolador de las escuelas:

“...todas las escuelas, y aquí no hago excepción, encontrábanse destituidas de condiciones higiénicas y de comodidad para la enseñanza, de todo aparato escolar, aun los más indispensables, escasas de útiles, sin mobiliario, y muchas de ellas desaseadas hasta la repugnancia. La falta de elementos sirve de disculpa al maestro cuando su actividad declina, y realmente, lo inhabilita para desempeñar una no escasa porción de sus deberes. Las paredes desmanteladas y sucias, el calor sofocante de habitaciones mal ventiladas, la fetidez, el amontonamiento, la quietud forzada, rechazan el instinto estético de los niños, los alejan de la escuela y enferman su cuerpo y su alma...” [Estrada, José M. 2011, pp. 47]

Estrada iba a durar solo unos meses en el cargo. Al poco tiempo de haber asumido y a partir de su diagnóstico sobre la educación en la provincia iba a enfrentarse muy rápido con los docentes, y justamente de ese enfrentamiento con docentes de dos escuelas de la ciudad de Buenos Aires iba a resultar su salida del DE. Estrada había pedido separarlos del cargo por considerar que no eran aptos para el desempeño de su tarea, pero los docentes buscaron apoyo en los vecinos de sus parroquias y éstos en el gobierno. La situación se volvió muy tensa y Estrada renunció, luego volvió al cargo y renunció una vez más cuando notó que el Ministro de Gobierno le había soltado la mano. Los actores locales fueron ganando peso en la administración de la educación en sus parroquias. Ya vimos como Sarmiento sostuvo a Milburg y Mitre apoyó a Sarmiento.

Todo parecía haber cambiado en Buenos Aires unos años después. Convocado por el gobernador Emilio Castro, Estrada creía que contaba con su apoyo para el desarrollo de su tarea: “...contando con la cooperación del Gobierno para la obra extensa y trascendental de reforma y progreso que considero urgente acometer...” [Estrada, José M. 2011, pp.44] El gobierno estaba al tanto de las reformas que pretendía realizar Estrada como jefe del DE, y al principio le habían dado su apoyo, pero muy pronto las internas dentro del gobierno y de las redes políticas de la ciudad iban a cambiar el panorama. La

³⁵ Estrada, José Manuel. *Memoria sobre la educación común en la Provincia de Buenos Aires*. La Plata, 1ª ed. UNIPE, 2011. pp. 47

destitución de los maestros enfrentados con Estrada pasó a ser el centro de la escena de una disputa que implicó al Presidente de la Municipalidad de Buenos Aires, a miembros distinguidos del vecindario, al Ministro de Gobierno y según Estrada hasta el propio Gobernador. El DE se arrogaba la potestad de destituir y nombrar maestros, pero las autoridades locales iban a ofrecer resistencia³⁶.

Establecer y desarrollar un proyecto educativo que transformara la campaña implicó crear la idea de que la escuela era beneficiosa para todos. Sin embargo, eso no fue una tarea sencilla. Hemos visto cuanto costaba que los padres colaboraran en el sostén económico de las escuelas, lo difícil que era que la población en edad escolar asistiera diariamente a clases. No solo había que crear las escuelas, sino lograr que todos los involucrados valoraran el establecimiento de ella y todo lo que eso implicaba.

Nos quedan varias preguntas por resolver. En estudios posteriores intentaremos explorar el lugar que muchos de los actores vinculados a la educación desempeñaron en el mundo de la política en Buenos Aires, recorrer su trayectoria para entender mejor su papel en ese contexto, también realizar un análisis más exhaustivo de las fuentes para ofrecer mayores detalles en los sucesos que atravesaron al establecimiento y desarrollo de las escuelas de la campaña bonaerense. Asimismo la búsqueda y recolección de nuevas fuentes podrá ofrecernos la posibilidad de lograr un entrecruzamiento que nos permita dotar de mayor complejidad a una cuestión que será clave para el desarrollo de los años posteriores, la ley de Educación Común de la provincia de Buenos Aires de 1875 y la ley 1.420 de 1884 serán justamente intentos de organizar la educación desde un Estado cada vez más preocupado por obtener el control de las escuelas, en términos pedagógicos, administrativos y políticos.

³⁶ Los pormenores de la disputa entre Estrada y los maestros Macedonio Díaz y Lorenza Álvarez se encuentran en Estrada, José Manuel. *Memoria sobre la educación común en la Provincia de Buenos Aires*. La Plata, 1ª ed. UNIPE, 2011. pp. 47-54

Bibliografía:

Bustamante Vismara, José (2014) “Una historia regional comparada de la educación elemental (Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, 1800-1840)” en Martínez Boom, Alberto y Bustamante Vismara, José (comps.) *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, siglos XVIII-XIX*. Buenos Aires, Prometeo

Duarte, Oscar (2018) *El Estado y la Educación. Economía y política en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, UNIPE

Estrada, José Manuel (2011) *Memoria sobre la educación común en la Provincia de Buenos Aires*. La Plata, 1ª ed. UNIPE

Fradkin, Raul; Garavaglia, Juan Carlos (coord.) (2012) *Argentina. La construcción nacional*. Tomo 2: 1830-1880. Buenos Aires. Taurus

Garavaglia, Juan Carlos (2007) *Construir el estado, inventar la nación. El Rio de la Plata, siglos XVIII-XIX*. Buenos Aires, Prometeo

Giovine, Renata (2009) “El sistema de instrucción básica bonaerense: definición de una alianza de gobierno” en Ascolani, Adrian (comp.) *El sistema educativo en Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*. Rosario, Laborde Editor

Giovine, Renata (2009) “El sistema de instrucción básica bonaerense: definición de una alianza de gobierno” en Ascolani Adrian (comp.) *El Sistema Educativo en Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*. Rosario, Laborde Editor

Legarralde, Martin (2007) *La Formación de la burocracia educativa en la Argentina. Los inspectores nacionales y el proceso de escolarización (1871-1910)*. Tesis de Maestría. Buenos Aires, FLACSO

Lionetti, Lucia (2010) “Las Escuelas de primeras letras en el escenario social de la campaña bonaerense (1850-1875)” en *Naveg@merica. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas*. N°4

Mateo, José Antonio (2013) “La sociedad: población, estructura social y migraciones” en Ternavasio, Marcela. *Historia de la Provincia de Buenos Aires*. Tomo 3: de la organización provincial a la federalización de Buenos Aires (1821-1880). Buenos Aires. EDHASA-UNIPE

Mayo, Carlos (ed.) (2014) *Vivir en la frontera. La casa, la dieta, la pulpería, la escuela (1770-1870)*. Buenos Aires, Biblos.

Newland, Carlos (1992) *Buenos Aires no es pampa: la educación elemental porteña 1820-1860*. Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano

Newland, Carlos (2014) “El desarrollo de la educación elemental en Buenos Aires 1852-1862” en Martinez Boom, Alberto; Bustamante Vismara, Jose (comps.) *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, siglos XVIII-XIX*. Buenos Aires, Prometeo

Oria, Ángela (2004) *Desafíos a la “Educación Popular”*. Sarmiento en el Departamento de Escuelas, 1856-1862. Tesis de Maestría. Buenos Aires, Universidad de San Andrés.

Paz, Gustavo (2011) “La vida política” en Fradkin, Raul; Garavaglia, Juan Carlos (coords.)
Argentina. La construcción nacional. Tomo 2: 1830-1880. Buenos Aires. Taurus

Ratto, Silvia (2013) “La frontera y el mundo indígena” en Ternavasio, Marcela. op. cit

Sábato, Hilda (2012) *Historia de la Argentina 1852-1890*. Buenos Aires, Siglo XXI