

Carlos Mayo y las escuelas de primeras letras en la campaña bonaerense

José Bustamante Vismara

Un puñado de copias de documentos provenientes del Archivo Histórico de la provincia de Buenos Aires. Serían cincuenta o setenta folios en tamaño oficio. Estaban dentro de una bolsa de polietileno que, si no recuerdo mal, aún conservo. Carlos, sin duda, sabía de qué trataban, y me los había acercado para que los comenciar a revisar. Yo hacía un par de años que había empezado a formar parte del grupo de investigación Sociedad y Estado que él dirigía junto a Ángela Fernández en la Universidad Nacional de Mar del Plata; pero aún no había tomado como propio un tema o un campo de análisis que resultara enriquecedor en la perspectiva de equipo que Mayo buscaba encarar sobre la frontera pampeana. Más precisamente, en distintas reuniones yo había mencionado dos o tres líneas posibles que con mucha prudencia, un profundo conocimiento historiográfico y lucidez acerca de la viabilidad de la labor en distintas áreas (todos estos, rasgos que a mí me faltaban), Carlos fue desestimando uno tras otro. En forma muy amable, pero contundente.

Corrían los últimos años del siglo pasado. Las fotocopias tenían legajos de escuelas radicadas en la campaña de Buenos Aires hacia 1820. Eran testimonios que habían sido explorados por distintos historiadores (Barba, 1974; Newland, 1992; Narodowski 1999), pero tenían elementos que Mayo pensaba que podrían aportar alguna signi-

ficativa referencia. Y allí empecé a transitar un campo de análisis de tanta riqueza y potencialidad que, aun pasados ya unos cuantos años, todavía resulta fascinante.

En lo que sigue propongo recorrer algunos de los puntos en torno a los cuales Mayo consideraba necesario trabajar y, al hacerlo, recrear algunos de los desafíos (y limitaciones) con que lo he venido haciendo. En la combinación de ambas líneas se entretajan las páginas que continúan. De este modo, si la historia social de las escuelas constituye el foco de esta perspectiva, en el fondo es porque busco recrear algunos aspectos de su método de trabajo. Algo así como notas sobre el *método Mayo*.

Al compás de la revisión bibliográfica y del estudio de los reglamentos o las prescripciones que los gobiernos habían efectuado en la materia, uno de los interrogantes ordenadores con que me involucré en el tema estuvo dado por caracterizar materialmente las instituciones que analizaba. Más allá de las impresiones sugeridas por fuentes secundarias, por viajeros o por los presupuestos de la historiografía especializada, Mayo insistió en la necesidad de ofrecer un perfil de la cultura material de estos ámbitos. Así como hizo con las estancias (Mayo y Fernández, 1993), la anatomía y cultura material de las escuelas constituían una referencia clave. Pero no bastaba con saber cómo había sido en determinado momento la puesta en marcha de un establecimiento; de hecho, casi siempre las crónicas de las historias de las escuelas de distintos pueblos de la provincia se anclaban en determinados momentos fundacionales ocurridos hacia 1820, y de allí —a renglón seguido— se referían a procesos sucedidos en la segunda mitad del siglo XIX. El desafío planteado estuvo en tratar de reconocer qué fue la escuela, cómo fue sostenida y en qué medida podían ser registrados y explicados los espasmódicos momentos de apertura o cierre de establecimientos.

Ahora bien, volviendo al análisis detallado de las decenas de inventarios de escuelas que fuimos recogiendo y estudiando, fue po-

sible dar cuenta de un horizonte material de estas instituciones: sus muebles, impresos, útiles, etc. Sabido es el jugo que Carlos podía sacarle a un parco inventario. En el capítulo que incluí en el libro elaborado con el grupo de investigación Sociedad y Estado titulado *Vivir en la frontera* (2000), Mayo me insistió en que reprodujera textualmente el inventario de una escuela con el propósito de mostrar su fisonomía:

Razón individual de los útiles que se hallan existentes en la escuela de S Jose de Flores los cuales hago entrega formal ásu preceptor ultimam-te nombrado D Jose M-a Santerbas hoy dia de la fha. yés como sigue:

Una imagen en cuadro titulado S-n Nicolas
Una mesa con su cajon y llave
Un tren compuesto de 7 mesas con sus 7 bancos de asiento
Dos bancos grandes que forman grada
Tres pel[r]chas
Una resma papel blanco
24 Catecismos
24 Cartillas
12 libros
8 id Gramaticas
10 tinteros
2 Lapizeros
Una porcion de pedazos de pizarras
Una cruz de madera grande
S Jose de Flores Nov-e 13 de 1828¹

Entre los numerosos sentidos explícitos de esta enumeración –referencias a la circulación de impresos, a la jerarquía dispuesta entre gradas y el resto de los asientos, en la presencia de símbo-

¹ Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas Legajo 7, carpeta 678; reproducido en Bustamante Vismara (2000, p. 139).

los ligados al catolicismo— querría señalar un detalle al que Mayo no dejó de aludir: la mención de restos o fragmentos inservibles de diverso tipo de objetos. En el caso aquí citado se mencionan “pedazos de pizarras”, en otros recuentos aparecen libros inútiles, bancos inservibles, tablas o punteros quebrados... Son menciones de objetos ya en desuso que le dan a estos inventarios de escuelas una especificidad ausente en recuentos de bienes de particulares o establecimientos productivos. ¿El motivo? ¿Por qué no se los descartaba sin más, como podía hacerse en otros inventarios? Quizá la razón fue el carácter público de estos enseres. Así, reiteradamente fue prescripto que aquel maestro que vendiese los útiles de su escuela sería castigado con algún tipo de pena. Y aunque Mayo me pidió que sacara a la luz algún caso en que ello hubiera sido sancionado, no logré encontrarlo.

En la historia social que Carlos alentaba a escribir, los involucrados tenían un lugar destacado. Así, uno de los interrogantes latentes a lo largo de toda la investigación consistió en tratar de develar los motivos por los cuales, en un contexto de alta demanda de mano de obra, los Estados consiguieron maestros dispuestos a desempeñarse por un salario que, si no era bajo, tampoco era elevado. Uno de los resultados alcanzados con el propósito de ponderar ese asunto radicó en la evaluación de los involucrados. Se contabilizaron más de doscientas cincuenta trayectorias de maestros que trabajaron en la campaña de Buenos Aires entre 1790 y 1860 y, de ellos, unos cien se desempeñaron por menos de un año (Bustamante Vismara, 2007, p. 229).

Siguiendo la estela del bello trabajo que Mayo realizó sobre el esclavo Patricio de Belén (1997), la trayectoria biográfica de educadores y educadoras ha sido considerada como punto de referencia. Joseph Bucault, por caso, nació en España en 1791 y arribó a Buenos Aires hacia 1806. A los pocos meses de su llegada se vio involucrado en la defensa de la ciudad ante la segunda invasión de los ingleses, pero a

diferencia de muchos otros jóvenes de su generación, no fue la carrera militar la que marcaría su destino.

Primero se abocó a una actividad más tradicional —el comercio— para años después descubrir su verdadera vocación en la enseñanza. A principios de la década de 1810 instaló una escuela particular en Buenos Aires, que debió dejar hacia mediados del decenio por una “penosa y larga enfermedad” que —según sus dichos— “le imposibilitaba seguir en la instrucción de una juventud que simpáticamente amaba; y amaría durante su existencia”. El oscuro horizonte que Bucault vislumbraba se aclaró en el poblado de San Fernando. Allí se mudó, encontró una nueva plaza como maestro y se contactó con un médico que lo curaría de su enfermedad.² Pero nuevamente sería exonerado del cargo. En 1830 el inspector general Saturnino Segurola, recibió unas acusaciones en contra del maestro que fueron suficientes para despedirlo. Juan Garay, juez de paz de San Fernando, culpaba a Bucault de ausentarse de su trabajo en razón de su afición a la bebida, así como habría desatendido sus obligaciones con la Iglesia (ante lo que el maestro habría respondido que no “tenía zapatos adecuados para asistir al culto”).

Tras su exoneración, Bucault recibió elogiosas referencias de parte de vecinos y padres de alumnos que lo instaron para que abriera una escuela particular. Y, nuevamente, las autoridades se lo habrían impedido. Él, indignado, consideraba que la remoción había sido injusta. Se preguntaba cómo era posible “que una infame calumnia, emanada de un espíritu de infundada venganza, por lenguas mordaces de dos o tres personas díscolas, fuese capaz de mancillar mi buena opinión?”.

² El médico Feliz Barchino presentó un bosquejo de sus labores realizadas en San Fernando hacia 1826 y apuntó: “Don Jose Bucau Maestro de primeras letras y Gramática latina: enfermo mortalmente de enfermedad crónica venérea la cual no se la pudieron curar varios facultativos de esa Capital como podrá jurar, y declarar en obsequio de la justicia, y de la verdad. Curado por mi”. Archivo General de la Nación, Sala X-6-2-4.

Llevaba casi quince años de antigüedad como maestro de escuela. Lo último que habría hecho fue redactar y hacer circular una “Exposición y Exhortación dirigida a sus amables ex-alumnos”. En ella los alentaba a que se desempeñen con responsabilidad y sabiduría, haciéndoles notar que lo injusto de la destitución de la que fue objeto no debía detener sus anhelos de justicia; poniéndolos en resguardo de los giros inesperados de la rueda de la fortuna y, sobre todo, intentando consolarlos ante las “lágrimas que vertieron al indicarles, que ya no era yo Preceptor de ellos, sino un buen amigo, con quien siempre debían contar”.³

Y apuntando un párrafo que a Mayo lo hubiera hecho sonreír, cabe comentar lo ocurrido con el maestro sucesor de Bucault. En agosto de 1830, a las semanas de la salida de Bucault, los vecinos observaban que el reemplazante estaba lejos de colmar sus expectativas. Las autoridades locales indicaron en una carta al inspector general que habían querido ser tolerantes con el sustituto

(...) pero todo ha sido infructuoso con este niño, pues como tal, no piensa en mas que en divertirse; ya ha sido reconvenido por todos nosotros (...) pero ni aun así ha sido posible hacerlo entrar en su deber. El sábado 14 se ausentó de esta [escuela] sin nuestro conocimiento y no volvió hasta el 18 a la noche, no hace ms que humillarse y pedir perdón como lo hace siempre de no volver hacerlo, pero al siguiente [día] se encontraron los niños por la mañana sin el maestro.⁴

Otro de los puntos con que se abordó esta historia social fue el intento de delinear el perfil social de los alumnos. La tensión generada en torno a la asistencia ofreció detalles sugestivos acerca de la vida

³ Archivo General de la Nación, Sala X-6-1-2.

⁴ Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas, Legajo 8, Carpeta 705.

cotidiana en la campaña que resultaban difíciles de asir desde otras fuentes. Hay una carta enviada por el preceptor de Ranchos en junio de 1830, Andrés Ayerdi de San Vicente. En dicha misiva informaba acerca del estado de la escuela y expresaba los problemas que tenían los alumnos en sus cotidianas asistencias:

(...) siempre que les pregunto que hicieron ayer y antes de ayer que no han parecido por *àqui*: unos me responden q.^e fueron p.^r mandado de sus padres p.^r carne que para esto estuvieron que andar de estancia en estanc.^a p.^a poder hallarla; Otros, que los ocuparon en sus casas; Otros por leña; Otros *à*-rejuntar bosta de ganado para el fuego y tambien para enlodar sus ranchos; Otros en ayudar *à* buscar los animales de la Hacienda q.^e se havían extraviado: y otros que no teniendo mas ropa que la encapillada, la madre tubo q.^e remendarsela y mientras tanto fue preciso estarse metido en casa; y otros p.^r que enfermó el Padre, ó la madre, y lo detubo para lo que se le ofreciera de mandados. Asi es que hay achaques para ellos venir solo uno *ú* dos dias ala semana y nó venir en el resto de ella. Con que esto es un proceder infinito...⁵

En un testimonio mucho menos vívido pero no menos sugerente, acerca de una escuela ligada a la Sociedad de Beneficencia radicada en Chascomús en 1827, se enumeraban las ocupaciones de los padres de las alumnas que asistían a clases:⁶

⁵ Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas Legajo 8, carpeta 716.

⁶ Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas Legajo 4, carpeta 341.

Ocupación de los padres	Cantidad
Hacendados	16
Jornaleros	8
Niñas huérfanas	8
Capataces	2
Pulperos	2
Troperos	2
Barbero	1
Panadero	1
Hornero	1
Total	41

Señalaba Carlos que allí se presentaba una síntesis de la estructura ocupacional del mundo rural. Y en alguna de las cartas que me envió con observaciones acerca de mi trabajo, leo: “¿serán estos los hijos de los campesinos garavaglianos?”. Lógicamente, la propuesta buscó enriquecerse con los diálogos que hacia el año 2000 ya maduraban en torno a la historia agraria. En ese marco hubo un artículo cardinal de María Elena Barral y Raúl Fradkin (2005) que trazaba el horizonte con el que habían cobrado forma los pueblos y las estructuras del poder institucional en la campaña de Buenos Aires. Allí se articulaban rasgos propios de la historia política e institucional de la primera mitad del siglo XIX, con los avances realizados sobre la historia agraria y demográfica. En el horizonte delineado afirmaban sucesivos ritmos de configuración institucional ligados a una red eclesiástica, una judicial y policial, y una militar y miliciana. Además, pensaba a modo de hipótesis, podría sugerirse una cuarta fase de configuración institucional ligada a las escuelas. El fundamento de esta afirmación se relaciona con el impacto que llegaron a tener estas instituciones. En cada uno de los pueblos de la región se asentó al menos un establecimiento educativo. Aunque fueron caracterizados por sus *constantes irregularidades* –de

maestros, alumnos, apoyo de autoridades, finanzas, condiciones materiales— la expansión que tuvieron en la campaña fue notable. Constatar esto sirvió para darle sentido a una cita de Tulio Halperin Donghi que oportunamente Mayo me señaló cuando empezaba a transitar la temática. En su *Historia de la Universidad de Buenos Aires* (2013 [1962]) Halperin Donghi refería:

Si la enseñanza superior siguió (...) un ritmo fatigado, la preparatoria y sobre todo las primeras letras se desarrollaron en clima más favorable: la instrucción primaria en la ciudad y la campaña mereció toda la atención de Sáenz y del Prefecto del departamento de primeras letras; a ambos corresponde el mérito de haber llevado adelante una acción de reforma y extensión de la enseñanza que es uno de los aportes más significativos de la época de Rivadavia (p. 33).

En 1999 Carlos fue uno de los jurados de mi tesina de licenciatura presentada en la Universidad Nacional de Mar del Plata, dirigida por Ángela Fernández. En esa reunión me hizo una pregunta que apuntaba a un tema clave: ¿quién alentaba esta educación, el Estado o las comunidades? He entendido que ante esa disyuntiva no esperaba una respuesta tajante, sino ponderar con sensibilidad los impulsos de quienes participaron y se involucraron en el tema. Sus ritmos y movimientos. Una forma de pensar los estados y lo político desde el piso de tierra de estas escuelas. De hecho, aún sigo pensando estos procesos, aunque no han faltado modulaciones en la interpretación realizada. Una de las críticas que he recibido por los trabajos que entonces escribí observó un dejo teleológico en la argumentación. Efectivamente, un hilo que presupone cierta paulatina sofisticación acompaña la imagen que recreé sobre las escuelas (Bustamante Vismara, 1999). En tensión con ello y al calor de una vocación por reconocer relaciones o contingencias en los vínculos que sostienen estas escuelas, en los últimos años he procurado comprender distintas configuraciones so-

ciales que se tejen en torno a estos emprendimientos (Bustamante Vismara, 2016; 2018).

Una parte de estos cambios en la perspectiva estuvieron motivados por los diferentes rumbos que transité en mi formación profesional. Mayo fue entusiasta en que lleváramos adelante estudios de posgrado y recorriésemos ámbitos académicos prestigiosos. Así como, en la medida de lo posible, que esa trayectoria estuviera ligada a ciertos procesos de externalización; es decir, que eludiera ámbitos endogámicos o circulares de reproducción académica. Traté de sostener esa lógica, pero al hacerlo no dejé de estar vinculado a aquel tema inicial de mi investigación. Entre estos pasos el acercamiento a la historiografía hispanoamericana, cara a la propuesta de Mayo, me brindó la posibilidad de considerar al concepto de configuración escolar, así como a lo sucedido en otras zonas de Hispanoamérica. Llevé adelante un desplazamiento complementario por la vocación de atender a Buenos Aires en diálogo con otras regiones rioplatenses. Así, hechos sucedidos en Córdoba o Entre Ríos han estado presentes en algunos de mis trabajos (Bustamante Vismara, 2016).

Querría resaltar un detalle particular referido a una faceta del *método Mayo* que, entiendo, se vivió en sus estancias en Mar del Plata en el marco de lo realizado con el grupo de investigación Sociedad y Estado: pensar un tema, una hipótesis que articulara el conjunto y permitir que quienes compartíamos el trabajo avanzáramos por los senderos que consideráramos atinados. Creo que Mayo fue un excelente coordinador de temáticas que permitieron reconocer procesos históricos desde miradas plurales. Pude compartir el modo en que diseñó el proyecto sobre juego (Mayo, 1998), el trabajo sobre la frontera (Mayo, 2000) y las investigaciones sobre el comercio minorista que radicó en la Universidad Nacional de Mar del Plata (Mayo y otros, 2006). Entiendo que cuando los formuló y presentó ya tenía ideas claras acerca de las posibilidades con que se transitarían distintas facetas del mismo. En esa capacidad su desempeño requiere ser destacado:

Mayo director de grupo de investigación y constructor de narrativas que permitían involucrar colectivamente investigadores en diferentes instancias de formación. Esta faceta de su producción, ligada a la capacitación de recursos y a la organización de trabajos que requerían miradas plurales, no es original o excepcional, pero sí hace falta una virtuosa capacidad para llevarla adelante.

Me gustaría articular estas consideraciones metodológicas con otra característica de la argumentación de Mayo: su capacidad para articular con fluidez procesos sociales y cambios políticos. Si bien las perspectivas de sus libros no enfatizaron un *racconto* de la coyuntura política, esta no era ajena y se vinculaba estrechamente a los procesos sociales. Un ejemplo notable de esta articulación es su evaluación de la estructura agraria, la revolución de independencia y el caudillismo en su comparación de la campaña bonaerense y la de la Banda Oriental (Mayo, 1997).

Ahora bien, ¿en qué sentidos la historia social de las escuelas aquí referida ha sido vinculada a procesos de cambio estructural? Un esfuerzo por realizar un recorrido en un sentido similar estuvo en el trabajo efectuado sobre las escuelas del valle de Toluca durante la primera mitad del siglo XIX. Estas instituciones experimentaron el cimbronazo que significó pasar de una lógica corporativa –con diversidad de jurisdicciones, entre las cuales los pueblos de indios tuvieron un papel destacado– a una administración afirmada en municipalidades del período posindependiente (Bustamante Vismara, 2014). Claro está que quedará en quienes lean dicho trabajo evaluar si se logró tal vinculación entre procesos políticos y sociales o educativos.

Otro rasgo que puede destacarse de los trabajos de Mayo es la sensible atención al trabajo de archivo. Las historias de mujeres y hombres del período tardo-colonial tuvieron un lugar destacado en sus argumentaciones. Las fuentes judiciales fueron una clave para ello. Pero también supo atender con tacto a registros de otros archivos para recrear estos procesos. Sumado a ello, siempre tuvo una enorme ca-

pacidad para estrechar diálogos entre tales narraciones y discusiones teóricas o historiográficas que desbordaban el acotado marco parroquial. En resumen, entre el archivo y la discusión teórica se entabla en la argumentación de Mayo una fluida combinación.

Finalmente, al escribir estas líneas me preguntaba si, de haber continuado trabajando con él, hubiera modificado mi objeto de análisis. Seguramente el largo período comprendido entre el desmoronamiento del orden virreinal y el siglo XIX hubiera continuado siendo el eje de mis investigaciones, pero ¿hubiera continuado analizando escuelas, maestros y políticas educativas? El trabajo que inicié con aquellas fotocopias de documentos tomó forma como tesina de licenciatura hace ya más de veinte años (Bustamante Vismara, 1999). Y desde entonces, aunque me he alejado de la región y transitado por distintas temáticas, he sostenido vínculos con aquel rumbo. Sin duda, en esta constancia se mezclan las limitaciones de quien esto comparte y cierta añoranza por continuar —a veces más cerca, a veces más lejos— con aquella invitación que hace ya unos cuantos años me hizo Carlos.

Bibliografía

- Barba, F. (1974). En torno a los reglamentos de educación primaria de Buenos Aires, 1816-1818. En *IV Congreso de Historia de los Pueblos de Buenos Aires*. La Plata: Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires.
- Barral, M. E. y Fradkin, R. O. (2005). Los pueblos y la construcción de las estructuras de poder institucional en la campaña bonaerense (1785/1836). *Boletín del Instituto de Historia Argentina “Dr. Emilio Ravignani”*, 27.
- Bustamante Vismara, J. (1999). *Entre el Catón y el arado. Las escuelas de primeras letras en la campaña bonaerense (1770-1862)*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Bustamante Vismara, J. (2007). Buscando los maestros perdidos. En *Historia de la educación*. Anuario, vol. 8, SAHE.

- Bustamante Vismara, J. (2014). *Escuelas en tiempos de cambio: política, maestros y finanzas en el valle de Toluca durante la primera mitad del siglo XIX*. México, DF: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.
- Bustamante Vismara, J. (2016). Construcción estatal y desarrollo escolar (Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, 1820 - 1850). En *Historia de la educación*. Anuario, vol. 17 (1), SAHE.
- Bustamante Vismara, J. (2018). Maestros en relación: Río de la Plata (década de 1820). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 6(11), 1-22.
- Halperín Donghi, T. (2013 [1962]). *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.
- Mayo, C. A. (1997). Estructura agraria, revolución de independencia y caudillismo en el Río de la Plata, 1750-1820 (algunas reflexiones preliminares). *Anuario del IEHS 12*. Tandil: UNCPBA.
- Mayo, C. A. (1998). *Juego, estado y sociedad en Buenos Aires, 1730 - 1830*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Mayo, C. A. (2000). *Vivir en la frontera. La casa, la dieta, la pulpería, la escuela (1770-1870)*. Buenos Aires: Biblos.
- Mayo, C. A. (2006). Comercio minorista y pautas de consumo en el mundo rural bonaerense, 1760-1870. *Anuario del IEHS 20*. Tandil: UNCPBA.
- Mayo, C. A. y Fernández, Á. M. (1993). Anatomía de la estancia bonaerense (1750-1810). En Fradkin (comp.), *Historia agraria del Río de la Plata*. Buenos Aires: CEAL.
- Narodowski, M. (1999). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Newland, C. (1992). *Buenos Aires no es pampa: la educación elemental porteña 1820-1860*. Buenos Aires: Grupo Editor de Latinoamérica, Buenos Aires.