

---

## Otros en la escuela: campaña de Buenos Aires, 1860 – 1880

*Others at school: Buenos Aires campaign, 1860 – 1880*

**José Bustamante Vismara**

---



### Edición electrónica

URL: <https://journals.openedition.org/corpusarchivos/6255>

DOI: [10.4000/corpusarchivos.6255](https://doi.org/10.4000/corpusarchivos.6255)

ISSN: 1853-8037

### Editor

Diego Escolar

### Referencia electrónica

José Bustamante Vismara, «Otros en la escuela: campaña de Buenos Aires, 1860 – 1880», *Corpus* [En línea], Vol. 13 N° 1 | 2023, Publicado el 27 julio 2023, consultado el 01 agosto 2023. URL: <http://journals.openedition.org/corpusarchivos/6255> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/corpusarchivos.6255>

---

Este documento fue generado automáticamente el 1 agosto 2023.



Creative Commons - Atribución-NoComercial 4.0 Internacional - CC BY-NC 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

---

# Otros en la escuela: campaña de Buenos Aires, 1860 – 1880

*Others at school: Buenos Aires campaign, 1860 – 1880*

José Bustamante Vismara

---

## NOTA DEL EDITOR

Fecha de recepción del original: 13/03/2022

Fecha de aceptación para publicación: 20/06/2022

## Introducción<sup>1</sup>

- 1 Hay un lugar común que asocia la conformación de identidades y las escuelas elementales. No faltan motivos para ello. Para el caso rioplatense, la clásica obra de Lilia Ana Bertoni ofrece registros que ahondan en el asunto hacia fines del siglo XIX. En un artículo refiere, por ejemplo: “el propósito nacionalizador fue constitutivo de las escuelas primarias creadas por los estados, tanto en Europa como en América, ya desde principios del siglo XIX” (Bertoni, 1996, p. 180). Al compás de ese supuesto, la autora recrea discusiones desenvueltas entre cosmopolitas y nacionalistas. Con ello muestra que las políticas afirmadas desde el Consejo Nacional de Educación hacia 1910 fueron un “punto de llegada” y no el inicio de una política de Estado.
- 2 No es este el lugar para aludir a los méritos -que son muchos- del análisis de Bertoni, pero sí para referir que para quienes trabajamos procesos culturales del largo siglo XIX esa interpretación resulta algo opaca. Distintos interrogantes pueden formularse sobre el tema: ¿de qué modos las escuelas elementales del período postindependiente dialogaron con los procesos de conformación identitaria? ¿Hubo espacios para referencias que no fueran las moldeadas por la lógica nacional de fines del siglo XIX? ¿Es posible trazar una periodización que señale cambios en torno al tema? Este artículo

recupera algunas experiencias que permiten entrever tensiones en la lógica homogénea y uniforme que adquiriría -¿efectivamente la adquiriría?- el sistema educativo.

- 3 La identidad es, como tantas palabras, un concepto polisémico. Por sentido común puede referirse a ella como el conjunto de rasgos que caracteriza a un individuo o grupo frente a otros. Pero esa conceptualización puede interpretarse desde distintas perspectivas. Entre las formas de considerar lo identitario una clave radica en atender a ello o bien como un hecho dado y objetivable, frente a posiciones constructivistas. De este modo, la identidad no respondería a una esencia, sino como parte de una trayectoria. Más aun, en una misma persona se cruzan, solapadas, inconsistentes, entrecruzadas, distintas lógicas identitarias. Siguiendo la reflexión de James Clifford sobre la identidad Mashpee cabe interrogar: “¿qué pasa si la identidad se concibe no como un límite a ser mantenido sino como un nexo de relaciones y transacciones que comprometen activamente a un sujeto? La historia o las historias de la interacción deben ser, entonces, más complejas, menos lineales y teleológicas” (Clifford, 2001, p. 401). El análisis que continúa se sitúa, en alguna medida, en diálogo a esa interpretación.
- 4 Aunque hay referencias que serán efectuadas desde lo sucedido durante las primeras décadas del período postindependiente, el nudo del trabajo será afirmado a partir de lo analizado para el caso de la provincia de Buenos Aires en el lapso que va desde 1860 a 1880, aproximadamente. El momento es particularmente interesante. Las escuelas públicas de la provincia crecían en número y cantidad de alumnos. Los presupuestos destinados al área fueron ascendentes y significativos (Barba, 1968). Las necesidades de un elenco de educadores capacitados se advertían en distintas oportunidades. La edición de una publicación sobre temas educativos, los Anales de la Educación Común, desde fines de la década de 1850 servía como canal de difusión para la denuncia de prácticas que anhelaban ser desterradas, para el elogio a determinados procesos y para la difusión entre un público generalizado -que no se limitaba a las comunidades educativas- de noticias y progresos en el desarrollo de la escolarización elemental.
- 5 En este escenario la autoridad educativa no estaba unificada. Las escuelas elementales se encontraban bajo diferentes jurisdicciones que se solapaban, no sin conflicto. Había escuelas administradas por el Departamento de Escuelas de la provincia en diálogo a las municipalidades de los pueblos, pero además en estos (y en capital) actuaba la Sociedad de Beneficencia sosteniendo escuelas para niñas; en la ciudad portuaria, la municipalidad regenteaba instituciones que no tenían vínculo con el Departamento de Escuelas, ni con la Sociedad de Beneficencia; había escuelas ligadas a corporaciones religiosas o administradas por particulares; y, además, órganos colegiados como la Comisión de Educación, el Consejo de Instrucción Pública o la propia Universidad de Buenos Aires que tuvieron atribuciones en torno a la administración de estas instituciones.
- 6 Algunas de las inconsistencias generadas por esta diversidad de fuentes de autoridad buscaron ser ordenadas con la promulgación de la ley de Educación Común de 1875. Y esta modulación fue articulada con la reforma de la constitución provincial en 1873 (Barba, 1982). Con ese entramado legal se intentó modernizar prácticas pedagógicas, instaurar la escuela graduada y el método simultáneo y mejorar las condiciones edilicias de las escuelas. Como fruto de estos cambios se creó el Consejo General de Educación, presidido por un Director General de Escuelas, y se dispuso la organización de consejos de escolares en el nivel local<sup>2</sup>. Sus integrantes serían elegidos por votación

popular y entre sus atribuciones velaría por cuestiones administrativas y técnicas (Lionetti, 2007).

- 7 En este marco se hará referencia a dos tipos de procesos bien distinguibles. Uno de ellos ligado a indios o grupos indígenas, y el otro en torno a temáticas religiosas y relativas a grupos inmigratorios transoceánicos. Pero antes de avanzar con éstos, se apuntan referencias historiográficas y se ofrece un panorama sobre el problema a partir de lo advertido en el temprano siglo XIX.

## Algunos trabajos sobre el tema

- 8 Tradicionalmente la historia de la educación ha sido hilada desde lo institucional y prescriptivo (Arata, 2019; Ascolani, 2012). Junto a ello, los grandes pedagogos y sus propuestas educativas han tenido un lugar destacado. Al compás de esas referencias, se han efectuado notas y discusiones sobre el papel de la Iglesia o el rol de determinados actores (Rivadavia, Rosas, Sarmiento). Estos análisis han tenido un foco inicialmente anclado en procesos nacionales y, en no pocos casos, llevados adelante por funcionarios del propio sistema educativo (Ramos, 1910).
- 9 Con el correr de las primeras décadas del siglo XX la historia educativa de la provincia, en tanto recorte espacial, comenzó a ser objeto de análisis. Un texto de referencia sobre el caso lo constituye la compilación documental efectuada por Ricardo Levene con expedientes del Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires (Levene, 1939). Según la advertencia preliminar al grueso volumen, en 1810 se iniciaba un periodo que concluiría con la llegada de Sarmiento y el desarrollo de un sistema de enseñanza centralizado. Así la ley de la provincia de Buenos Aires de 1875 cerraba una etapa en la que la creación de cada escuela era el resultado de “un esfuerzo agotador”. Era el cierre de los “tiempos heroicos” de la educación elemental.
- 10 Además de esa compilación, poco se escribió sobre el período que media entre Caseros y la década de 1880. Un libro de Antonino Salvadores, quizás, constituya la excepción (Salvadores, 1940). Allí una perspectiva liberal busca conciliarse con la valorización positiva de la tradición religiosa y el elogio a lo realizado por pedagogos o políticos católicos. Asimismo, en ese trabajo se intenta equilibrar el conjunto de referencias ligadas al Estado de Buenos Aires y a la Confederación Argentina. Pero el estudio no se desarrolla más allá de 1860.
- 11 Estos trabajos han sido complementados por análisis que han tomado como perspectiva lo sancionado con la ley de Educación Común de 1875 (Barba, 1968); o bien perspectivas afirmadas en lo sucedido en determinados pueblos o instituciones.
- 12 Entre fines del siglo pasado e inicios del siglo XXI, nuevas miradas se han ido formulando. Trabajos como los de Pablo Pineau o Lucía Lionetti han ido enriqueciendo lo sabido sobre el período (Lionetti, 2007; Pineau, 1997) y ello ha ido siendo complementado por análisis acerca de problemas mejor relacionados a la perspectiva de este artículo. El vínculo entre inmigración y educación ha generado acercamientos que han renovado el horizonte de preguntas y perspectivas. En esta línea, pueden verse los análisis de Luigi Favero (2000), Hernán Otero (2011), Mariela Ceva (2014) o Alina Silveira (2012) sobre escuelas étnicas y/o particulares. En torno a la cuestión nacional, junto al citado trabajo de Bertoni (2001), puede verse lo publicado por Laura Guic (2023) y por Clara Zaidenweg (2016). Otro grupo de trabajos remite a los vínculos entre

religión y educación. El papel de los curas ha sido analizado en diversos trabajos de María Elena Barral (2007), así como, puntualmente para el contexto de este trabajo, por Lucas Bilbao (2020). Además, cabe destacar lo realizado por María Bjerg (2004). En sus trabajos sobre Dorothea Fugl (Bjerg, 2004) la historia social de comunidades danesas es leída en diálogo a los problemas derivados de temáticas tales como el género, la familia o el mundo emocional. Pero, además, en el libro que Bjerg compila con Iván Cherjovsky lo identitario aparece como eje para, a través de prácticas, discursos o símbolos, reconocer el armado de políticas identitarias (Bjerg y Cherjovsky, 2018: 29).

- 13 Asuntos ligados a la alteridad y el papel de sectores subalternos en torno a la escuela tienen un lugar que, paulatinamente, ha venido siendo puesto en relieve. Sofía Thisted caracteriza estéticas delineadas en torno a los indígenas y recupera distintos debates desde la óptica del Consejo General de Educación entre fines del siglo XIX y principios del XX (Thisted, 2014). También puede aludirse a los ensayos que sobre el tema efectuaron Flavia Fiorucci (2019) e Ignacio Roca (2019), trabajando sobre cuestión indígena, alteridad y educación. Otros aportes importantes son los realizados en torno a los afrodescendientes (Barrachina, 2019; Geler, 2010), así como los efectuados en torno a las relaciones interétnicas en la frontera. Cabe aludir, por ejemplo, a los estudios llevados adelante por Raúl Mandrini (2008), Silvia Ratto (2007) o Mónica Quijada (2011). Quijada observa reconfiguraciones en los vínculos desenvueltos entre indios, ciudadanía y educación. Además de poner en evidencia el lugar de las escuelas en la trama de tratados signados (Jong, 2011), la autora detalla el papel de la escuela y la educación formal en el marco de las instancias que posibilitaban el acceso a la ciudadanía cívica. Esta no era meramente prescripta por el Estado o el lugar de nacimiento, sino complementada por el reconocimiento social. En ese proceso señala cuatro ámbitos de vinculación: el trabajo, la participación en una comunidad, la propiedad privada de la tierra y la escuela. Este último aspecto no es central en el análisis de la autora, pero realiza notas sobre el asunto: señala que muchos indígenas tenían vínculos con la lectura y la escritura, que Jose María Llanquetrúz radicó una escuela en sus tierras (o al menos lo intentó), que la hermana de Mariano Rondeau habría regentado un establecimiento en 25 de mayo, o bien que Miguel Linares sostuvo un maestro suizo con su tribu; y suma observaciones acerca de la tribu de Coliqueo - sobre la que se hablará más adelante-. Referencias que, en conjunto, han sido un punto clave para el análisis que continúa.
- 14 Los casos estarán situados en la campaña de Buenos Aires y han sido estudiados, fundamentalmente, a partir del fondo Dirección General de Escuelas resguardado en el Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires (La Plata). Eventualmente se complementa información recuperada de impresos o memorias, así como del Archivo General de la Nación. Entre los testimonios aparecen, como se verán, notas que no se restringen a lo meramente administrativo y ofrecen una rica variedad de detalles sobre la vida cotidiana en estos pueblos.

## Escuelas, etnicidad e identidad en el temprano siglo XIX

- 15 Escuelas públicas constituyen el foco del análisis. Se trata de instituciones educativas a las que asistían varones de entre seis y doce años, en las que se enseñaba a leer, escribir y hacer cuentas, más instrucción en la religión católica. Los primeros reglamentos

postindependientes para estas instituciones -financiadas en buena medida por el erario- datan de fines de la década de 1810. Al calor de conflictos políticos y jurisdiccionales, en un breve lapso, se elaboraron dos ordenamientos diferentes para las escuelas de la campaña de Buenos Aires. A pesar de las diferencias de estos reglamentos, en ambos desde lo administrativo se disponía la erección de una autoridad central para toda la campaña y juntas protectoras colegiadas en cada uno de los pueblos (integradas por el juez de paz o alguna autoridad civil, un sacerdote y un par de vecinos) (Bustamante Vismara, 2007). El primero de los ordenamientos fue redactado por Rufino Sanchez y Francisco Xavier Argerich a pedido del gobernador intendente Manuel Luis de Olidén<sup>3</sup>; mientras que el cabildo de Buenos Aires le solicitó a Saturnino Segurola un segundo reglamento en 1818<sup>4</sup>. En ambos se traslucen tensiones en torno a la lógica igualitaria expresada por el republicanismo en ciernes. El texto de Segurola, por ejemplo, expresa: “Sera reprehensible cualquier niño q-<sup>e</sup> heche en rostro alguna falta de linage á otro igual”; y poco después observa: “Los niños decentes no se mesclaran con los de bajo color alternando en la Escuela<sup>5</sup>”. Esta contradicción no parece haber impactado en forma significativa en las experiencias registradas por maestros de la campaña. En las escuelas referidas ni las juntas protectoras, ni sus preceptores identificaron a los estudiantes a partir de sus rasgos étnicos. Tampoco ello fue solicitado desde los distintos órganos que articularon la gestión de las escuelas públicas de varones en el período (el cabildo, el Departamento de Primeras Letras de la Universidad, o el Inspector General que luego de 1828 concentró atribuciones en el visado del asunto).

- 16 Pero hay excepciones. Hacia fines de la década de 1810, en un oficio enviado desde la campaña enlista nombres, apellidos, edades de estudiantes de escuelas elementales<sup>6</sup>. Quien lo redacta divide a los 41 inscriptos en tres clases que responden a la lógica jerarquizada del proceso de escolarización: 20 eran principiantes, 8 lectores y 13 escribientes. Y, sobre todo, el cuadro apunta también el linaje de los jóvenes: casi todos los estudiantes son designados como “españoles”, excepto 4 que aparecen clasificados como “pardos”. Todos estos últimos están en la clase de principiantes, aunque tienen diversas edades (6, 7 y 12 años).
- 17 No obstante esta fuente, en general, se advierte cierta indiferencia en torno al asunto. Y ello se reafirma en un par de casos sugerentes. El preceptor de Chascomús Joaquín Lafuente en octubre de 1829 elevó al inspector Saturnino Segurola un oficio apuntando las carencias del rancho empleado como escuela, detallando los útiles que hacían falta en el aula y, al finalizar, indicó tímidamente “me dira V.E. si hede admitir enla escuela negros y mulatos (hago esta pregunta por q.e como en la Ciudad no he visto ninguno)”<sup>7</sup>. No se ha localizado registro acerca de una posible respuesta, si es que la hubo. Poco después, unos kilómetros al oeste en Guardia del Monte, hubo un conflicto que involucró al preceptor Manuel Cayetano Rodríguez. El asunto salió a la luz debido a los cuatro azotes que el maestro le dio a un alumno. ¿Los motivos? Expresó el maestro: hacia “nuebe días q.e no me daba leccion y no solo no me daba leccion sino q.e me desobedecia y interrumpía”<sup>8</sup>. Además agregó que el niño lo había amenazado con quitarle el empleo en virtud de que su padre era el juez de paz. Ante ello le escribió al Inspector General solicitándole que, en caso de que esto último fuese a suceder, prefería anticiparse y renunciar: no permitiría que una distinción como esa le fuera enrostrada. Algo similar le sucedió al maestro Juan David Hulle en 1830 en San Isidro donde uno de sus alumnos, Avelino Rolón, se ausentó durante varios días, ante lo que le mandó

indicar que si no asistía lo iba a despedir. Como consecuencia de ello el niño le “contestó con toda desvergüenza, Que se guardaría muy bien en despedirlo”, puesto que era el hijo del alcalde<sup>9</sup>. Hulle exigía una satisfacción que, sabía, sería imposible pues indicaba que el padre estaba tan “orgulloso con su Alcaldía, q.º quiere tener el precep<sup>f</sup> debajo de los pies”<sup>10</sup>.

18 Estos conflictos estuvieron permeados por intensas pujas entre los involucrados. La escuela, gestionada localmente por juntas colegiadas, intercambiaba opiniones y decisiones con un inspector radicado en la ciudad de Buenos Aires. En las ideas y vueltas de esos diálogos, a los que se sumaban padres y madres de alumnos, expresan problemas que exceden los asuntos específicamente escolares; pero no deja de ser interesante el modo en que los procesos citados en el párrafo anterior refieren a lo identitario y a la supuesta deferencia que tendrían algunos sobre otros.

19 Una arista complementaria del asunto se vincula con la actuación de preceptores nacidos fuera del ámbito rioplatense. ¿Podían los españoles ser buenos maestros para los jóvenes ciudadanos de la república en ciernes? ¿Y los protestantes? El problema surgió con fuerza en la ciudad de Buenos Aires. Allí cobra relevancia el caso de Pablo Baladía. Este fue designado al frente de la Escuela Normal o Academia de Preceptores que multiplicaría el método lancasteriano hacia 1825. Para fines de 1827 Baladía se encontraba enfrentado a una buena parte de los maestros de la ciudad. Uno de los motivos para el rechazo estuvo dado en el plan que presentó en agosto de ese año para reducir la cantidad de establecimientos<sup>11</sup>, mas entre las objeciones que sus críticos formularon, subyaron su condición de español. Así lo indicaba el rector Valentín Gómez al gobierno para referir a la insubordinación de los maestros:

Desde que que se amotinaron contra él D. Pablo Baladía bajo el pretexto pretexto de su calidad de español han tomado los principales una posición audaz con q-e resisten las ordenes de sus Gefes y aun del Gob-no mismo como se ha visto en la resistencia que han hecho...<sup>12</sup>.

20 La condición de extranjero, sin embargo, no fue un generalizado obstáculo para el ejercicio de la enseñanza. Así, por caso, en 1827 en la escuela de Santos Lugares fue designado como maestro Antonio Fernández, “español europeo” natural de Santiago, Galicia, pero idóneo en el sistema de enseñanza mutua<sup>13</sup>. Hay advertencias a la necesidad de tramitar carta de ciudadanía, pero no hay una generalizada objeción para el ejercicio del cargo en virtud del lugar de nacimiento.

21 Una nota sobre la década de 1840. Con las crisis del rosismo de fines de la década de 1830, en abril de 1838, se suspendió el pago de salarios a maestros de escuelas públicas. Con ello hubo un generalizado cierre de establecimientos públicos, mas no de emprendimientos particulares. Educadores que quisieran regentar escuelas podían hacerlo, y Carlos Newland ha mostrado que hubo un desarrollo importante en este ámbito (Newland, 1992). En ese contexto, en 1844 hubo un decreto que especificaba requisitos que debían cumplirse para abrir escuelas o colegios. El texto indica: “la educación en las escuelas no solamente debe perfeccionar la razon sino garantir el orden religioso, social y político del Estado... Que en ella se echas los fundamentos del espíritu nacional<sup>14</sup>.” Esta alusión se reafirma con la referencia a la “independencia nacional” y el requerimiento de una “adhesion firme á la causa nacional de la confederacion Argentina”.

22 Más allá de aquellas referencias, en el trabajo que se llevó adelante para el período que va de 1820 a 1850, las alusiones a cuestiones étnicas parecen acotadas. Afirmar ello no

supone considerar que no haya sido un problema; implica mostrar lo elusivo del asunto en los archivos que contienen material sobre escuelas. Ahora bien, entrando en la segunda mitad del siglo XIX, aunque continuó siendo una cuestión difícil de examinar, sí se advierten algunos registros sobre el tema.

## La primera escuela en los toldos

- 23 ¿Hubo vínculos entre las parcialidades indígenas y las escuelas públicas? La pregunta supone desarmar un lugar común que asocia a las comunidades indígenas y la cultura ágrafa. No faltan ensayos donde se da por descontada una atávica renuencia a la escritura o, al decir sarmientino, a la barbarie. Asimismo, mientras que la religión católica occidental se afirma en la escritura sagrada, las parcialidades indígenas y su oralidad van a las antípodas de la civilización. Esta mirada ha venido siendo cuestionada desde diferentes lugares. En lo que respecta a la región pampeana, los trabajos de Marcela Tamagnini (2019), Julio Vezub, Ingrid de Jong, entre otros (Vezub y Jong, 2019), han desarmado la lógica con la que se ha opacado el vínculo entre las comunidades indígenas y la escritura. ¿Es posible contribuir a ello desde la historia de las escuelas?
- 24 Durante buena parte del siglo XIX los indios son mencionados como amenaza en torno a la campaña. Ello repercute en las escuelas de diversas maneras, así por caso en diferentes oportunidades establecimientos fueron tomados como morada o refugio provisorio en tanto pasaba un malón<sup>15</sup>. En 1831 el preceptor de Chascomús se quejaba de las desavenencias que tenía con los miembros de la junta protectora que administraba localmente el establecimiento; Lapuente expresaba: “me han tomado por juguete” (AHPBA, DGE, Legajo 11, Carpeta 850). El preceptor informaba que pretendían desalojarlo de la casa que ocupaba. ¿Por qué? Expresó: “han venido unas familias del campo por miedo de los indios (que dicen que vienen) me quieren despojar de las habitaciones que yo vivo”<sup>16</sup>. Algo apenas diferente se encuentra con el correr de la segunda mitad del siglo XIX. En Tandil, Rojas o Tapalqué<sup>17</sup> hacia mediados de la década de 1850 hay registros de los modos en que la violencia indígena impactaba en las escuelas. Y ello continuaría hasta entrada la década de 1870. En julio de 1875 varios vecinos de 9 julio, desde el paraje conocido como “Las Negras” dentro de una estancia, pedían subvención estatal para una escuela particular. La justificación de la locación estaba dada por la distancia a cualquiera de las escuelas radicadas en el propio poblado de 9 de julio, en Bragado o 25 de mayo; así como en razón de que el lugar era el “menos expuesto a las invasiones de los indios” (AHPBA, DGE, Legajo 178, Carpeta 16011).
- 25 Y aunque las relaciones interétnicas continuaron con sus vaivenes, aquellas notas sobre “la amenaza indígena” se combinaron con otro tipo de referencias. El primer caso que llevó a prestar atención al problema formulado en este trabajo data de 1857<sup>18</sup>. Se trata de un legajo referente a la escuela de Bragado. Para 1856 la localidad contaba con dos escuelas, una de varones y otra de mujeres. En ese contexto Fabián González, como municipal encargado del ramo de educación, elevó una nota a Sarmiento – recientemente nombrado jefe del Departamento de Escuelas- que daba cuenta de las características y limitaciones de los emprendimientos<sup>19</sup>. Este oficio es muy rico. Allí se detalla que se conformó una comisión de “Ciudadanos y señoras” para responder sobre los motivos y causas acerca de los fracasos en las escuelas. Tanto la maestra como el

preceptor, eran elogiados por su dedicación y moralidad. Pero encontraban un escollo en la irregular asistencia de los alumnos:

Vuscada la causa en los Padres, mandó el infrascripto comparecer á estos, para interrogarles uno por uno el motivo dela inasistencia de sus hijos, y contestaron casi unanimemente, que siendo como heran familias pobres, en la mayor parte pertenecientes á la clase dela tropa militar que guarnece este punto, se veian en la necesidad de Ocupar sus hijos de continuo, yá para mandarlos trahér la leña del campo, la carne fuera del destino y muchos otros empleos que les davan para proporcionarse lo necesario; que ellos no desconocian el beneficio que el Superior Gobierno hacía á sus hijos proporcionandoles la educación, pero que sus necesidades no les permitía aprovecharla como deciaran hacerlo <sup>20</sup>.

- 26 Eran escuelas, claro está, para pobladores de la campaña. A la que asistían niños cuyos padres posiblemente no habían accedido a estas instituciones. En la mayor parte de los casos, los alumnos concurrían con irregularidad. No era esta una cultura en la que ya estuviera naturalizada la enseñanza institucionalizada. Eso no solo impactaba en el vínculo entre las familias y la escuela, sino también, por ejemplo, entre los preceptores y estas instituciones. El saber-hacer que se aprende tras horas o semanas en un pupitre no era parte del bagaje de quienes compartían estas experiencias. Así, con una riqueza difícil de aprehender desde otros testimonios acerca del período, encontramos en el caso citado referencias a niños efectuando actividades rurales de lo más diversas. En ese mismo horizonte social e institucional, poco después, en octubre de 1857, el preceptor elevó un oficio<sup>21</sup>. Allí completaba un tradicional eslabón de la incipiente burocracia: enviaba un inventario y un listado de alumnos. El inventario apunta rasgos de modernidad entre los que se destaca la presencia impresos para el registro de asistencia como, sobre todo, la presencia de un “reloj de pared”. Se trata de una herramienta que pudieron tener algunos maestros, pero que en los inventarios de principios del siglo XIX no son frecuentes. De este modo, el hecho de que entre los enseres del establecimiento figure este utensilio resulta sugerente. En lo que respecta al listado de alumnos, el maestro elabora un cuadro que detalla el número de sus 60 niños, sus nombres, el nombre del padre, el lugar de residencia, la ocupación del padre y, eventualmente, observaciones. Hay varios hijos de militares (un mayor rebajado, un alférez, un teniente), dos son hijos de estancieros, otros de sectores de servicios (un almacenero, un carpintero), además de hijos de jornaleros, algún carpintero o sirvientas. Y, al finalizar la lista aparecen los nombres de los siguientes alumnos: Pedro Mellinao, de ocho años, hijo de Mellinao cacique mayor; Santo Cristo, de siete años, cuya ocupación del padre es “indígena” y Domingo Bagnin, de seis años, hijo de un capitanejo. ¿Por qué solo tres? ¿Por qué al finalizar la lista? ¿De qué modo la referencia a lo indígena responde a la “ocupación”? Poco después hubo una segunda lista de alumnos efectuada por el preceptor de esta misma escuela. Entonces solo enumeró 39 alumnos, con detalles sobre los que asistían en forma regular y la “patria” de los mismos. De los inscriptos, 25 asistían regularmente, mientras que 14 “faltan a la escuela desde mucho tiempo sin licencia”. Entre los primeros, 23 eran de Buenos Aires, 1 italiano y 1 indígena; mientras que entre los 14 faltistas, 11 eran de Buenos Aires y 1 indígena.
- 27 Unos años después, a mediados de la década de 1860, hay otro conjunto de referencias vinculadas a la tribu de Coliqueo. Hacia 1850, este grupo tenía como cacique a Ignacio Coliqueo. Ellos acompañaban a Calfucurá en el apoyo que ofrecían, tras el derrocamiento de Rosas, a Urquiza; pero a mediados de la década, Coliqueo muda sus alianzas favoreciendo al Estado de Buenos Aires y estableciéndose como “indio amigo”

en la zona de los Toldos, Bragado. Sus hijos, Simón y Antonino fueron alfabetizados, entraron a la carrera militar y desarrollaron diversas estrategias de articulación con el estado bonaerense (Literas, 2016; Quijada, 2011, p. 259). En ese escenario un difícil equilibrio se presentaría para los indígenas, a tal punto que las tensiones irresueltas llevarían al enfrentamiento armado entre Antonino y Simón Coliqueo a principios de la década de 1870. Es en ese marco en que hay que insertar lo que continúa en torno a la educación formal.

- 28 En 1867 el inspector de escuelas Pastor S. Obligado presentó un informe sobre distintas escuelas (Buenos Aires, 1868, p. 137 y siguientes). Es un texto impreso en una Memoria del ministerio, por lo tanto cabe considerar que haya sido “editado” antes de salir de la imprenta. Allí da cuenta de distintas situaciones. En Azul se le propuso poner en marcha un local que

pueda contener, no solo internos, sino hijos de estancieros circunvecinos, que no se deciden a alejarlos a tan larga distancia para mandarlos a educar a la Capital y que aprovecharían aquella oportunidad, quedando bajo su inspección mas cercana, sino también hijos de Caciques y Capitanejos de las inmediaciones, que ya piden instrucción para sus hijos (Buenos Aires, 1868, p. 147).

- 29 El inspector aplaude la iniciativa, pero todo indica que no lograría concretarse.
- 30 Pastor S. Obligado también pasó, junto al comandante Álvaro Barros, por los Toldos de Catriel: “les hablé de la utilidad de la primer enseñanza, de la facilidad para obtenerla, y de los grandes bienes que con ella reportaría. Ellos aceptaron gustosos la Escuela”. Consideraba que alguno de los indígenas alfabetizados podría servir de maestros, “con las explicaciones en su propia lengua” (Buenos Aires, 1869, 150). Más al sudoeste, en 9 de julio, se acercó a los Toldos de Coliqueo. Allí también se entrevistó con el cacique y como interprete fungió el hijo menor del cacique (a quien el inspector conocía de su residencia en Buenos Aires). Pastor S. Obligado propuso radicar una escuela elemental, tras lo cual el cacique consultó si habría libros en su idioma. Pastor S. Obligado contestó que no, pero sí podría designarse a un miembro de la tribu para enseñar; allí aprenderían a leer y contar, “no les robarán los malos pulperos. Cuando mandéis negociar los cueros de estas yeguas, no os darán por cada uno una botella de aguardiente que vale mucho menos” (Buenos Aires, 1868, p. 157). La respuesta de Coliqueo habría sido entusiasta: “no solo querían escuela, sino que la pedían”. Tras ello el inspector propuso que como maestro estuviera el hijo menor del cacique; la respuesta fue negativa:

El Cacique me hizo contestar, que, por lo mismo de ser su hijo, él desearia fuera otro, porque cuando habia estado en Buenos Aires ó cualquier pueblo civilizado, le decian que en las Escuelas les tiraban de las orejas a los niños, ó les pegaban en las manos, y si esto hacia su hijo con los de los otros Caciques, se habian de enojar estos; por lo que era mejor mandasen otro maestro (Buenos Aires, 1868, p. 158).

- 31 El inspector respondió que eso no sucedía con los buenos maestros. En cualquier caso, cerraba el fragmento del informe entusiasmado con el resultado: “puedo comunicar al Sr. Gefe, que la Escuela en la Pampa está instalada” (Buenos Aires, 1868, p. 159).
- 32 ¿Efectivamente lo expresado y publicado por el inspector tuvo impacto? En el fondo de la Dirección General de Escuelas hay un oficio signado por Ignacio Coliqueo desde 9 de Julio<sup>22</sup>. Se trata de una nota dirigida a Nicolás Avellaneda, quien entonces se encontraba como ministro de Gobierno del poder ejecutivo nacional. Coliqueo se presenta como “Coronel Graduado y Cacique Principal”. La nota expresa:

En mi nombre y él de los Caciques y Capitanejos q. me están sometidos, deseando que nuestros hijos aprendan a leer y la contabilidad, conocimientos que aunque no tenemos sentimos su necesidad para muchos casos, como ser los de nuestras compras tratos y negocios, y estando enterado, de que el Gobierno estaría dispuesto a hacer cuanto pueda en nuestro bien, pido al Gobierno de Buenos Aires por conducto del Señor Ministro se sirva proveer lo conveniente a fin de que se realice el aumento de tierras acordado por las HH Camaras en cuyo caso, eligiendo el paraje conveniente para fundar una Población resulte el punto en donde deba construirse la escuela pidiendo al Sup. Gob. que se digne... la persona a propósito para dirigir la enseñanza con tal que sea un hombre formal, no pudiendo desempeñar ese destino ninguno de nuestros hijos por ser corta edad... (AHPBA, DGE, Legajo 83, Carpeta 7800).

- 33 El oficio muestra diferentes sugestivos aspectos. Para el cacique la escuela estaría íntimamente relacionada al pedido de tierras. De hecho, en algún pasaje no queda claro qué es lo importante: ¿se pide la escuela para afirmar el pedido de tierras? Quizás esta cuestión sea la que orienta el diálogo con el gobierno nacional, y no con el provincial (como sería de prever en una solicitud referente a lo escolar). Si en ese punto el argumento de Coliqueo no se complementa con lo expresado por el inspector de escuelas, sí lo hace cuando refiere al propósito de la institución: aprender a leer y contabilidad. Las “compras, tratos y negocios” tienen un papel clave; y nada se expresa sobre conocimientos religiosos o morales. Asimismo, en la nota se apunta a la “persona a propósito para dirigir la enseñanza”<sup>23</sup>. Allí se observa la necesidad de un “hombre formal”, ¿quién lo sería? Por el cierre del oficio se presupone que tal podría ser alguno de sus hijos del grupo, pero la corta edad que tenían lo impedía por el momento. No se ha hallado la respuesta a la nota. Solo una adenda, signada unos pocos días después, en que se retransmite el informe al Departamento de Escuelas.
- 34 Unos años después, en 1872, hay un tercer expediente relativo a la temática. Se trata de la respuesta a una solicitud presentada al Departamento de Escuelas por Simón Coliqueo<sup>24</sup>. Ofrecía terrenos de su propiedad para que, en ellos, se construya una escuela pública. Se anotaba que el edificio ascendería a un valor de entre 60.000 y 70.000 pesos (que debían ser financiados por la provincia). La contestación fue positiva. Se observó que el monto no era excesivo y aunque la ley de la materia requería la inversión proporcional de las diferentes partes involucradas (vecinos, municipio y provincia, a las que luego se sumarían los subsidios de la Nación), en este caso cabría hacer una excepción:
- ...cree de todo interes plantear la escuela que se propone entre los indios, que podría encargarse la formación del plano al Departamento Topográfico con arreglo a las instrucciones de las que se acompaña un ejemplar, y que el mejor medio de llevar a cabo la obra sería encargarla a una comisión de vecinos del partido más inmediato la cual elegiría el terreno que no debería tener menos de una cuadra de extensión...<sup>25</sup>
- 35 Quien suscribe la respuesta no firma. No sabemos qué puesto tenía en la burocracia provincial, ni tenemos registro de la efectiva construcción del establecimiento. Pero se advierte que ubica a los indígenas en una posición subalterna. Con ellos convendría ser condescendiente en la aplicación de la normativa. Asimismo, Coliqueo y sus indios no tendrían capacidad para visar el desarrollo de la obra; para tal caso habría que convocar a “una comisión de vecinos” que determinarían el terreno idóneo.

- 36 Hacia 1870 la escuela de los Toldos no se había afianzado. Incluso a pesar del impulso generado por las misiones lazaristas, las referencias a la escuela del lugar son signadas por la generalizada inasistencia y el abandono (Bilbao, 2023, p. 120).
- 37 ¿Escuelas sin banderas?: italianos con escarapela argentina y protestantes al frente de escuelas públicas
- 38 A continuación se tratarán de hilar casos, también relativos a lo identitario, pero desde otras facetas a lo antes reseñado. El primero de ellos sucede en Las Conchas, en 1866. El preceptor Luis Traverso tuvo una breve actuación al frente de una escuela pública. No llegó al año de permanencia en el puesto, y renunció. Nada extraño en el horizonte de la época. En ese lapso elevó notas apuntando detalles sobre su actuación, sobre el método que impulsaba (que incluía el uso de la escritura inglesa), listas de libros existentes o necesarios, papel que el ferrocarril de Tigre generaba en la zona... Entre los útiles escolares que mencionaba no faltaba una pizarra, un reloj y un sillón. Y agregaba ponderaciones halagüeñas sobre la institución: “Que esta escuela es naciente y formada de jovencitos enteramente nuevos y ajenos a las letras, que por consiguiente son acreedores a que se les trate con disimulo, cariño y justicia”<sup>26</sup>. En los meses que llevó adelante sus tareas logró organizar una jornada de exámenes públicos frente a los miembros de la corporación municipal (entre los que menciona un par de ingleses) y “multitud de padres”. Algunos de ellos por la “ninguna capacidad del local asistieron desde afuera”<sup>27</sup>. Dos preceptores de la capital, Alarcón y Majesté, presidieron el examen. Este se realizó dentro de las aulas a fines de noviembre; mientras que el 19 de diciembre se repitió el acto en forma pública. Expresó el maestro que asistieron 56 alumnos, “todos adornados de la Gloriosa Escarapela Argentina que yo primero ostentaba sobre mi pecho Italiano”<sup>28</sup>. Décadas más adelante el detalle podría pasar desapercibido, pero en este contexto resulta relevante. Las escuelas del temprano siglo XIX fueron “escuelas sin banderas”. No hay referencias a símbolos patrios en los numerosos y detallados inventarios que se han analizado. Tampoco hay notas sobre el asunto en los oficios de las autoridades de la burocracia en ciernes o de las publicaciones periódicas (con alguna excepción, como se verá más adelante). No obstante la innovación sugerida por este inmigrante italiano, la práctica no fue generaliza. A pesar de los elogios que recibía el maestro, advertía con pesar las condiciones de vida que atravesaba. En la carta de renuncia que presentó expresaba:
- Quien sabe si he espiados ya mis pecados? Van 8 meses que vivo aquí desterrado trabajando y sufriendo... teniendo por única habitación una sola pieza. ¡Rancho en una pulpería, obligado a escaparme de la lana a cada vez que llego, comer mal y pagar más caro que al Hotel de la Paz! <sup>29</sup>
- 39 Antes de pasar a otro caso, cabe aludir a una nota efectuada desde Patagones, al sur de la provincia de Buenos Aires. Allí la escuela pública tenía larga data. Al menos desde 1828 hubo preceptores al frente de diferentes establecimientos. Mariano Zambonini se radicó allí entre 1844 y 1868. Inició su actuación al frente de un emprendimiento particular y luego pasó al frente de la escuela pública. En 1868 renunció y presentó una prolija descripción de los enseres de la escuela y un inventario de los útiles dejados. Allí consignaba “una Bandera Nacional de sede regalada a la escuela por la Sr. Da. Carmen G. de Crespo<sup>30</sup>”.
- 40 ¿Qué cambios sociales incentivaban las referencias a banderas y escarapelas? ¿Cuándo comenzó a poblarse de banderas a las escuelas? ¿En qué momento los nombres genéricos de estas instituciones fueron rebautizados con alusiones al panteón de héroes

de la independencia? Hasta bien entrado el siglo XIX los santos San Justo y Pastor eran referidos en ordenamientos, mientras que en los inventarios de enseres aparecen cruces e imágenes sagradas. La genérica designación de las escuelas era ligada a los asentamientos en que se radicaban: escuela de Ensenada, escuela de San Nicolás de los Arroyos, etc. En los pueblos en los que había también una escuela ligada a la Sociedad de Beneficencia la nominación no se alteraba, pues aquellas eran de varones, y estas para niñas. En la ciudad de Buenos Aires, con el incremento de establecimientos, hacia 1860 se comenzaron a numerar y algo parecido se aprecia en los poblados más importantes de la campaña con el correr de los años. ¿En qué momento se toma una decisión política de “bautizar” estas escuelas? ¿Cuál es el ritmo y los sentidos de esa resignificación? El cambio aún no parece haberse producido en el período aquí tratado.

- 41 Un testimonio del inspector S. Estrada –contemporáneo del citado anteriormente de Pastor S. Obligado sobre los indígenas- refiere un par de notas sugerentes. Elogia a la escuela construida en Navarro. Indica que es, tal vez, la mejor preparada de la república; además de detalles en su construcción, enumera sus enseres y, entre ellos, el único objeto que podría ligarse a la liturgia nacional: un busto de Rivadavia (Buenos Aires, 1868, p. 122). Párrafos más adelante el inspector critica duramente las condiciones materiales de los restantes establecimientos de la campaña, y expresa:

La Escuela desnuda, sin útiles, sin cuadros, sin mapas, es como un batallón sin bandera. Así como el estandarte Nacional, no es meramente para el soldado un pedazo de lienzo que agita el viento, sino como una transfiguración de los principios que sostiene, como una prenda de amor que la patria ha puesto en sus manos, así el mapa, el cuadro y el dibujo, son para el niño la enseñanza convertida en objeto visible, son la lección convertida en ejemplo material (Buenos Aires, 1868, p. 134).

- 42 En ningún momento, de este sugestivo pasaje, al inspector se le ocurre asociar la bandera o lo nacional a la escuela.
- 43 En el año 1866 en que sucedió lo acontecido con Traverso en Las Conchas, en la cercana Colonia Suiza, de Baradero, se generó un conflicto entre distintos miembros de la comunidad educativa. Al frente de la escuela pública se encontraba el maestro Roberto Wernicke. Un grupo de inmigrantes, que firman como “colonos católicos suizos, franceses y alemanes de la colonia del Baradero”, escribieron al jefe del Departamento de Escuelas quejándose de la actuación del maestro. Realizaban distintas denuncias: que Wernicke no se ocupaba de dictar las horas fijadas por el Estado y delegaba el asunto en su hijo de 12 o 13 años; que daba lecciones particulares de canto dentro de la escuela; y que, sobre todo, “no solamente no enseña el catecismo, sino que borró del catecismo la palabra ‘Romana’ como consta del libro de lectura que para prueba se acompaña”<sup>31</sup>. Siguiendo una lógica corriente en estas denuncias, junto a la acusación se ofrecía una superadora solución: había un preceptor católico (Adolfo Krause) que ejercía en la zona y podría hacerse cargo del establecimiento. Cerraban la denuncia alegando:
- 44 La desconfianza que tenemos de un maestro protestante, hoy está comprobada. El sr. Wernicke bajo el pretexto de establecer una escuela de canto, ha reunido alrededor de sí a todos los protestantes, y estos lo nombraron presidente para que trabajase en contra de nuestra religión, y para levantar un templo protestante, ¿No será esto suficiente para destituir un profesor que se conduce de un modo contra nuestra religión?<sup>32</sup>.

- 45 Agregaban, finalmente, la necesidad de enseñarles a sus hijos la religión que practicaban y que para ellos sería imposible en virtud de no poseer el idioma castellano.
- 46 La acusación llegó a manos del gobernador, Pastor Obligado (padre del referido inspector de escuelas), quien requirió informes a los municipales de Baradero acerca del asunto. Estos respondieron dirigiendo una nota al Consejo de Instrucción Pública en noviembre de 1866 y desestimaron rotundamente la denuncia contra Wernicke. Citaron una resolución del gobierno, del 3 de agosto de 1864, por la cual maestros de diferentes credos podían estar al frente de escuelas públicas. Según recordaba se instaló la referida escuela y marchó sin inconvenientes hasta que, pasados varios meses, “el cura D. Francisco Bianchi movió un cisma” entre colonos católicos y protestantes. Bianchi promovió la instalación de una escuela particular, que fue apoyada por el Obispo. Y, ahora, se pretendía transferir el sostén de la escuela particular, al Estado. Esto resultaba intolerable para los municipales, pues se pretendía delegar en ellos el mantenimiento de una “escuela para cada secta... La cuestión parece de poca importancia, y es de mucha para este País que está recibiendo una gran inmigración de diferentes religiones toda la cual tiene derechos que sus hijos reciban la instrucción gratuita”. Hechas estas aclaraciones, los municipales respondían puntualmente a las críticas recibidas por Wernicke, indicando que cumplía expresamente las horas prescriptas por el reglamento, aunque eventualmente lo ayudaba su hijo; que tenía un sobre sueldo en compensación de las horas de enseñanza de francés y de canto que impartía para niños y niñas; que, además, se hacían reuniones en el aula para, en forma recreativa, ensayar cantos por parte de aficionados a la música. Según la comisión municipal, todas estas actividades extra escolares estarían desligadas de lo religioso.
- 47 Ahora bien, en relación a la denuncia por haber suprimido la palabra “romana” de un impreso, el asunto era más complicado. Los municipales interrogaron al maestro y este respondió “que es cierto hizo la supresión en el ‘credo` en el librito intitulado Angel de los alumnos”. Justificó la eliminación expresando que así lograba uniformidad, y detallaba:
- habiendo en la escuela a mas de esa obra, el catecismo añadido del P. Astete y el mismo arreglado a la forma dialogo–espositiva por el Sr. Sastre, aprobado por el SSI, ambos adoptados, así como aquel, por el honorable CIP, en ninguno de estos dos está en la oración del credo la voz ‘romana’<sup>33</sup>.
- 48 Los municipales afirmaban que lo expresado resultaba certificado por los “textos que tenían a la vista”. Y reiteraban su crítica contra la propuesta de los “peticionarios”: “el Estado no debe satisfacer exigencias individuales; estando como está abierta para todos la Escuela pública, cuyos espaciosos salones pueden contener a todos los niños de la colonia”<sup>34</sup>.
- 49 Wernicke prosiguió con su labor. Y buscó apoyo del jefe del Departamento de Escuelas legitimando su actuación al narrar lo sucedido en los exámenes que llevó adelante ese mismo segundo semestre del año 1866. En agosto entre los contenidos examinados a los alumnos, lógicamente, estuvo en primer lugar la Doctrina Cristiana; pero llamativamente entre los evaluadores no figura ningún sacerdote (aunque estuvo el juez de paz, el inspector local, el principal maestro de la zona y otros vecinos). Allí no terminaron los actos de la escuela. A fines de septiembre realizaron otra actividad destacada y poco usual: una fiesta. Sucedió en la escuela el domingo 23 de septiembre: “El salón de la escuela fue adornado con coronas y flores por los mismos niños y en el centro se halló colocada la mesa de refrescos”<sup>35</sup>. La tarde fue amenizada con juegos: los

niños “tiraron con ballesta a un águila de madera bajo mi dirección y las niñas se divertían en juegos adecuados a su sexo”<sup>36</sup>. Agrega el maestro, al oficio, una reproducción del águila objeto de la puntería de los jóvenes:



Imagen 1: Águila reproducida por el maestro Wernicke y que se empleó como blanco para el tiro de ballesta. Fuente: AHPBA, DGE, 82, 7710.

- 50 La imagen tiene semejanzas al águila imperial prusiana (con el pico hacia la izquierda, las alas abiertas, la corona); y aunque resulta arriesgado deducir de esto una relación con lo identitario, puede notarse que, como cierre de la jornada, quien había volteado la última pieza fue “declarado rey y revestido con una banda hecha de flores naturales”. Luego, tras un intervalo, los niños volvieron a la escuela junto a sus padres. Entonces se inició un baile que incluyó la intervención de la Sociedad de Cantores, el uso del piano y una serie de cornetas.
- 51 Pasados algunos años Wernicke continuaba al frente de la escuela. En 1871 German Frers -uno de los municipales, de origen alemán, que había apoyado al maestro y que se involucró en la administración educativa- realizó otro informe e indicó que la escuela de ambos sexos de Colonia Suiza tenía un buen y creciente número de estudiantes. Observaba que Wernicke “consigue más de lo que podía esperarse, si se tiene en vista, que sus alumnos son hijos de agricultores, que [sus familias] los emplean una gran parte del año en ayudarles en sus tareas, como bien lo prueban las manos encallecidas de las niñas”<sup>37</sup>.
- 52 Un caso diferente se dio en una escuela de niñas, dependiente de la Sociedad de Beneficencia, en la municipalidad de Belgrano en 1872. Allí una maestra se negaba a recibir alumnas que no fueran católicas<sup>38</sup>. Desde la municipalidad protestaron por tal arbitrariedad, señalaron que ello contradecía los preceptos constitucionales y advertían que el asunto había avanzado más de lo esperable en virtud de la falta de autoridad que los municipales tenían sobre estas instituciones. La intervención de uno de los

ministros del gobierno provincial zanjó el asunto, criticando el proceder de la Sociedad de Beneficencia (que había permitido esa segregación). Se le haría notar su mal proceder, ordenándole en lo sucesivo “reciba en su escuela a las niñas de cualquier creencia que sean sin obligarlas a practicar la religión católica”.

## Conclusiones

- 53 Al iniciar el trabajo se formularon preguntas asociando procesos de escolarización e identidades. Se ha buscado entrever rasgos de ese vínculo en experiencias sucedidas en escuelas de la campaña de Buenos Aires. La perspectiva se conecta a un interés por enriquecer el campo de la historia de la educación. Ir más allá de lo meramente prescriptivo e institucional y procurar darle sentido a una historia social y cultural de los procesos escolares. Al hacerlo, además, se ha buscado articular procesos sucedidos en el largo siglo XIX. Esto supone revisar un lugar común que ancla las miradas sobre el tema en la ley 1420 y lo sucedido desde entonces.
- 54 A modo de hipótesis se ha afirmado que en la escuela pública de la campaña de Buenos Aires hubo cierta desatención o indiferenciación acerca de la diversidad étnica de los involucrados. Esto no significa, obviamente, que lo racial haya estado ausente de las experiencias cotidianas de este mundo social. De hecho, entrando en la segunda mitad del siglo XIX han podido recuperarse notas que, entremezcladas con referencias a tierras, religión, banderas e idiomas, dialogan con lo étnico y aluden a lo identitario. Este concepto ha servido de punto de apoyo para recrear un proceso relacional y dinámico. Así, en un contexto escolar no parece posible reconocer una política enfocada desde el Estado en torno al asunto.
- 55 ¿Por qué se articulan referencias a lo indígena con inmigrantes? Una respuesta rápida podría aludir a la “base empírica”: en virtud de las referencias de archivo se han acoplado estas dos facetas para darle densidad a una reflexión situada en torno al tema. Pero además parece atinado observar que, en ocasiones, el énfasis por visibilizar trazos sobre distintas minorías ha llevado a soslayar el papel de los inmigrantes transoceánicos. ¿No resulta más adecuado tratar de incluir en el relato histórico la mayor diversidad de procesos? Por allí va la lógica de la articulación que se propone. De todos modos, el lector podrá haber advertido que el conjunto del texto no ha estado centrado en determinado grupo social, sino en cómo rasgos identitarios de diverso sentido resuenan en torno a estas escuelas. Y en esa diversidad lo nacional no tuvo un lugar destacado. Así, afirmar que el propósito nacionalizador fue constitutivo de la creación de escuelas elementales resulta, para este contexto, una hipótesis que no parece confirmarse.

---

## BIBLIOGRAFÍA

Abreviaturas empleadas

AGN: Archivo General de la Nación.

AHPBA, DGE: Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas.

Arata, N. (2019). Historia de la educación. En F. Fiorucci y J. Bustamante Vismara (Eds. Científicos). *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, (pp. 189-196). Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.

Ascolani, A. (2012). Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación Argentina. *Educação*, 35(1), 42-53.

Barba, F. E. (1968). La ley de educación común de Buenos Aires de 1875. *Trabajos y Comunicaciones*, 18, 53-65.

Barba, F. E. (1982). *Los autonomistas del 70: Auge y frustración de un movimiento provinciano con vocación nacional: Buenos Aires entre 1868 y 1878*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Barrachina, M. A. (2019). Entre la igualdad y la segregación. Las disputas por la educación de los afrodescendientes en el Buenos Aires postrosista. *Claves. Revista de Historia*, 5(9), 115-143. Disponible en <https://doi.org/10.25032/crh.v5i9.6>

Barral, M. E. (2007). *De sotanas por la Pampa: Religión y sociedad en el Buenos Aires rural tardocolonial*. Buenos Aires: Prometeo.

Bertoni, L. A. (1996). Nacionalidad o cosmopolitismo. La cuestión de las escuelas de las colectividades extranjeras a fines del siglo XIX. *Anuario IEHS*, 11, 179-199.

Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas: La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bilbao, L. (2020). 'Por la educación pública'. Estado, clero, y comunidades locales en la conformación del sistema escolar bonaerense (1854-1875). *Pasado Abierto*, 6(12), 144-171. Disponible en <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto/article/view/4269>

Bilbao, L. (2023). ¿Mal momento para esta empresa? Revisitando las misiones de la iglesia bonaerense a las tribus pampas y borogas (década de 1870). En E. Morales Schmuker y R.G. Sánchez (Eds.), *Redes, empresas e iniciativas misioneras en América del Sur. Siglos XIX y XX*, (pp. 99-133). Buenos Aires: Teseo.

Bjerg, M. (2004). *El mundo de Dorothea: La vida en un pueblo de la frontera de Buenos Aires en el siglo XIX*. Buenos Aires: Imago Mundi.

Bjerg, M., y Cherjovsky, I. (2018). *Identidades, memorias y poder cultural en la Argentina (siglos XIX al XXI)*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Buenos Aires. (1868). *Memorias de los diversos departamentos de la administración de la Provincia de Buenos Aires y de las municipalidades de campaña*. Buenos Aires: Imp. Buenos Aires - Moreno 73.

Bustamante Vismara, J. (2007). *Las escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires, 1800-1860*. La Plata: Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires, Dirección de Patrimonio Cultural, Archivo Histórico 'Dr. Ricardo Levene': Asociación Amigos del Archivo Histórico.

Ceva, M. (2014). Un panorama sobre los inmigrantes y la escuela en Argentina, 1884-1938. *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 28(77), 59-82.

Clifford, J. (2001). *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Barcelona: Gedisa.

Favero, L. (2000). Las escuelas de las sociedades italianas en la Argentina (1866-1914). En F. Devoto y G. Rosoli (Eds.), *La inmigración italiana en la Argentina*, (pp. 165-207). Buenos Aires: Biblos.

- Fiorucci, F. (2019). Educación indígena. En F. Fiorucci y J. Bustamante Vismara (Eds. Científicos), *Palabras Claves en la Historia de la Educación Argentina*, (pp. 121-122). Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Geler, L. (2010). *Andares negros, caminos blancos: Afroporteños, estado y nación: Argentina a fines del siglo XIX*. Rosario: Prohistoria Ediciones; TEIAA (Universidad de Barcelona), Taller de Estudios e Investigaciones Andino Amazónicas.
- Guic, L. (2023). *El gobierno de la educación común: estudio de las políticas educativas del Consejo Nacional de Educación hacia el Centenario de la Revolución de Mayo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tesseo.
- Jong, I. de. (2011). Las Alianzas Políticas indígenas en el período de la Organización Nacional: Una visión desde la Política de los tratados de Paz (Pampa y Patagonia 1852-1880). En M. Quijada (Ed.), *De los cacicazgos a la ciudadanía: Sistemas políticos en la frontera del Río de la Plata, siglos XVIII-XIX*, (pp. 81-148). Berlín: Ibero-Amerikanisches Institut - Gebr. Mann Verlag.
- Levene, R. (advertencia) (1939)- Publicaciones del Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires. *Fundación de escuelas públicas en la Provincia de Buenos Aires durante el gobierno escolar de Sarmiento. 1856-1861, 1875-1881*. Taller de Impresiones Oficiales.
- Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública: Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Ciudad de Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Literas, L. (2016). Armas, parentesco y tierra en las fronteras: La tribu de Rondeau y los orígenes de Veinticinco de Mayo (1834-1880). En *Diplomacia, malones y cautivos en la frontera sur (siglo XIX): Miradas desde la Antropología Histórica*, (pp. 263-327). Buenos Aires: Sociedad Argentina de Antropología.
- Mandrini, R. (2008). *La Argentina aborigen: De los primeros pobladores a 1910*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Newland, C. (1992). *Buenos Aires no es pampa: La educación elemental porteña, 1820-1860*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- Otero, H. G. (2011). Las escuelas étnicas de la comunidad francesa. El caso argentino, 1880-1950. *Anuario de Estudios Americanos*, 68(1), 163-189. Disponible en <https://doi.org/10.3989/aeamer.2011.v68.i1.536>
- Pineau, P. (1997). *La escolarización de la provincia de Buenos Aires 1875-1930*. Buenos Aires: FLACSO - Universidad de Buenos Aires.
- Quijada, M. (Ed.). (2011). *De los cacicazgos a la ciudadanía: Sistemas políticos en la frontera, Río de la Plata, siglos XVIII-XX*. Berlín: Ibero-Amerikanisches Institut - Gebr. Mann Verlag.
- Ramos, J. P. (1910). *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina 1810-1910 (atlas escolar)*. Buenos Aires: Peuser.
- Ratto, S. (2007). *Indios y cristianos: Entre la guerra y la paz en las fronteras*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Roca, I. (2019). Alteridad. En F. Fiorucci y J. Bustamante Vismara (Eds. Científicos), *Palabras Claves en la Historia de la Educación Argentina*, (pp. 23-26). Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Salvadores, A. (1940). *Después de Caseros. Organización de la Instrucción Pública*. Buenos Aires: Casa Predassi.
- Silveira, A. (2012). Las escuelas particulares inglesas en Buenos Aires, 1820-1884. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 14(18), 183-210. Disponible en <https://doi.org/10.19053/01227238.1622>

- Tamagnini, M. (2019). Las cartas ranqueles del siglo XIX: Un corpus en construcción. *Quinto Sol*, 23(3), 1-20. Disponible en <https://doi.org/10.19137/qs.v23i3.2046>
- Thisted, S. (2014). Construcciones estéticas de la infancia escolarizada. Niños y niñas indígenas en la escuela de fines del siglo XIX. En P. Pineau, P. (Ed.). *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*, (pp. 159-184). Buenos Aires: Teseo.
- Vezub, J. y Jong, I. de. (2019). El giro escritural de la historiografía mapuche: Alfabeto y archivos en las fronteras. Un estado de la cuestión. *Quinto Sol*, 23(3), 1-22. Disponible en <https://doi.org/10.19137/qs.v23i3.3732>
- Zaidenweg, C. (2016). *Amar la patria: Las escuelas del territorio rionegrino y la obra argentinizadora en el sur*. Prohistoria Ediciones.

## NOTAS

1. Vaya un agradecimiento a los evaluadores anónimos que realizaron constructivas observaciones (aunque no estoy seguro que, aquí, hayan podido responderse todas ellas), así como a las lecturas de distintos borradores que realizaron María Liliana Da Orden, Lucas Bilbao y el equipo del proyecto de investigación “Transformaciones culturales y educativas (Argentina, entre la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX)” radicado en la Universidad Nacional de Mar del Plata.
2. Aunque la historiografía ha reiterado que esta lógica responde a la propuesta de Sarmiento que veía en las comunidades locales un nexo clave para el desarrollo institucional, cabe interrogarse cuánto de los Consejos Escolares afirmados en la ley de 1875 continuaron la larga experiencia de las juntas protectoras de escuelas desenvueltas desde fines de la década de 1810.
3. Archivo General de la Nación (en adelante AGN), Sala X-6-1-1, expediente 16.
4. Varias copias del texto se encuentran en Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas (en adelante AHPBA, DGE), Legajo 1, carpeta 1. La versión de julio de 1818 se encuentra en AGN, Sala X-22-2-7.
5. AGN, Sala X-22-2-7. En las distintas versiones manuscritas de este reglamento se presenta una numeración de artículos que difiere entre ellos; el primero de los artículos corresponde al número 13 o 15, mientras que el segundo al 20 o 22.
6. AGN, Sala X-6-1-1, expediente 74.
7. AHPBA, DGE Legajo 7, Carpeta 676.
8. AHPBA, DGE Legajo 9, Carpeta 734.
9. AHPBA, DGE Legajo 9, Carpeta 735.
10. AHPBA, DGE, Legajo 9, Carpeta 735.
11. AGN, Sala X-6-2-5, Expediente 4811.
12. AHPBA, DGE, Libro de Comunicaciones con el Superior Gobierno desde el año de 1826. Nota 112
13. AGN, Sala X-6-2-5, Expediente 4921.
14. Decreto, Estableciendo los requisitos necesarios para tener colegios y escuelas públicas, y demás fórmulas para obtener el permiso de abrir establecimientos de esta clase. Buenos Aires, á 26 del Mes de América de 1844 (nota 1636). En *Registro Oficial del Gobierno de Buenos Aires. Libro Vigésimo-Tercero*. Buenos Aires: Imprenta del Estado, 1844.
15. AHPBA, DGE, Libro de Comunicaciones con el Superior Gobierno desde el año de 1826. Nota 268.
16. AHPBA, DGE, Legajo 11, Carpeta 850.
17. AHPBA, DGE, Legajos 2031 y 2162, Carpetas 26 y 27.

18. AHPBA, DGE, Legajo 31, Carpeta 2383.
  19. AHPBA, DGE, Legajo 24, Carpeta 2000.
  20. AHPBA, DGE, Legajo 24, Carpeta 2000.
  21. AHPBA, DGE, Legajo 31, Carpeta 2383.
  22. AHPBA, DGE, Legajo 83, Carpeta 7800.
  23. (AHPBA, DGE, Legajo 83, Carpeta 7800.
  24. AHPBA, DGE, Legajo 118, Carpeta 11095.
  25. AHPBA, DGE, Legajo 118, Carpeta 11095.
  26. AHPBA, DGE, Legajo 82, Carpeta 7680.
  27. AHPBA, DGE, Legajo 82, Carpeta 7680.
  28. AHPBA, DGE, Legajo 82, Carpeta 7680.
  29. AHPBA, DGE, Legajo 82, Carpeta 7680.
  30. AHPBA, DGE, Legajo 94, Carpeta 8962.
  31. AHPBA, DGE, Legajo 82, Carpeta 7705.
  32. AHPBA, DGE, Legajo 82, Carpeta 7705.
  33. AHPBA, DGE, Legajo 82, Carpeta 7705.
  34. AHPBA, DGE, Legajo 82, Carpeta 7705.
  35. AHPBA, DGE, Legajo 82, Carpeta 7710.
  36. AHPBA, DGE, Legajo 82, Carpeta 7710.
  37. AHPBA, DGE, Legajo 110, Carpeta 10369.
  38. AHPBA, DGE, Legajo 117, Carpeta 10982.
- 

## RESÚMENES

Este artículo caracteriza procesos identitarios sucedidos en escuelas públicas. ¿Hubo oportunidades para referencias que no fueran las moldeadas por la lógica nacional de fines del siglo XIX y principios del siglo XX? ¿Es posible trazar una periodización que señale cambios en torno al tema? El análisis se centra en las décadas que van de 1860 a 1880, pero ofrece una perspectiva de más largo plazo integrando lo sucedido desde el período postindependiente. En ese contexto se reconstruyen experiencias ligadas al vínculo entre escolarización, indígenas e inmigrantes transoceánicos. Al hacerlo se recuperan aspectos ligados a lo étnico, a la religión, a la presencia de banderas y símbolos patrios en las aulas. Un heterogéneo grupo de rasgos que, en conjunto, fundamentan la crítica que se hace al lugar común que asocia escuelas elementales y construcción de la nacionalidad.

El texto se organiza en seis partes: una introducción, un recorrido por bibliografía que se ha abocado a estos asuntos, un apartado trazando rasgos sobre el tema reconocibles desde el temprano siglo XIX, un fragmento abocado al vínculo entre indígenas y escuelas, otro atiende a asuntos algo heterogéneos ligados a temáticas identitarias para, finalmente, concluir.

Estos temas son tratados, fundamentalmente, a partir de fuentes generadas en escuelas públicas, mayormente para varones, de la campaña de Buenos Aires y conservadas en el fondo de la Dirección General de Escuelas del Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires.

This article characterizes identity processes that occurred in public schools. Were there opportunities for references other than those shaped by the national logic of the late 19th and

early 20th centuries? Is it possible to trace a periodization that signals changes around the theme?

The analysis focuses on the decades from 1860 to 1880, but offers a longer-term perspective by integrating developments since the post-independence period. In this context are reconstructed experiences related to the link between schooling, indigenous people and transoceanic immigrants. In doing so, aspects linked to ethnicity, religion, the presence of national flags and symbols in the classrooms are recovered. A heterogeneous group of features that, together, support the criticism that is made of the commonplace that associates elementary schools and the construction of nationality.

The text is organized in six parts: an introduction, a review of the bibliography that has addressed these issues, a section outlining features on the subject recognizable since the early 19th century, a fragment devoted to the link between indigenous people and schools, another one that deals with somewhat heterogeneous issues linked to identity themes to finally conclude. These issues are treated from sources generated in public schools, mostly for boys, from the Buenos Aires campaign and preserved in the collection of the General Directorate of Schools of the Historical Archive of the Province of Buenos Aires.

## ÍNDICE

**Keywords:** History of education, 19th century, Buenos Aires campaign; identities.

**Palabras claves:** Historia de la educación, siglo XIX, campaña de Buenos Aires; identidades.

## AUTOR

**JOSÉ BUSTAMANTE VISMARA**

Departamento de Historia, Centro de Estudios Históricos, Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Mar del Plata, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas, Argentina

Correo electrónico: [jovisma@hotmail.com](mailto:jovisma@hotmail.com)