

**LA CONSTRUCCION DE LA ESCOLARIDAD EN TUCUMAN A MEDIADOS DEL
SIGLO XIX: ESCUELA Y FAMILIA, UNA RELACION INESTABLE Y
CONFLICTIVA**

MAG. NORMA BEN ALTABEF

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMAN. FACULTAD DE FILOSOFÍA Y
LETRAS. INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTORICAS "DR. RAMÓN
LEONI PINTO"

altabef@tucbbs.com.ar

*"...Estuve dos días en aquel lugar, habiendo sido
anunciada días antes mi visita, y no pude sin embargo
encontrarme con la comisión de vecinos"*

Groussac, Paul: Informe de Inspección: "Impresiones del
Inspector Paul Groussac a la visita a una escuela del
Departamento de Burruyacú una mañana de la
primavera de octubre de 1874"

El período iniciado después de Caseros dará espacio a la construcción de un proceso de ingeniería social basado en el logro de tres grandes objetivos: sentar las bases del orden burgués; construir un sistema de representación política unificado y organizar el Estado.¹

Proceso complejo y conflictivo que, a pesar de las tensiones, particularidades y semejanzas regionales, coexistencia de ideologías, prácticas tradicionales y renovadas, puede definirse como la etapa de la organización nacional, porque hacia 1880 "el país ya había recibido su principal envión de desarrollo, saliendo de esta manera del estancamiento que había preocupado a la

¹ Bonaudo, Marta: "A modo de prólogo". En Bonaudo, Marta (Directora): *Nueva Historia Argentina Liberalismo, Estado y Orden Burgués (1852-1880)*. Tomo 4. Buenos Aires. Editorial Sudamericana. 1999. pp 11 a 25.

generación de la organización nacional”.²

Caseros significó la instauración de nuevas condiciones que modificaron las relaciones entre Buenos Aires y las provincias y también de éstas entre sí. La hegemonía porteña cuestionada daría lugar a nuevos alineamientos y solidaridades entre el general Urquiza -vencedor de Caseros-, la provincia de Buenos Aires, hasta ese momento hegemónica, y los estados provinciales. Estos últimos buscaban la protección de Urquiza, quien proponía conservar los elencos gobernantes, invocando “la fusión de partidos para evitar la guerra civil”³, guerras que no pudieron evitarse asumiendo un carácter de luchas facciosas entre un poder nacional que pugnaba por imponerse, la provincia porteña, por conservar su hegemonía y las rencillas provincianas e interprovinciales.

En ese proceso de construcción del Estado-Nación, centramos nuestro análisis en la educación, que se erige en un instrumento, con el que se articularían otras estrategias para la construcción de una sociedad civil en pos del objetivo señalado que era la consolidación del Estado-Nación. En ese sentido se orientaban los sectores dirigentes -la élite- que sustentaban “un liberalismo político y un proteccionismo económico, combinado con un gran entusiasmo por las innovaciones tecnológicas y no menor apego a arcaicos mecanismos de dominación social (leyes represoras de la vagancia, peonaje por deudas, papeleta del conchabo, etc)”.⁴

El espacio público-político era ocupado por quienes estaban en condiciones materiales y culturales de hacerlo; sobre todo, por quienes podían lograr una permanencia en el tiempo representando sus intereses y reuniendo voluntades, lo cual nos conduce a manejar una concepción amplia de la idea de ciudadanía, más allá de la estricta y restringida cuestión electoral. En ese contexto las élites basaban su predominio en la manipulación de las elecciones, en su poder económico y político, justificando los procedimientos por la “manifiesta falta

² Di Tella, Torcuato: “*Alberdi y Sarmiento ante la Organización Nacional.*” En Di Tella, compilador: *Sociedad y Estado en América Latina.* Buenos Aires. EUDEBA. 1987.

³ Bravo, María Celia: “La política armada en el norte argentino. El proceso de recomposición de la élite política, 1852-1862”. Mimeo. 2003.

⁴ Bravo, M. C., Campi, D.: “Elite y Poder en Tucumán, Argentina, segunda mitad del siglo XIX. Problemas y Propuestas”. En Revista *Secuencia*, nueva época, N° 47 mayo-agosto 2000. pg 82

de autonomía de los electores”.⁵

Consideramos que la educación primaria, en esta etapa de la organización nacional, lejos de constituir un sistema organizado –mal podría serlo en una sociedad en permanentes tensiones y conflictos, dominada por las luchas facciosas y con serias dificultades económicas-, se traducía en una serie de intentos no sistematizados, reiteradas iniciativas oficiales, como de particulares, individuales o asociaciones, cuyos objetivos podrían vislumbrarse como la incorporación de los sectores populares a las nuevas condiciones y proyectos político-económicos en gestación.

La escuela primaria se asumía como el trayecto necesario para ir conformando una población preparada como fuerza de trabajo, donde los sectores populares debían adquirir hábitos de buena conducta y moralidad⁶, garantizando la existencia de trabajadores no díscolos, pilares del proyecto capitalista en gestación.⁷

Pero también la escuela contribuía a la construcción de una ciudadanía incipiente e incompleta, entendida ésta como la formación de un ciudadano que supiese leer, escribir y manejar las operaciones básicas de aritmética, que le garantizase por lo menos el ejercicio de algunos derechos. Y así aparece expresado como preocupación a partir de 1853, cuando los funcionarios manifiestan reiteradamente la necesidad de que los niños vayan a la escuela, en pos de la adquisición de buenas costumbres y del manejo básico de la lectura y habilidad para las operaciones básicas.⁸

⁵ Bravo, Campi, 2000. pg 95.

⁶ ¿Qué entendemos por moralidad en relación a prácticas de la vida cotidiana? Ella implica, por un lado, ejercer funciones de inhibición y de veto de determinadas ideologías y conductas; y por otro la “transformación o culturización de las aspiraciones de la particularidad” que lleva a la subordinación de cada uno a comportamientos colectivos socialmente aceptados...” Así define Agnes Heller las funciones de la moral en relación a la vida cotidiana. En Heller, Agnes: *Historia y Vida Cotidiana*. México. Editorial Grijalbo. 1985. pg 47.

⁷ Ben Altabef, Norma: “Los instrumentos de control social en la escuela a través de la reglamentación educativa (Tucumán, 1853-1884)” En Bonano, Luis Marcos (coordinador): *Estudios de Historia Social de Tucumán*. Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán. 2001. pp 65-84.

⁸ Consideramos que para el período que trabajamos la referencia a ciudadanía incompleta expresa no solo la carencia de algunos de los derechos en relación a los derechos civiles y políticos, sino también restricciones en el ámbito de cada uno de ellos.

Expansión de la educación

En el contexto la expansión de la escolaridad fue de carácter sostenido, como puede observarse en las cifras que manejamos, referidas a los inicios y finales del período que analizamos.

Números de escuelas y alumnos.			
Años 1859. 1871. 1883.			
AÑO	Escuelas públicas	Escuelas particulares	Número aproximado de alumnos.
1859	12	22	1.012
1871	73	23	5865
1883	94	5	9992
Fuente: Fierro, 1910; Cordeiro, Tomo IV, 1916, pp.70-71; Latzina, Tomo I, 1883-1884, pg. 6; López García, 1924, pp. 79-83.			

Esta expansión sostenida era bastante limitada en relación a la población en edad escolar. El Censo General de 1869 arrojaba una cifra de más de 31.964 niños entre 6 y 15 años y solo concurrían a las 66 escuelas que funcionaban, 2900 niños. En 1871 el Inspector Belisario Saravia exponía en su Informe que había en total de escuelas- provinciales, de la municipalidad de la Capital, de Monteros y privadas- 96 escuelas con 5874 alumnos. Aclaraba que solo en la campaña 12.000 niños en edad de educarse y solo asistían a las escuelas rurales 2.799, es decir quedaban sin educarse casi 9.000 niños. El Censo Escolar Nacional de 1883 señalaba 99 escuelas en total con una población escolar de 32.302, pero solo concurrían a la escuela 9.992, según lo expresaba el Inspector Fabio López García.

Es preciso considerar estas cifras que, aunque varían de acuerdo a las fuentes consultadas, marcan un incremento de la escolaridad hacia fines del

período analizado. En este sentido el censo escolar de 1883 registraba una población escolar de 32.302⁹, cifra un tanto elevada, por lo que nos merecen mayor crédito las fuentes provinciales. Los testimonios de las autoridades locales nos inducen a pensar que los valores de los registros provinciales y municipales se acercaban más a la realidad de la época. En relación a esto nos parece ilustrativo la expresión del gobernador Astigueta cuando, en 1880, señalaba que se necesitarían ochocientas escuelas para educar a los 40.000 niños en edad escolar¹⁰, lo que indicaba como más ajustadas las cifras registradas por las autoridades provinciales.

Otro aspecto significativo fue el aumento de las escuelas públicas y la disminución de las privadas: hacia 1865 había en la provincia 3 escuelas públicas y 2 privadas; hacia 1883, funcionaban 81 públicas y 6 privadas y en 1889, las primeras eran 115 y 4 las privadas. Esto nos revela el tránsito de una situación de casi inexistencia de todo sistema educativo a la implementación de una escolaridad pública.

Esta expansión fue posible en la medida en que se asignaban fondos propios para el rubro, fondos que eran reclamados permanentemente por las autoridades. Primero fueron los recursos de los vecinos, luego las limitadas rentas provinciales y municipales y, a partir de 1871, la Ley de Subvenciones para la instrucción primaria en las provincias que, aunque irregular en sus aportes, insufló algún impulso a las inversiones en educación. Este impulso se percibió especialmente en las municipalidades de la Capital y Monteros, haciéndose cargo el gobierno provincial de las escuelas de la campaña. Sin embargo, sabemos que la expansión fue bastante limitada, cuantitativamente y cualitativamente. En este último aspecto las escuelas distaban mucho de ser construcciones medianamente dotadas de las necesidades imprescindibles, ya que se trataba de precarias edificaciones que carecían a veces de los pupitres y elementos de trabajo. Esto

⁹ Latzina, Francisco. (comp.): Censo Escolar Nacional correspondiente a fine de 1883 y comienzos de 1884. Comisión Nacional de Educación. Talleres de la Tribuna Nacional. Buenos Aires. Tomo II pg 8

¹⁰ Sánchez Loria, Horacio, Del Moral, Ernesto M.: Compilación Ordenada de Leyes, Mensajes y Decretos del poder Constitucional de la Provincia de Tucumán que comienza en 1852 Tomo VIII 1881-1882. 19117. Edición Oficial Tucumán. pg 366.

último no era ningún dato menor ya que incidía en que la mayoría de los niños aprendían a leer pero no a escribir.

Escuela y familia: una relación conflictiva

¿Cómo se planteaba la relación familia-escuela en esta etapa de escolaridad limitada y precaria? Podemos señalar que la misma adquiere características particulares ya que tiene que ver con la existencia en la provincia de una “extrema división de la propiedad, no sólo en las inmediaciones de la propiedad rural y demás villas, sino también en todos los puntos de la campaña, con excepción de las serranías y aún en esta última parte de la provincia, que estaba casi exclusivamente dedicada a la cría de ganados, las estancias son mucho menos extensas que en la generalidad de las provincias de la República”.¹¹ Esta característica nos obliga a pensar en la existencia de numerosos productores que necesitaban de sus hijos para los trabajos rurales y de allí su resistencia, como analizaremos más adelante, a “ocupar o distraer” a sus hijos para enviarlos a clases. Esta situación, percibida desde los poderes públicos, será preocupación permanente y objeto de reiteradas medidas coercitivas para obligar a los padres a enviar a sus hijos a las escuelas, sobre todo en los ámbitos rurales.

Nos parece importante plantear dos aspectos en la relación familia-escuela, una está referida a la participación de los padres en las actividades escolares y otra a la tensión entre las exigencias de los poderes públicos y las necesidades de las familias.

En relación al primer aspecto sobre la participación de los padres en las actividades escolares en las décadas de 1850 y 1860, un tema central era el control escolar. Lo que más adelante se implementará como la inspección a cargo de personal especializado, se iniciará a cargo de los vecinos, mecanismo que era compartido por algunos estadistas como Nicolás Avellaneda quien sostenía que era necesario “concluir con el aislamiento de la escuela, vinculándolas al vecindario...” en este sentido agregaba que “...nada era más deficiente e

¹¹ Busquet, Alfredo: *Memoria Histórica y Descriptiva de Tucumán*. Tucumán. Publicación Oficial. 1882 pg 502.

inadecuado como la inspección de nuestras escuelas, que están solas, sin que nadie verifique en ellas la presencia del maestro o de los discípulos. La vigilancia de las escuelas requiere una inspección inmediata y constante...y ella debe practicarse por los vecinos, para que sea real, efectiva y profunda...”¹²

Los antecedentes de esa acción de inspección sobre las escuelas provinciales lo constituyeron la Junta Central Inspectora de Escuelas y la Junta Inspectora de la Escuela Departamental, creadas en 1857¹³; ambos organismos estaban integrados por cinco y tres ciudadanos, respectivamente.¹⁴ Los vecinos debían visitar cada tres meses las escuelas de su jurisdicción, “cuidando el cumplimiento del reglamento [...], consignando las observaciones sobre los establecimientos [...] y proponiendo al ejecutivo cualquier reforma en beneficio de las escuelas”. Las funciones de la Juntas Departamentales eran similares a las anteriores, pero con jurisdicción sobre las escuelas de la campaña. Ambas Juntas debían realizar informes de inspección que, reunidos por la Junta Central, debían ser elevados al gobierno de la provincia. La reglamentación establecía también la visita a las escuela costeadas por particulares, donde debía “controlarse la moralidad y el orden conveniente, sin que se extienda esta incumbencia en cuanto a los ramos y métodos de enseñanza que sus preceptores tendrán la libertad de adoptar”.¹⁵ Podemos considerar estas disposiciones como atisbos en el proceso de intervención estatal, ya que su proceder debía reflejarse en un informe final de inspección redactado por la Junta Central. Se destacaba la preocupación por el control de la moralidad en las escuelas privadas, no así en los otros aspectos de la enseñanza, lo que nos hace presuponer que la función escolar prioritaria era la moralización.

En el año 1866, durante la gestión del Gobernador José Posse, se creó el cargo

¹² Avellaneda, Nicolás: *Escritos*. Buenos Aires. Academia Nacional de la Letras. 1988. pg 194. Memoria redactada siendo Ministro del Gobernador de Buenos Aires Valentín Alsina.

¹³ El Reglamento para el funcionamiento de la Escuelas Públicas de 1857 establecía la creación de dos tipos de escuelas: la Central, ubicada en la capital de la Provincia y las Departamentales en la campaña. En Cordeiro, Tomo II, 1915. pp 51-54.

¹⁴ Para la integración de la Junta Central, el reglamento no precisaba los ciudadanos que debían formarla, pero en el caso de la Juntas Departamentales, se establecía que debía estar compuesta por el Cura Párroco, como presidente y los vocales, el Juez departamental y el de distrito, de donde estuviere ubicada la escuela.

¹⁵ En Cordeiro, Tomo II, 1915. pg 54.

de Inspector General de Escuelas. La inspección de las escuelas del Estado que había estado a cargo de las comisiones de particulares de cada departamento no resultó lo suficientemente efectiva, siendo estériles las gestiones de los vecinos.¹⁶ El Gobierno consideraba necesario centralizar la inspección de las escuelas, para “estimular el celo de los vecinos [...] y conseguir que los gastos que hace el tesoro provincial y el subsidio que destinaba el Gobierno Nacional a la enseñanza primaria sean invertidos con provecho”.¹⁷ Ya para esta época, Nicolás Avellaneda, Ministro de Gobierno de Buenos Aires consideraba necesaria “la concentración bajo una autoridad [...] para el establecimiento de reglas generales y una distribución más adecuada de los gastos”.¹⁸

En la década siguiente se implementaron nuevos mecanismos, que fueron reglamentándose en 1870, 1871, y 1874, por los cuales se exigía a las comisiones inspectoras el estricto cumplimiento de los estatutos escolares¹⁹, sin que ello significara descuidar sus funciones específicas de inspección sobre las tareas docentes. En el año 1874 el Gobierno provincial creó el cargo de jefe de Inspección y Consejo de Instrucción Pública²⁰, considerando la conveniencia de mantener “al mismo tiempo la dirección de las escuelas del Estado, su inspección y vigilancia, sin perjuicio de tenerlas el Gobierno bajo su inmediata dependencia” y cuya función era hacer ejecutar todas las decisiones que se expidieran, sobre todos los ramos de la enseñanza primaria. El nombramiento recayó en Paul

¹⁶ Es frecuente en la documentación las quejas por la escasa participación de los vecinos, por ejemplo Paul Groussac informaba que después de una inspección a una escuela de Burruyacú, habiendo permanecido dos días, los vecinos nunca se hicieron presentes. En Groussac, Paul: Informe de Inspección En Fierro, José “La Escuela Primaria en Tucumán” En *Albún General de la Provincia de Tucumán en el Primer Centenario de la Independencia Argentina*. Publicación aprobada por la Comisión Oficial del Centenario.

¹⁷ Su obligación era visitar mensualmente la escuela central, ubicada en la Capital y dos veces en el año las departamentales de la campaña. Debía controlar si los preceptores cumplían con su deber y observaban una conducta moral; la organización de las escuelas; todo lo relativo a la enseñanza y a la asistencia de los niños; sugerir las medidas para el mejoramiento de la instrucción y redactar el informe correspondiente. En Cordeiro, Tomo III. pp 329-332.

¹⁸ Avellaneda, 1988. pg 195.

¹⁹ Decreto sobre las Comisiones Inspectoras de Escuelas. Setiembre 30 de 1870 y Decreto reglamentando la Inspección de las Escuelas, Abril 21 de 1871. En Cordeiro, Tomo IV. 1916. pp 180-181-250-251.

Reglamento del Departamento General de Escuelas de la Provincia. Tuc. Marzo 10 de 1874. En Cordeiro, Tomo V. 1916. pp 451-453.

²⁰ Cordeiro, Tomo V. 1916. pp 371-372.

Groussac²¹ quien debía presentar un proyecto de reglamento, que sería sometido a la aprobación del gobierno y que debía especificar las funciones de todos los integrantes del Consejo tanto de los jefes y de los inspectores.

Hacia fines de 1870, la acción de la familia en el control de la educación, había sido desplazada por los organismos específicos creados desde el estado. Pero, por otro lado las familias tampoco demostraban mayor interés en participar en las cuestiones de la escuela. Así lo demostraba un informe de Paul Groussac de una visita de inspección en octubre de 1874 Paul Groussac a la escuela de Buyurracú, *cuando expresaba que "...estuve dos días en aquel lugar, habiendo sido anunciada días antes mi visita, y no pude sin embargo encontrarme con la comisión de vecinos.*²²

La situación hacia 1880 denotaba un retroceso en la participación familiar en las cuestiones estrictamente educativas, que pueden explicarse por la mayor complejidad de la burocracia escolar, pero también por la situación de marginalidad de vastos sectores populares, especialmente los rurales.

Un aspecto interesante de la participación de los vecinos en la educación era su presencia en las comisiones recolectoras de fondos para la construcción de los edificios escolares. En 1869 el gobernador Belisario López emitía un decreto que expresaba "que, dado que todas las villas y centros de población de la campaña carecían de edificios para escuelas, lo que dificulta en muchos casos la fundación de éstas....hay conveniencia en que los vecinos se asocien a esta clase de obras y vigilen su construcción", ya que "es un deber de todos los ciudadanos contribuir a la fundación de las escuelas en que se han de educar sus propios hijos". En consecuencia ordenaba que "en cada departamento de la campaña, una comisión de tres vecinos procedería a recolectar suscripciones para

²¹ Paul Groussac llegó a Tucumán en 1871 contratado por el Ministro de Instrucción Pública de la Nación Nicolás Avellaneda. Páez de la Torre, C.: "Centon sobre el rastro de Paul Groussac en Tucumán (1871-82)". En *Revista de la Junta de Estudios Históricos de Tucumán*. Año VII N°4. Tucumán 1974.

²² Groussac, Paul: Informe de Inspección: "Impresiones del Inspector Paul Groussac a la visita a una escuela del Departamento de Burruyacú una mañana de la primavera de octubre de 1874". En Fierro, José "La Escuela Primaria en Tucumán" En *Album General de la Provincia de Tucumán en el Primer Centenario de la Independencia Argentina*. Publicación aprobada por la Comisión Oficial del Centenario.

la construcción de un edificio para la escuela”.²³ El decreto expresaba que el Gobierno acordaría para la construcción de edificios de escuelas subvencionadas, fondos “en proporción de las cantidades que se recolecten en el vecindario”. La cuestión de la precariedad de los edificios escolares fue un tema recurrente en el período, lo que nos indica que la participación de los padres del alumnado no fue un paliativo para el problema.²⁴

En relación al segundo aspecto, el referido a la tensión entre las exigencias de los poderes públicos y las necesidades de las familias, se expresaron en las reiteradas disposiciones oficiales para conseguir la asistencia de los niños.

En este sentido una nutrida legislación y su correspondiente reglamentación se dictó en el período, con el afán de conseguir la asistencia de los niños y niñas a la escuela, poniendo en funcionamiento todos los medios al alcance del gobierno para persuadir a los padres de familia sobre la conveniencia de educar a sus hijos. También se insistía en controlar cada uno de los aspectos de la vida escolar.

En relación al tema de la asistencia la ley de Educación de 1861 establecía que “si los niños se hallaren en condiciones de asistir y no lo hicieren debía intervenir el Juez de Distrito o Comisario” En esos casos la ley imponía que “debían amonestarse a los padres que no enviaran a sus hijos a la escuela y si no

²³ El Poder ejecutivo designó a las comisiones de vecinos en toda la provincia. Paez de la Torre: “El vecindario y la escuela” En La Gaceta, 15 de agosto del 2000 pag 15, col. 3-4

²⁴ Este tema de los edificios escolares aparece reiterado en la documentación analizada, haciendo referencia a su escasez y precariedad de los mismos en todo el período. En el Primer Informe de Inspección de 1871 se daba los siguientes datos: los locales que ocupaban las escuelas eran 13 propios, 36 alquilados, 26 adecuados, 23 inadecuados y 3 en construcción. El mismo informe señalaba que casi todas las escuelas de campaña funcionaban en “casuchas, ranchos y aún simples galpones, sin la menor condición de idoneidad”. Saravia, Belisario, Puch, Abraham: Primer Informe de la Inspección General de Escuelas. Noviembre de 1871. pg. 452. En 1889 la situación todavía era difícil, en el mensaje anual del Gobernador Lídoro Quinteros expresaba que hasta el año 1887 los presupuestos no habían registrado partida especial para la construcción de escuelas y apenas si se destinaba una exigua suma para reparar los pocos e inadecuados edificios con que contaba la provincia. Recién para 1889 el presupuesto de Instrucción Pública destinaba una importante suma para la construcción de 36 edificios escolares. Sánchez Loria, Horacio, Del Moral, Ernesto M.: Compilación Ordenada de Leyes, Mensajes y Decretos del poder Constitucional de la Provincia de Tucumán que comienza en 1852. Tomo XIII. 1918. pp 413-414.

los verifican, los remita a esta Capital a disposición del Defensor de Menores, para que provea su educación”.²⁵

En la década del 70 los funcionarios se lamentaban que esa disposición hubiera caído en desuso y planteaban que era necesario implementar nuevas “medidas coercitivas para lograr la asistencia de los niños a las escuelas”.²⁶

Después de once años fue necesaria una nueva disposición que declarara “obligatoria la concurrencia de los niños a las escuelas del Estado y estableciendo multas para su cumplimiento”.²⁷ Esta ley imponía a los padres de familia, tutores y patrones, residentes en el radio de una legua de las “escuelas gratuitas costeadas por la autoridad”, la obligación de enviar a sus niños varones de seis a quince años y a las mujeres de seis a once años, salvo que acreditasen concurrir a otra escuela particular o pública, donde hubieren adquirido la instrucción elemental necesaria. También se reglamentaba con penas y multas el incumplimiento de esta ley.²⁸ En este sentido los encargados de llevar a cabo el empadronamiento de los niños en edad escolar y de la imposición de las multas eran los Comisarios de policía o las autoridades municipales, dependiendo las que hubiere en cada villa. Esta disposición era un nuevo estadio hacia el control y la centralización administrativa, en el complejo camino de conformación del sistema educativo provincial y también un reiterado intento de intervenir en el disciplinamiento y la moralización de los sectores populares, sobre todo de los ámbitos rurales. El Estado apelaba, para estos fines, a los agentes bajo su directa dependencia, caso de los comisarios y recurría a las autoridades municipales, en quienes reconocía atribuciones sobre la función educativa.

En la práctica la legislación, aunque de carácter coercitivo, no generaba los resultados deseados. Groussac, dirigiéndose al Ministro de Gobierno en 1874, recalca la “excelente legislación escolar, en teoría y la pésima situación

²⁵ Cordeiro, Tomo II, 1915. pg 324.

²⁶ “Mensaje anual ante la Sala de Representantes Marzo 6 de 1871”. En Cordeiro, Tomo IV. 1916. pg 230.

²⁷ Se refiere a la Ley N° 369 del 2 de enero de 1873: Cordeiro, Tomo V. 1916. pp 91-95.

²⁸ El decreto reglamentario adjunto establecía en forma muy detallada los mecanismos de control para lograr la asistencia del mayor número de niños a las escuelas. Estos se referían sobre todo a la acción de los Comisarios, de la Comisiones Inspectoras de cada escuela y de la Inspección General de Escuelas. Idem

educacional en la práctica”.²⁹ Hacía responsables a los Comisarios de las repetidas ausencias de los alumnos pobres, “consecuencias de su impunidad, señalando que “si la multa se cobrara inflexiblemente durante algunos meses, muy pronto desaparecería la causa funesta que paralizaba el movimiento educacionista de la Provincia”.³⁰ Instruía también directivas a los preceptores de cada escuela para que impusieran medidas para hacer efectiva la ley. Los preceptores debían entenderse directamente con los Comisarios o Comisionados de distrito, sin intervención de la Comisión Inspectoras. Mensualmente debían hacer llegar al funcionario policial copia de la planilla de asistencia, similar a la que se enviaría al Departamento de Instrucción. En relación a las demás atribuciones de las comisiones inspectoras referentes a los exámenes, visita y revisión de los estados trimestrales, quedaban sometidos a las mismas directivas que en los asuntos de las asistencias.

Sin desconocer la participación de los vecinos, a quienes consideraba “verdaderos voluntarios que aportaban su valiosa cooperación y sin cuyo auxilio serían en parte estériles nuestros esfuerzos”, el objetivo era colocar en manos de agentes idóneos de la administración pública, todos los detalles administrativos”.³¹ Consideramos que esta disposición era otro intento de ejercicio del control de las funciones del estado, ante la ineficiencia de la participación familiar en los asuntos educativos. En el transcurso de la década se implementaron nuevas medidas para asegurar la asistencia del mayor número de niños a las escuelas. Una reglamentación de 1876, orientada a dar cumplimiento a la ley de obligatoriedad de la enseñanza, detallaba en forma muy minuciosa, los procedimientos a seguir “para empadronar a todos los niños varones de seis a quince años y a las mujeres de seis a once años”; estableciendo las multas a cobrar y las funciones de los Comisarios y Comisiones Inspectoras de las escuelas. Ese mismo año se ordenaba un censo infantil y escolar, designándose a tal efecto las comisiones encargadas de concretarlo.³²

²⁹ Ibidem pp 456-457.

³⁰ Ibidem

³¹ Cordeiro, Tomo V. 1916. pg 465.

³² Cordeiro, Tomo VI. 1916. pp 200-203; 232-235.

Las escuelas del Municipio de la Capital también tenían reglamentaciones referidas a la obligatoriedad escolar y al manejo de los tiempos de trabajo y de ocio. Se pretendía que ningún alumno permaneciese ocioso en las horas de enseñanza disponiéndose “que mientras estuviese corriendo una hora destinada a una clase o ramo, los alumnos que no la cursen, continuarán ocupándose del ramo a que pertenezcan, cuidando el preceptor que ninguno esté jamás ocioso en las horas de enseñanza”.³³ La ociosidad era penada, imponiéndole al que fuere “ocioso habitual, una ocupación constante, mecánica, que no podía suspenderla aún sin ser visto”.³⁴

Las inasistencias eran severamente controladas y en caso de ser reiteradas por ocho días debían ser comunicadas por el preceptor al Juez o Comisario, “que debía apersonarse en el domicilio del inasistente, siendo comunicado el hecho al Inspector de Escuelas”.³⁵ Esto significaba modificar las conductas de adultos y jóvenes. Desde la perspectiva de los adultos-padres generar ciudadanos concientes de la necesidad de educar a sus hijos y en relación a los niños, la necesidad de ejercer sobre ellos un control permanente.

Tensiones no resueltas eran también lo referido a las atribuciones entre la familia y la escuela en relación a los castigos corporales, prácticas que no eran ajenas en las escuelas coloniales y aún de la primera mitad del siglo XIX. Si bien algunos testimonios consideraban que todavía, en la segunda mitad del siglo XIX, en las escuelas de la República y en Tucumán en particular, se practicaban los castigos corporales³⁶, las disposiciones que analizamos, nos muestran una actitud

³³ “Reglamento Interno para las Escuelas Municipales de Enseñanza Primaria de este Municipio. 1870”.art. 37. Maciel. Tomo T. I. 1924. pg 121.

³⁴ “Reglamento General Orgánico para las Escuelas del Municipio de Tucumán. 1872”. Maciel, Marco: Digesto Municipal Tomo II 1868- 1882. Edición Oficial. 1924 cap. VIII. art. 49 pg 97.

³⁵ “Reglamento Interno para las Escuelas Municipales de Enseñanza Primaria de este Municipio.1870”. Cap. 1º Art. 10. Maciel. Tomo T. I. 1924. pg 121.

³⁶ Ramos en el apartado Los castigos corporales hace referencia a terribles penas que recibían los alumnos en las escuelas de la República bien entrado el siglo XIX hasta 1870. Ramos, 1910. pp 87-94.

Sarmiento en su artículo “De los castigos en las escuelas y de la autoridad del maestro” de 1858, sostenía “que en las escuelas coloniales estaban infestadas de olor a sangre”, circunstancia que se convirtió en uno de los cargos que los americanos dirigieron contra el gobierno colonial y que condujo a la proscripción de los castigos mediante el decreto del 13 de octubre de 1813, revocado luego por el Estatuto Provisional. Sin embargo, Sarmiento tiende a reconocer la aceptación pública que dichos castigos recibían y también a la memoria de las víctimas, que evaluaban esa

persuasiva recomendada a los maestros para evitar que los alumnos fueran sometidos a la vergüenza de los castigos corporales. En este aspecto se establecía que “tratándose de faltas leves, el preceptor procurará reprender a los alumnos por medio del consejo y la persuasión, excitando en ellos el sentimiento de la vergüenza y el temor de volver a incurrir en ellas. Solo se entrará a hacer uso del castigo en proporción del delito [...] cuando ninguno de los medios suaves empleados para desviar al niño de sus reincidencias no hubiese surtido el efecto deseado”.³⁷

Si bien lo que se quería evitar era el castigo, de lo que se trataba era de internalizar los sentimientos de vergüenza y temor, como formas de conseguir una obediencia reflexiva aceptada como correcta, una obediencia con *buena conciencia, una obediencia interior*. En este sentido la reglamentación municipal de 1872 consideraba que el sistema de premios y castigos era necesario, aún cuando lo que se debía lograr era que “el estímulo más poderoso debía influir en el ánimo de los alumnos para determinarlos a cumplir religiosamente sus deberes”. Los niños debían comprender los grandes beneficios que reportaba el cumplimiento del deber, “el adquirir la educación moral que contribuía a su felicidad, a elevar su espíritu y darles mérito entre sus semejantes”. Este último aspecto era central ya que implicaba “la aprobación de sus padres, maestros y compañeros de tareas y la íntima satisfacción que deja a la conciencia el cumplimiento del deber...”³⁸

En referencia a las penas que se imponían, éstas estaban graduadas de acuerdo a la gravedad de las faltas cometidas. Si fueran leves se castigarían “con la privación del recreo, con plantón por una hora o con postura de rodillas por un

experiencia como positiva. También valorizaba a su maestro Ignacio Rodríguez porque “nunca cometió el error de despojarse de la facultad de aplicar el castigo corporal cuando lo juzgaba necesario”. Carlos Newland destaca que existe una similitud entre la etapa federal y la liberal en lo relativo a los métodos disciplinarios adoptados y que la preferencia de Sarmiento por un uso moderado de los castigos corporales anuló en gran parte la influencia de Marcos Sastre y Juana Manso, que eran contrarios a la misma. Carli, Sandra: “Niñez, Modernidad e Instrucción Pública en la Argentina de la mirada de Sarmiento”. En Sociedad Argentina de Historia de la Educación: *Historia de la Educación*. Anuario N° 3 2000/2001. Octubre 2001. Impreso en CaRol-Go Universo Gráfico. Buenos Aires. pp 13-40.

³⁷ “Reglamento de las Escuelas costeadas por el Estado 1870”. cap. 5º Art. 33.

³⁸ “Reglamento General Orgánico para las Escuelas del Municipio de Tucumán.1872”. cap. VIII. Art. 47. “Reglamento Orgánico para las Escuelas del Gobierno de Tucumán 1872”. pp 372-385.

cuarto de hora a lo más; quedando prohibido en todas las escuelas el uso de la palmeta y, sobre todo, el del chicote, muy especialmente para las mujeres”. Ante faltas graves se imponía “la postura de rodillas, media hora por la mañana y otra por la tarde, con dos horas de encierro en un cuarto, o con la reclusión durante el día en el sitio de la escuela, en cuyo caso el preceptor lo pondría en conocimiento de sus padres”. Cuando las faltas fuesen de tal naturaleza y mayor gravedad que las señaladas, se pondría “en conocimiento de los padres o tutores para que ellos lo verifiquen, pero si se desentienden e insisten en concurrir a la escuela será expulsado con acuerdo del Presidente y Vocales de la Comisión Inspectorá”.³⁹

Las penas, si bien establecían cierta rigurosidad, evitaban expresamente los castigos corporales, aunque quizás mucho dependiera del maestro, sobre todo en las escuelas privadas.⁴⁰ A mediados del siglo XIX Luis Aráoz recordaba al maestro Rocha, venido de Bolivia, que había instalado una escuela que funcionaba al frente de Santo Domingo. El maestro había traído algunas novedades en la enseñanza y en la disciplina. En relación a la primera, “como novedad [...] el método para aprender a escribir, que consistía en ejercitarse previamente para hacer los rasgos básicos de la letra inglesa”. La otra novedad se refería a las “correcciones disciplinarias”. El maestro dividía a sus discípulos en dos grupos, que tomaban los nombres de San Agustín y Santo Tomás. Se proponía plantear una “rivalidad y la delación entre los alumnos de uno y otro bando”. También usaba de la palmeta y el látigo para castigos corporales.⁴¹

Sin embargo, en los ámbitos oficiales podemos encontrar las tensiones

³⁹ “Reglamento de las Escuelas costeadas por el Estado. 1870” cap. 5º Art. 34, 35, 36.

⁴⁰ Ramos, en la referencia citada, aludía a los castigos que llevaban a cabo los maestros particulares, quienes no tenían ningún reparo en aplicar penas muy crudas, como el caso de un fraile en Córdoba “que entraba a la escuela enarbolando un chicote que no se separaba jamás de sus manos.” En Ramos, 1910. pg 92.

⁴¹ Aráoz testimoniaba con una situación vivida por él el uso de estos métodos, expresando que “recuerdo un joven Alurralde [...] con pena, porque en represalia por una burla, tuve la debilidad de acusarlo, pues era del bando contrario”. El acusado fue castigado con un latigazo, ordenado por el maestro y aplicado por uno de los alumnos privilegiado con el grado de castigador”. Estas actitudes significaron que su padre lo sacara de la escuela y lo mandara a la del maestro Aignasse por no compartir tales procedimientos. El protagonista comparaba con los criterios que conoció después en el Colegio de Concepción del Uruguay, donde su rector Alberto Larroque ante una situación de delación expresaba que “nunca delate Ud a sus compañeros pues yo tengo los medios de averiguar las faltas y corregirlas. En Aráoz, Luis F.: *Del Tiempo Viejo*. Top Grph. Tucumán. Sin datos de fecha de edición.

propias del período de transición que se expresan en la reglamentación de las escuelas del gobierno y las dependientes del Municipio de la Capital en 1872, donde se permitían los castigos corporales solo para comportamientos de excepción. En este sentido establecían “que el niño que abiertamente desobedezca al preceptor y rehúse insolentemente someterse a sus órdenes será obligado a ello usando en ese único caso la palmeta...”.⁴² Permanecían todavía resabios del modelo colonial, en el que los castigos corporales eran componentes necesarios de la escuela basada en un autoritarismo extremo. Sarmiento compartía algunas de esas prácticas porque consideraba necesario señalar las diferencias entre adultos y niños para mantener la jerarquía y autoridad del maestro, ya “que el maestro siempre tiene razón” y “el maestro sabe lo que hace”. Si bien no creía conveniente restablecer los castigos corporales, consideraba que la autoridad discrecional del maestro para corregir a los niños no debía tener límites. Pretendía así frenar los reclamos paternos “cuestionando a los que quieren poner límites a la autoridad discrecional del maestro”.⁴³

Algunas conclusiones

Durante los años de la llamada Organización Nacional la expansión de la escolaridad estuvo sujeta a limitaciones de distinta índole. Una de ellas se refería a la falta de apoyo de las familias, quienes por distintos factores de carácter económico, social y cultural, no asumían el compromiso con la escolaridad de sus hijos. Si bien desde el estado se proponían intentos de participación de los vecinos, padres de familia, en distintas actividades escolares, las respuestas no eran positivas y en la mayoría de las veces la colaboración era inexistente. La cuestión más importante se traducía en la negligencia de los padres en enviar los niños a la escuela lo que generó una legislación coercitiva, que muchas veces tampoco dio los resultados esperados.

Sin embargo en forma muy lenta se fueron sentando las bases del futuro sistema educativo y se tendrá que esperar hasta la década de 1880, cuando las

⁴² “Reglamento general Orgánico para las escuelas del Municipio de Tucumán. 1872.” pp 93-99.
“Reglamento Orgánico para las Escuelas del Gobierno de Tucumán 1872”. pp 372-385.

⁴³ Carli, 2001. pp 21-22.

leyes provincial de 1883 y nacional de 1884, establecieron la obligatoriedad escolar, consiguiendo el establecimiento de la educación obligatoria de efectivo cumplimiento.