

Tucumán en las primeras décadas post revolucionarias: continuidades y excepcionalidades de la educación en los apremios de la guerra ¹

Norma E. Ben Altabef *

Instituto de investigaciones Históricas Dr Ramón Leoni Pinto.
Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.
altabef@hotmail.com.ar

Resumen

El trabajo plantea aspectos de la educación en Tucumán, en función de responder hasta qué punto los cambios, consecuencias de la guerra y la influencia de las ideas ilustradas y liberales modificaron en las primeras décadas revolucionarias en Tucumán, las tradiciones educativas coloniales. Nos preguntamos si la nueva coyuntura revolucionaria implicó modificaciones en la definición de los lineamientos educativos: objetivos, contenidos, prácticas y creación de mecanismos de control.

Sostenemos que también las escuelas post revolucionarias estaban totalmente impregnadas de la tradición colonial desde la perspectiva pedagógica; aunque podemos hablar de un nuevo modelo educativo que se iba construyendo muy lentamente refiriendo a algunas estrategias renovadas, como la implementación del método lancasteriano y los intentos de suprimir los castigos corporales. Estas iniciativas estatales eran expresiones limitadas del avance, todavía muy restringido de los poderes públicos, sobre un espacio donde la Iglesia había ejercido un cuasi-monopolio. En la práctica se expresó en la coexistencia de iniciativas públicas, privadas-religiosas y privadas-laicas, con muy pocas realizaciones perdurables.

Palabras clave

Educación- pos revolución- modelo pedagógico colonial- estrategias renovadas

Abstract

This work aims at posing aspects of education in Tucumán to answer to what extent the changes caused by the war and the influence of liberal and illustrated ideas modified colonial educational traditions during the first revolutionary decades in Tucumán. We wonder whether

* Profesora y Licenciada en Historia; Magister en Ciencias Sociales- Orientación Historia. Profesora Adjunta de la Cátedra de Historia Social General de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Investigadora III del Sistema de Investigaciones de la UNT. Co directora del Proyecto de investigación: ALTERNATIVAS Y CONTEXTOS EN LA HISTORIA DE LA EDUCACION DE TUCUMAN DESDE FINES DEL SIGLO XIX AL TIEMPO PRESENTE (2008- 2010). Aprobado y Financiado por el Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán (CIUNT).

the new revolutionary situation involved modifications in setting out education guidelines: objectives, contents, training, and the building of a monitoring system.

From a pedagogical viewpoint, these schools were embedded in the colonial tradition although a new educational model was slowly being built. Some renewed strategies, such as the implementation of the Lancasterian method and the attempts to abolish corporal punishment could be mentioned. Nevertheless, these initiatory steps of the State were only narrow expressions of the still restricted progress of public powers over an area which had been almost monopolized by the Church.

In practice, this initiative was accomplished by the coexistence of public as well as private-religious and private-lay enterprise, though not everlasting in many cases.

Key words

Education; post-revolution; colonial pedagogical model; renewed strategies

Durante la primera década revolucionaria los espacios urbanos y rurales de Tucumán sufrieron el impacto de la revolución y la guerra y las formas de participación, en el nuevo contexto político, fueron la militar o actos electorales populares. Trabajosamente se conformaron los órganos de gobierno, construyéndose el aparato público provincial. Una nueva sociedad se fue gestando, donde la guerra y la política dieron lugar a relaciones clientelares, generalmente familiares, que se reprodujeron en esos dos ámbitos, impactando en la conformación, tanto de los sectores principales de la sociedad -que se adaptaron al nuevo status- como de los sectores populares. El sector de los principales miembros de la sociedad se abría a algunos individuos pero no se reemplazaba una elite por otra. Se había adquirido cierto dinamismo que valoraba los méritos que se hicieran para consolidar el triunfo de la revolución (Tío Vallejo, 2001).

En este contexto la educación no fue una preocupación central, las urgencias militares y políticas postergaban su atención. Sin embargo las aspiraciones estaban latentes y la “ilustración”, entendida como educación, permanecía entre las inquietudes de algunos hombres de la revolución, en paralelo al desarrollo del comercio y la industria. En este sentido, el representante Manuel Molina ante el Congreso General, expresaba:

Es pues vuestro mérito muy distinguido, y digno de toda consideración y ésta me facilitará todo el favor, y protección que necesite el Gobierno para promover vuestras ventajas en todos los ramos capaces de prosperar vuestra ilustración, vuestro comercio, vuestras artes, e industria (Molina, 1810, p. 218-221).

Nos preguntamos hasta qué punto los cambios, efectos de la coyuntura revolucionaria y la influencia de las ideas ilustradas² y liberales modificaron, en las primeras décadas revolucionarias en Tucumán, las tradiciones educativas coloniales. Del mismo

modo, también nos interesa indagar si la coyuntura revolucionaria implicó modificaciones en la definición de los lineamientos educativos, ya sea en los objetivos, los contenidos, las prácticas y en los mecanismos de control de las escuelas.

Antonino Salvadores, un clásico en los estudios sobre educación primaria argentina³, señala que el movimiento revolucionario trascendió a las provincias el nuevo concepto de instrucción pública, pero no es posible señalar en todas una influencia sincrónica, por cuanto el influjo que partió de Buenos Aires encontró una diversidad de situaciones sociales y económicas y las necesidades mismas sobre la defensa hicieron imposible muchas veces una acción inmediata sobre las escuelas (Salvadores, 1957). El influjo de la revolución sobre la educación en Tucumán, al que se refiere el autor, fue exiguo. La región fue un espacio donde, por su marginalidad geográfica y por ser escenario de la guerra, las asincronías, deficiencias y discontinuidades, en materia de educación fueron muy marcadas, al igual que en otras zonas y ciudades del territorio de las Provincias Unidas. Sin embargo podemos expresar que con la revolución se iniciaba un nuevo concepto sobre la educación como responsabilidad del poder público. Las manifestaciones y realizaciones de algunos jefes militares, diputados, miembros del Cabildo y gobernadores evidencian esa preocupación. De allí que podemos hablar de la existencia de un “hito fundante” en la educación pública en la provincia.⁴

Entre los jefes militares, Manuel Belgrano, manifestaba su compromiso con la educación, cuando otorgó un donativo para la fundación de escuelas. En el Reglamento que para ellas redactó señala:

(...) en las cuatro ciudades que designa inclusive ésta (Tucumán) para que con el crédito de diez mil pesos que a cada una corresponde se estableciese una escuela de enseñar a leer escribir y contar: la gramática castellana, los fundamentos de nuestra religión sagrada, y la doctrina cristiana por el catecismo de Astete, Fleuri y el Compendio de Pouget, los primeros rudimentos sobre el origen y objeto de la sociedad, los derechos del hombre en esta y sus obligaciones hacia ella, y el gobierno que la rige bajo del orden y método que prescribe el reglamento remitido también (García Soriano, 1979, p. 30).

El móvil de Belgrano era político en la medida en que la máxima meta de la educación comunal era formar la conciencia ciudadana. Estaba inspirado en las ideas ilustradas, reemplazando el ideal tradicional y autoritario, por el progresista del ciudadano participativo y que en Buenos Aires se habían expresado en “...la creación y refuerzo de ideales morales y políticos compatibles con el bienestar general fueron agregados a los objetivos de la educación.” (Szuchman, 1990, p 109-138) Sin embargo la tensión con los contenidos tradicionales estaban presentes, lo que nos permite señalar que fue una reglamentación de transición entre lo viejo y lo nuevo. Esto apareció expresado en los artículos del Reglamento de funcionamiento de las escuelas, que establecía la asistencia diariamente a misa por el maestro y los alumnos (art. 9); la participación en las festividades

religiosas (art. 7); los asuetos en fechas patrias (art. 12); la limitación de los castigos corporales entre otras referencias. Esto remitía a la formación de los niños en dos cuestiones principales: por un lado la religión y el catecismo y por otro una incipiente formación política, fundada en el conocimiento de sus derechos y obligaciones y de la nueva forma de gobierno.

Los inconvenientes derivados de la situación política y militar impidieron la concreción material de los establecimientos (García Soriano, 1979), pero las ideas en el Reglamento redactado por Belgrano, expresaban el pensamiento revolucionario en materia de educación e influyeron en la redacción de la normativa que rigió para las escuelas de la campaña de Buenos Aires. (Salvadores, 1957, p. 360)

La acción de Belgrano no sólo se manifestó en sus intentos por contribuir a la educación escolarizada, su pasión por educar se expresó en otros espacios como el ejército y los pueblos por los que pasó al mando de las tropas. En 1811, desde el Cuartel General de Jujuy comunica al Gobierno Central la creación de una academia "...convencido de la imposibilidad de tener soldados sin instrucción de cabos y sargentos y sintiendo diariamente los malos efectos de la ignorancia de estos en sus obligaciones y aún en muchos de los oficiales de este ejército" (Belgrano, 1914, p. 36).

Otra expresión de su vocación educativa se expresaba en los bandos a las poblaciones, explicitando los derechos y las obligaciones de los ciudadanos en el nuevo contexto político. Por ejemplo, cuando en 1812, llamaba a incorporarse al ejército a los ciudadanos de 16 a 35 años fundamentando que:

(...) cuando el interés general exige las atenciones de la sociedad, deben callar los intereses particulares (...) es la causa a que están obligados cuantos disfrutan de los derechos de propiedad, libertad y seguridad (...) debiendo saber que no hay derecho sin obligación, y que quien solo aspira a aquél, sin cumplir con ésta, es un monstruo abominable, digno de execración pública y de los más severos castigos (Belgrano, 1914, p. 170-172).

Ya en Tucumán solicitó a las autoridades de Buenos Aires, ejemplares de la "*Carta del Americano*", sobre el tema de la independencia de Caracas. Su intención fue que la lectura de este documento contribuyera a

(...) generalizar los verdaderos principios de nuestra sagrada causa, uniformar la opinión, electrizar los espíritus de todos los americanos poniéndole de manifiesto sus derechos (...) Espero que se me remita tres o más ejemplares de esa carta y otros equivalentes para introducirlos y repartirlos por la cuatro provincias del Perú, y que la fuerza del convencimiento sobre la justicia del gran sistema que defendemos concorra con la de las armas a arrojar de nuestro suelo a los enemigos de nuestra libertad y felicidad común (Belgrano, 1914, p. 346).

En este contexto, la militarización se convirtió en un espacio educativo, sobre todo de educación cívica, ejercida por algunos jefes militares revolucionarios, que se expresaba a través de arengas y proclamas dirigidas a los soldados y a los pueblos, protagonistas de las guerras por la independencia.⁵

Como otras formas de instrucción pueden ser pensados los sermones patrióticos⁶ pronunciados por religiosos en ocasiones de celebración de fiestas cívicas o triunfos de las fuerzas revolucionarias, teniendo en cuenta el ascendiente que ejercían los religiosos en la sociedad post revolucionaria. Un ejemplo es la oración patriótica pronunciada el 25 de mayo de 1815 por Pedro Ignacio de Castro Barros en la ciudad de Tucumán, donde formulaba una clasificación de las libertades de los hombres y la forma en que los españoles se las habían despojado a los americanos (El Clero argentino, 1907, p. 120).⁷

En el ámbito político de la ciudad, en 1815 los miembros del Cabildo de Tucumán se mostraron interesados en la necesidad de difundir la instrucción, expresando su preocupación por la falta de "...una escuela de primeras letras y gramática latina para la educación y la ilustración de la juventud para atajar en tiempo la prostitución y conseguir los deliciosos frutos que vuelan a la prosperidad y utilidad pública" (Páez de la Torre, 2009, p. 66).

Ante la escasez de los fondos municipales para abonar los sueldos de los maestros, se oficiaba a los superiores de Santo Domingo y San Francisco, "recordándoles el deber que le impone su instituto para abrir, establecer y continuar intra claustra, la Escuela y Gramática, dirigidas por los religiosos..." (Páez de la Torre, 2009, p. 66). También se encargaba a los integrantes del ayuntamiento realizar las respectivas inspecciones. Continuaba la práctica de apelar a los religiosos reclamándoles impartir educación de primeras letras y gramática, ante la falta de maestros laicos. La competencia del Estado en materia educativa apareció en los documentos oficiales a fines del siglo XVIII en el marco de las reformas borbónicas. Estas prácticas continuaron después de la revolución, percibiéndose la intención de los gobernantes sobre la necesidad de orientar la educación hacia objetivos de tipo social y económico, inspirados en las opiniones de autores y políticos españoles como Campomanes y Jovellanos. Sin embargo todavía primaban las razones individuales y religiosas, que circunscribían la enseñanza a las primeras letras y a las nociones de religión (Newland, 1997).

El Congreso reunido en Tucumán planteó entre las materias de su incumbencia la "creación de establecimientos útiles de prosperidad general sobre educación" (Documentos del Congreso de Tucumán, 1947, p. 470) Si bien su acción estuvo signada por la economía de guerra, atendió a algunas solicitudes elevadas para que funcionaran escuelas de primeras letras, respondiendo a su iniciativa y a las de las provincias. Un tema considerado en 1817 fue la situación de los habitantes de la campaña, planteado por el Vicepresidente Manuel Antonio Acevedo y que dio lugar a un documento que establecía

(...) que en los pueblos de la campaña de las Provincias Unidas se estableciesen escuelas de primeras letras porque no siendo los pobladores del campo de peor condición que los de las ciudades y grandes poblaciones, debía proporcionárseles por el Estado los mismos auxilios que a estos para habilitar sus espíritus a cualquiera destinos por medio de la ilustración, que

es el resorte activo para engrandecer las naciones. (Documentos del Congreso de Tucumán, 1947, p. 470).

Para afrontar esta iniciativa, el Congreso dispuso destinar a los municipios, quedando a disposición de los Cabildos, la asignación que correspondía al Estado nacional de las herencias transversales, aunque no se encontró documentación que establezca que esta disposición fuese cumplida.

Desde la normativa, el Reglamento Provisorio para la Dirección y Administración del Estado de 1817, obra del Congreso de Tucumán para las Provincias Unidas de Sudamérica el 3 de diciembre de 1817, se establecía en el Capítulo VII, referido a los Deberes del cuerpo social, en su art. 1, que "...el Cuerpo Social debe garantizar y afianzar el goce de los derechos del hombre", completando esta idea en el art. 2, cuando expresa que se trata de "...aliviar la miseria y desgracia de los ciudadanos, proporcionándoles los medios de prosperar e instruirse" (Páez de la Torre, 2009, p. 95). Intenciones que requerían de reglamentaciones concretas, sobre todo en la disposición de fondos para llevarse a la práctica. La complicada situación política de las provincias confinó por algunas décadas estas aspiraciones.

En 1818 el Cabildo insistía sobre la gestión de fondos para el establecimiento de la escuela en "...virtud de cesión hecha al efecto por el Excmo. señor Capitán General del ejército Auxiliar don Manuel Belgrano" (Actas Capitulares de Tucumán, 1938, pp. 133-134) ⁸ En el ámbito de la ciudad, ya funcionaba una escuela del Cabildo, cuyos alumnos habían rendido un examen de aritmética, demostrando estar muy bien preparados por el maestro Felipe Betrés⁹, quien fue premiado con un terreno en la ciudad, por su dedicación (Actas Capitulares de Tucumán, 1938, p. 102-103). Un año después, el Cabildo reiteraba los oficios a los prelados de San Francisco y Santo Domingo reclamándoles el cumplimiento de las condiciones mediante las cuales se les había cedido las propiedades de los jesuitas. Tales condiciones obligaban a los franciscanos a mantener escuelas destinadas a "...individuos aptos y capaces para la enseñanza de primeras letras y gramática" y a los dominicos, el establecimiento de colegios de misiones. En un intento de cumplir con esta disposición, en 1820, el gobierno otorgó un subsidio al Colegio de San Francisco (Páez de la Torre, 2009, p. 153-154.) Las clases estaban a cargo de Fray José Dolores, "...quien debía ser de todo, menos un pozo de ciencia, a juzgar por su pobre redacción y horrida ortografía" (Jaimes Freyre, 1911, p. 88).

Pero ese mismo año el Gobernador Bernabé Aráoz estableció la creación de una escuela pública a cargo del erario público, aspiración que no pudo concretarse, instándose a los padres de los alumnos a contribuir para su sostén, asumiendo el Municipio la paga de \$300 para el maestro, para que funcionara en los predios del Colegio de la Merced a partir de 1822 (Lizondo Borda, 1940).

Testimonios de la época hacían referencia a la precariedad de la educación. Desde el ámbito público los miembros del Cabildo expresaban que “...en ciento treinta años de población, recibían los padres el perjuicio de sacar a sus hijos a otros destinos para aprovecharlos en la enseñanza de las letras (...) estaba olvidada la educación pública de la juventud” (Lizondo Borda, 1940, p. 215-216). Aprender a leer y escribir dependía muchas veces del contacto con algún adulto letrado, ya sea, si perteneciese a los grupos sociales principales o se estuviera cerca de ellos¹⁰, o con algún maestro particular o asistir a la escuela religiosa¹¹. Un alumno llamado Wenceslao Posse, nacido en 1817, recordaba la escasez de recursos con que se contaba para enseñar a leer y escribir relatando “...haber aprendido las primeras letras en la Escuela de San Francisco, donde las palabras se enseñaban dibujándolas en un cuadrado de arena mojada” (Posse, 1961.p 100)

En idéntico sentido otros aspectos de la educación también estaban dominados por el paradigma colonial, como los contenidos, que no variaban demasiado de los impartidos en esa etapa. Se trataba de conceptos básicos de lectura, escritura, urbanidad y moral cristiana. Persistía el modelo memorizador, casi podríamos decir en forma dominante y exclusiva. A partir de la enseñanza prolongada y repetitiva del abecedario, de las sílabas, del deletreo o del silabeo, el alumno llegaba penosa y tardíamente a la lectura oral pudiendo comunicar lo leído de manera automática. Desde la perspectiva del “modelo mental” se limitaba al bajo nivel, más elemental de la de-codificación. (Braslavsky, 2004, p. 41). Estas prácticas perduraron hasta casi las últimas décadas del siglo XIX, especialmente en los ámbitos rurales, compartiendo con la introducción de algunos métodos y prácticas renovadas. (Ben Altabef, 2005, p. 84)

El “hito fundante” de Lamadrid. Continuidades e iniciativas en la década de 1820`.

Los años siguientes a 1820 estuvieron marcados por la inestabilidad, la sedición, las luchas facciosas y las invasiones a la provincia. Un estado de conflicto casi permanente con levadas de habitantes, muchos de ellos muy jóvenes y reiterados pedidos de colaboraciones para sostener las tropas, hacía casi imposible destinar fondos a la educación. La efímera y conflictiva República del Tucumán poco pudo hacer por ella, pero al finalizar la década, en consonancia con los sucesos de otras provincias, se dieron los primeros intentos de establecer escuelas primarias oficiales. Efectivamente la Constitución de la República de Tucumán, dictada el 6 de septiembre de 1820, establecía en la Sección II, capítulo III, en las atribuciones del Congreso en el Art. 17º: formar planes de establecimiento de educación pública y proporcionar los fondos para su subsistencia. (Páez de la Torre, 2009, p. 147)

Una iniciativa de la Corte Primera de Justicia¹² en 1821 bregaba por “la fundación de una escuela pública en que pueda instruirse la juventud de esta basta población, para por su

medio poder fundamentarse una regular ilustración, cuya falta ocasiona grandes males a la sociedad” (Páez de la Torre, 2009, p. 247)

La iniciativa se completaba con el nombramiento

(...) en comisión los señores Ministros de Policía y Fiestas para informarse del Prelado de la Merced, si en la fundación de la casa que sirve de convento hay algún gravamen en beneficio del público o si su Reverencia facilita, sin perjuicio del convento una habitación que pueda destinarse para clase de escuela; estos mismos su Señoría formarán un método o reglamento que organice el orden, formalidad y circunstancias que se han de observar en dicha Escuela; a este mismo intento, y para poder dotar un maestro de las circunstancias y calidades que requiere esta confianza informará la Junta Municipal de Propios del estado e ingresos con que anualmente puede contar esta Corte Primera de Justicia, sin perjuicio de sus indispensables erogaciones (Páez de la Torre, 2009, p. 247).

Como lo había sido hasta ahora, el poder público recurría a los religiosos para poder cumplir con la aspiración de educar a los jóvenes, y simultáneamente reclamaba sobre la necesidad “*de aumentar los fondos públicos*”, requiriendo al

Supremo Presidente de la Provincia, para que en consonancia con las facultades que le concede el artículo 13 Capítulo 3º de la Constitución de ella, se sirva aprobar este proyecto de arbitrios, sin cuyo ingreso es incompatible e inverificable proveer a la fundación de una escuela pública y otros establecimientos de beneficencia general a la Provincia. (Páez de la Torre, 2009, p. 251-253)

Todas estas iniciativas quedaron en el papel y la tinta, de idéntica manera que la disposición sobre la “*fundación de una escuela pública*”, su reglamentación y el sueldo del maestro con fondos provenientes del erario público” (Páez de la Torre, 2009, p. 256-257).

Pero los intentos continuaban y en julio 1821 la misma corte insistía sobre

(...) el establecimiento de la escuela pública, y habiendo oído a la comisión destinada a prestar una habitación del Convento de la Merced; se acordó oficiar a este Prelado dándole las gracias por la deferencia que había manifestado en franquear esta habitación en beneficio de la enseñanza pública. (Páez de la Torre, 2009, p. 289)

En el quinquenio 1820-1825 se presentó la oportunidad para conseguir fondos destinados a educación, específicamente para fundar un colegio de ciencias prácticas. Joseph Andrews¹³, representante de la Compañía Sudamericana de Londres, visitó Tucumán para gestionar un contrato con el gobierno de la Provincia para “...dejar catear y trabajar a dicha Compañía cincuenta pertenencias de minería de oro, plata u otros metales contenidos en el cerro Bayo, serranía del Aconquija, o en cualquier otro punto de la extensión del territorio de dicha provincia”. (Heller, 1966, p. 20) Entre los compromisos asumidos en el contrato firmado, la Compañía -a la que el viajero representaba- se comprometía “...a donar un dos por ciento sobre el líquido producto anual, realizado con el fin de que esta donación sea destinada para el establecimiento y sostén de un Colegio de ciencias prácticas y una escuela de Lancaster” (Heller, 1966, p. 21). El representante se comprometía en nombre de la Compañía, “... (a) dar y mandar a su costa instrumentos elementales, matemáticos y científicos, un laboratorio y aparato de química necesario para

enseñar la mineralogía y además una colección de minerales europeos como base para formar un museo de Historia natural” (Heller, 1966.p 21). Los sucesos políticos que asolaron la provincia dejaron sin efecto estas iniciativas tanto en el ámbito de lo económico - productivo, como en lo educativo.

Pero más allá del convenio, convertido en promesa incumplida, el testimonio del viajero nos aporta información sobre aspectos interesantes de la sociedad y la cultura de las regiones que visitó. Su viaje le permitió presenciar una clase en una escuela de la campaña en el camino desde Santiago a Tucumán. La descripción por demás elocuente nos retrata la precariedad de la educación en el período que estamos analizando. Escribía Andrews que

(...) atraído por un nutrido murmullo de voces, me dirigía a pié, cortando un matorral, que interceptaba el camino, hacia un lugar de donde parecía partir tal vocerío. Una higuera cuyo exuberante ramaje se inclinaba hasta cerca del suelo, produciendo un vasto círculo de sombra, me detuvo, y espiando por entre las anchas hojas, pude ver al pedagogo de la aldea sentado en su asiento directivo, atado éste al tronco del árbol. Colocado frente a sus educandos, parecía leer un trozo frenológico, a juzgar por los efectos que producía; y dispuesto a encarrilar a cualquier indisciplinado, una larga varita acompañaba a la lectura. (Andresw, 1967, p. 33)

El viajero no dejaba de sorprenderse del techo vegetal de la escuela que caracterizaba como “un bello estudio naturalista (ya que las) frescas y anchas hojas de los árboles formaban bóvedas sobre el (techo) y aumentaban el atractivo de la escena” (Andresw, 1967, p. 33).

La descripción de la escena nos permite conocer, los comportamientos de alumnos y maestro, los métodos utilizados, el grado de aprendizaje de los alumnos, la organización de la clase:

(...) hallábanse sentados los muchachos, sin orden regular, sobre el césped, bajo el magnífico follaje circular. Algunos con las piernas cruzadas, leían en voz alta ba, be, bi; otros con sus rodillas a guisa de mesa, grababan más bien que escribían, sobre una tablilla de madera del tamaño de una pizarra común. Uno o dos que parecían estar más adelantados que los demás tenían cuadernos, artículos de lujo en aquellos lugares. Y no faltaban algunos atareados en aritmética. A todo eso la varita de marras no olvidaba se de zurrar la coronilla de los perezosos o soñolientos. (Andresw, 1967, p. 34)¹⁴

La identificación de los viajeros ante el maestro les permitió participar de la clase y “examinar el grado de adelanto de sus alumnos y en escuchar sus respuestas a las numerosas preguntas del profesor respecto de la batalla de Ayacucho, la muerte de Olañeta y la terminación de la guerra en el Perú.” (Andresw, 1967, p. 35) La referencia de estos hechos nos induce a pensar que se había introducido nuevos contenidos y que se fueron apartando paulatinamente del estricto modelo colonial, imbuido casi exclusivamente de contenidos religiosos.

Así, es en el transcurso de nuestro trabajo que se nos plantean nuevas preguntas entre las cuáles destacamos las que siguen: ¿quién era este maestro capacitado para enseñar todas las disciplinas, a la vez que instruir a sus alumnos en historias de la lucha

por la independencia?, ¿dónde se habría formado, quienes habían sido sus maestros, dónde había abrevado sus conocimientos?, ¿podemos hablar de cambios en los contenidos de enseñanza a partir de las décadas del 20, hasta el período de la organización nacional?, ¿qué aspectos de la enseñanza se incorporaban y cuales permanecieron fieles al modelo colonial? ¿Había muchos maestros que practicaban esta profesión?

Algunas preguntas son posibles de ser respondidas y de otras podemos inferir sus respuestas de los exiguos datos que conocemos del período. El maestro de referencia era “*alcalde y maestro*”, según sus palabras y

(...) había nacido en el lugar, rengo de nacimiento y jamás había salido de allí y que había dedicado todas sus facultades al estudio, aunque allí su profesión era muy pobre (como en todas partes), y que según el precio de la instrucción, variaba de dos y cuatro reales al mes, según lo que enseñaba la educando (Andresw, 1967, p. 34).

No conocemos su nombre, ni las fuentes de su instrucción, sí que era un autodidacta, aunque nos queda el interrogante sobre los libros o quizás la biblioteca donde se nutrió o si tuvo algún referente que orientó su formación.¹⁵

Podemos pensar que empezaban a evidenciarse diferencias entre ciudad y campaña, no siempre con ventaja para la primera. En estos ámbitos, lo escaso de la educación seguía atado al modelo colonial, teniendo en cuenta que estaba en manos de las órdenes religiosas, para esta época la única opción educativa, funcionando solamente las clases de San Francisco y la de La Merced. En los ámbitos rurales, ejemplo como el que hemos señalado, nos hacen pensar que la falta de sujeción a la autoridad religiosa, daría cierta libertad a los maestros particulares en su quehacer educativo y la posibilidad de apartarse de los contenidos heredados de la colonia, aunque conservado las metodologías y prácticas de aquellas.¹⁶

Sin embargo era notorio el abandono de los habitantes de la campaña como lo expresaba otro viajero que había recorrido la zona rural de Tucumán en 1826, sobre quienes opinaba que “...lo que requieren es un poco de educación y buen ejemplo para ser útiles a sí mismo y a toda la comunidad” (Scrivener, 1937, p. 70) Esta opinión evidenciaba la ignorancia generalizada tanto en los espacios urbanos como rurales y en sectores populares y de élite, de individuos con alguna educación. En este sentido si bien en Tucumán en la primera mitad del siglo XIX, puede señalarse la existencia de dos culturas completamente distintas (popular - élite), las diferencias entre ambas, parecen desdibujarse si examinamos los tipos de relaciones que establecen los sectores populares y las élites, la convivencia y el universo cultural común de los que muchas veces ambos formaron parte. Nos estamos refiriendo por ejemplo, al grado de analfabetismo no sólo los sectores populares, sino también buena parte de las élites de la época, reservando este saber a los letrados y élites gobernantes (Davio, 2007). Esta cuestión implicaba la ausencia de individuos capaces de desempeñarse en la administración pública, en un Estado que estaba

construyéndose trabajosamente, en un contexto de conflictos permanentes. En este sentido en la Sala de Representantes se presentaba una

(...) comunicación del Gobierno (...) acompañando originales de un decreto y comunicación del señor Gobernador de Buenos Aires en la que proponía la remisión de uno o más jóvenes para que se instruyesen en el manejo de las oficinas públicas de aquella Provincia, los que serían costeados de los fondos públicos de cada una de las Provincias, o en caso de no ser esto verificable se destinase a algunos de los que se hallan en aquellos colegios (Páez de la Torre, 2009, p. 291).

Esta situación se daba en un momento en que coexistían en la provincia dos organismos deliberativos, como lo eran el Cabildo y la Junta de Representantes¹⁷, espacios que requerían, sin duda, un compromiso mayor de participación ciudadana y la conformación de una burocracia necesaria para el funcionamiento de un estado en formación, con agentes capacitados para esos fines. Los recursos públicos lejos estaban de poder afrontar estas erogaciones, por lo que la Sala manifestaba

(...) que se inviten a los Padres que se hallen en la posibilidad de costear a sus hijos para que aprovechen la oportunidad de proporcionarles una educación que puede serles ventajosa y de que puede ser útil al País, mas si esto no fuere realizable, presente el presupuesto de los gastos que sean necesarios para costearlos por la Provincia su autorización.(Páez de la Torre, 2009, p. 291)

En acuerdo con esta disposición, el gobernador Javier López envió al Colegio de Ciencias Morales a los primeros becados de Tucumán, recayendo la selección en jóvenes de familias de la élite, quienes serían los futuros dirigentes.¹⁸

Entre conflictos locales e interprovinciales asumió el gobierno de la provincia Aráoz de Lamadrid. En concordancia con procesos que estaban aconteciendo en algunas zonas del litoral, territorio de las Provincias Unidas (Puiggrós, 1996), en Tucumán durante su gestión (inicios de 1826 a julio de 1827), se concretaron algunas iniciativas en materia educativa. Por primera vez se propuso la organización de escuelas oficiales de primeras letras en la ciudad y en la campaña, con la reglamentación y los fondos correspondientes. Estas medidas nos permiten considerarlas como el hito fundante de la educación pública en Tucumán.¹⁹ Por Ley de 1826 se establecía la disposición de fondos para “la recomposición del edificio donde funcionaría la escuela de primeras letras bajo el sistema Lancaster, destinándose hasta la cantidad de quinientos pesos” (Documentos Tucumanos, 1939, p. 257-259) Esta disposición se completó con un decreto que establecía la aprobación del

(...) proyecto del señor Gobernador de la Provincia a efectos de que vote la suma de mil pesos, para sostener la escuela de niños y niñas que se va a establecer bajo el acreditado sistema de Lancaster. La escuela debía ser para varones, pero estaba en proyecto la fundación de la de niñas. (Documentos Tucumanos, 1939, p. 278-279)

Esta iniciativa se solventó también “...con la donación de Belgrano, que debía ser reconocida por el Gobierno de Buenos Aires y los que resulten de la suscripción de los ciudadanos ordenada por el Gobierno” (Documentos Tucumanos, 1939, p. 278-279)

Lo importante de esta ley es que establecía que los gastos debían ser incluidos en el presupuesto ordinario, lo que marcaba la intención de convertirse en una política de estado provincial. Ramos expresaba que fue en este gobierno donde apareció el primer documento que hablaba de escuelas oficiales mantenidas por el gobierno (Ramos, 1910, p. 550-551)

A pesar de la precariedad institucional y la brevedad del período de gobierno, durante la gestión de Aráoz de Lamadrid, se concretaron importantes medidas en materia educativa. Esta era, sin duda, la primera vez, que el ámbito de la educación pública aparecía como una preocupación concreta de gobierno, expresándose en medidas administrativas y fiscales. A muy escasos meses de convertirse en gobernador propietario la Comisión nombrada para orientar a la Sociedad de Lancaster, establecida por decreto del gobierno, “redactó la reglamentación, para promover la educación elemental con este sistema y extenderla a la campaña” (Lizondo Borda, 1957, p. 76-78); destinándose para su mantenimiento tanto fondos oficiales, (Páez de la Torre, 2009, AHT, SA, T. 32, f. 66) como contribuciones privadas, provenientes de los comerciantes, (Páez de la Torre, 2009, AHT, SA, T. 32, f. 67-67v) se crearon escuelas en la campaña con fondos propios, provenientes de un impuesto de dos pesos por cabeza de red, a cobrarse en los mercados o corrales, (Páez de la Torre, 2009, AHT, SA, T. 32, f. 414) se establecieron escuelas para niñas, (Páez de la Torre, 2009, AHT, SA, T. 32, f. 323v-324); se reconocieron a los donantes particulares (Páez de la Torre, 2009, AHT, SA, T. 32, f. 322v-323) y se asignaron fondos especiales para el mantenimiento de las escuelas. (Páez de la Torre, 2009, AHT, SA, T. 32, f. 414). En este sentido en el primer presupuesto que tuvo la provincia en el año 1827 se asignaba un ítem especial destinado a educación, con un porcentaje del 8,16 % del total presupuestado, que ascendía a .22.321 \$. (Bliss *et. al*, 1973, p. 94). Los montos y porcentuales asignados eran los siguientes:

Dependencias	Total de gastos	% del presupuesto
Gobierno	5208	23,33 %
Ministerio	2600	11,64 %
Representación provincial	1132	5,07 %
Administración de justicia	1918	8,59 %
Departamento hacienda	4334	19,41%
Policía	5300	23,74 %
Instrucción Pública	1823	8,16 %

Cuadro elaboración propia en base a los datos del Presupuesto de 1827 (Bliss, *et al*, 1973, p. 91-94).

Comparativamente los fondos destinados a educación eran inferiores a los asignados a Gobierno, Hacienda y Policía, pero más que los destinados a Ministerio, Representación provincial y administración de justicia, cosa que no era de extrañar en el contexto político imperante. Lo que sí es interesante señalar es que el 8,16 % destinado a Instrucción pública incluía las donaciones de particulares -no provenían de fondos públicos- y los gastos de la imprenta de la provincia.

Lo importante es que el rubro instrucción pública aparecía por primera vez en un presupuesto provincial, de lo que se infiere la preocupación oficial sobre el tema. La escuela creada en la ciudad bajo el sistema Lancaster (Newland, 1991)²⁰ estuvo a cargo de Felipe Bertrés, (Perilli, 2008, p. 20)²¹ que se había desempeñado como consejero técnico de Rivadavia, durante su ministerio. La escuela, presumiblemente, empezó a funcionar el 1º de septiembre de 1826. Bertrés permaneció en la provincia hasta 1828, año en que la escuela lancasteriana, comenzó a decaer. Nicolás Avellaneda mencionó elogiosamente a la escuela de Bertrés como uno de los "...pocos institutos docentes del interior en los cuales la juventud podía adquirir los principios más necesarios del saber del tiempo" (Ramos, 1910, p.18). Esta nueva metodología evidencia la incorporación de algunos rasgos renovadores en las escuelas, pero sin embargo no impactó en la expansión escolar, en el aumento de alumnos, como así tampoco generó diferencias cualitativas entre los maestros de la ciudad y la campaña.²² Durante la permanencia de Bertrés en la provincia, paralelamente a su acción en la escuela pública, dio clases especiales a alumnos, hijos de familias pudientes quiénes, abonando un salario mensual recibían "nociones superiores de conocimiento" (Perilli, 2008, p. 28).

Las acciones educativas de Lamadrid se enmarcaron en el contexto de otras disposiciones de gobierno como la formación de la Sociedad de Individuos, cuyo objeto era "...promover cuantas mejoras se crean conveniente a los ramos que comprende la presente administración de rentas, impuestos, arbitrios, o aumento de fondos públicos, de Justicia, criminal y Político y a todo lo demás que tenga al Pro y útil de la Provincia" (Lizondo Borda, 1940, p. 91-93).

Estas medidas nos remiten a un gobernante, que compartía principios ilustrados, ya que, como lo expresaba en sus memorias imponía

(...) a los individuos el deber de denunciarme...de todos mis actos que merecieran su reprobación o la del pueblo, en vez de ir a criticarlos a los cafés, como tenían de costumbre...que siendo solo mis deseos los de hacer la felicidad del país promoviendo sus mejoras y adelantos, deseaba que todos los ciudadanos acusaran mis actos ante la sociedad con toda libertad (...) (Memorias del General Gregorio Aróz de Lamadrid, 1968, p. 226).

La acción educativa iniciada tuvo alguna continuidad. En el gobierno de Silva, en 1828, en un contexto político nada apacible, después de haber sufrido dos invasiones de Facundo

Quiroga, el nuevo gobernador se preocupaba de concretar las entregas de casa y útiles a la escuela de la ciudad de San Miguel. (Páez de la Torre, 2009, Oficio 30-IV-1828, AHT, SA, T. 34, f. 120).²³ Estas medidas de gobierno estaban impregnadas de nuevos principios relacionados a la necesidad de

(...) presentar a los jóvenes (...) una lección (...) capaz de inspirarles virtudes cívicas, y de fomentar en sus corazones el más ardiente interés por su patria. El Gobierno ha llenado una parte de esta obligación sagrada mandando una inscripción a la memoria del héroe del Tucumán, el benemérito General Belgrano, cuyo nombre recordará siempre de un modo grato a la Provincia (Páez de la Torre, 2009, p 360).

como lo expresaba el fundamento del decreto donde se agradecía a los donantes de la Escuela de Lancaster (Páez de la Torre, 2009, Decreto. 7-X-1826, AHT, SA, T. 32, f. 322v-323).

En idéntico sentido el Reglamento que rigió la escuela de Monteros establecía que

(...) la educación pública es la primera de las instituciones de un pueblo libre y la que presenta resultados más favorables a la sociedad. Sin ella los pueblos se ven privados en el adelantamiento en el orden político y los individuos carecen de goces que endulcen los disgustos de la vida social. Ella es por otra parte el mejor barómetro para conocer las ventajas que pueden obtenerse en la sociedad y las mejoras de que sea susceptible. (Páez de la Torre, 2009, Resolución 17-IX-1829, AHT, SA, T. 32, f. 388-389).

Sin embargo estas expresiones no implicaban que hubiera cambios de fondo en relación al paradigma pedagógico colonial vigente. La misma reglamentación establecía que “se enseñará gratuitamente a leer, escribir y contar y los principios de la Religión.” (Páez de la Torre, 2009, Resolución 17-IX-1829, AHT, SA, T. 32, f. 388-389), sin hacer referencia a otros contenidos, que tuvieran que ver con los nuevos tiempos políticos que se vivían. Es probable que en estas cuestiones de *qué enseñar*, quedara librado a los saberes de los maestros, a su adhesión a la causa revolucionaria o a otras contingencias, como el ejemplo que nos transmitiera Andrews.

Las tensiones entre las que se debatía la educación, la vigencia del paradigma pedagógico colonial y algunas novedades introducidas por la revolución, podían observarse también en relación a las disposiciones sobre la disciplina. La reglamentación del período establecía la supresión de los castigos corporales (Páez de la Torre, 2009, Resolución 17-IX-1829, AHT, SA, T. 32, f. 388-389)²⁴; pero sabemos que los mismos persistieron como prácticas habituales en las aulas de la ciudad y la campaña hasta casi finales del siglo XIX. (Ben Altabef, 2005 p. 135).

En relación a lo que podemos señalar como los inicios del proceso de burocratización de la educación, se concretaron en este período, medidas como la creación de las juntas escolares (Páez de la Torre, 2009, Decreto. 7-X-1826; Resolución 17-IX-1829; Decreto. 9-X-1829)²⁵, la implementación de los exámenes (Páez de la Torre, 2009, Decreto. 7-X-1826; Resolución 17-IX-1829; Decreto. 9-X-1829)²⁶, medidas de fomento y vigilancia de

la instrucción para la capital y los distritos de Monteros y Trancas (Páez de la Torre, 2009, Decreto. 7-X-1826; Resolución 17-IX-1829; Decreto. 9-X-1829). Este proceso, muy incipiente, estará muy lejos ser regular y permanente.

En los años finales de la década del 20, el Gobernador Javier López propició la creación de escuelas en la campaña y la creación de comisiones escolares para fomento y vigilancia de la instrucción en Monteros y Trancas.²⁷

Podemos considerar a estas primeras décadas independientes como una lenta transición en materia educativa, con algunas iniciativas, pero donde priman las continuidades y las tradiciones coloniales. Las formas de adhesión al nuevo régimen estaban urgidas, primero por la guerra contra el poder español y luego por las luchas facciosas.²⁸ Las urgencias se expresaban en la participación en asambleas populares, cabildos abiertos, las milicias, y en ese contexto la educación no constituía todavía, una vía de legitimación de los nuevos ideales republicanos²⁹.

Las acciones educativas de Lamadrid, continuadas por los gobernadores Silva y López, estaban impregnadas de principios ilustrados, ya que proponían promover la instrucción de los habitantes, su libertad y felicidad, aunque no compartían la secularización de la vida en general, cuestión central en el pensamiento iluminista (Weinberg, 1995, p. 3-85). En este sentido podemos sostener que se estaba gestando, muy difícil y gradualmente, lo que sería el nuevo modelo educativo de la emancipación (Weinberg, 1995, p. 99).

Algunas conclusiones

Dos cuestiones nos parecen importantes sobre la educación en estas primeras décadas revolucionarias en Tucumán. Una primera nos lleva a pensar en una escuela totalmente impregnada de la tradición colonial y donde la preocupación por "...inspirar a los niños virtudes cívicas y de fomentar en sus corazones el más ardiente interés por su patria", estaba en la mente de unos pocos, como por ejemplo Belgrano, o en las intenciones manifestadas por los gobernadores Lamadrid, Silva o en algunas reglamentaciones escolares. Las condiciones materiales imperantes, impedían la concreción de proyectos renovadores y en la práctica los primeros gobiernos revolucionarios carecieron de iniciativas que modificaran el paradigma pedagógico colonial.

Desde lo metodológico se mantenían las prácticas tradicionales, postergando la cultura del texto hasta que se logrará la decodificación. Sobre todo en cuanto a los contenidos y algunas formas de la cotidianeidad escolar, el trato, la disciplina, el dominio de las jerarquías, que finalmente son esos núcleos duros de los cambios de mentalidad, cambios que solo se operan en la larga duración. En un contexto, donde se conservaban las relaciones padres-hijos; jefes-soldados, patronos-peones, tampoco era de esperar que se modificaran las relaciones entre maestros-alumnos.

Sí se plantearon algunas estrategias renovadas, como el método lancasteriano y los intentos de suprimir los castigos corporales, iniciativas que no modificaron sustancialmente las prácticas educativas vigentes.

Y una segunda cuestión a destacar es la nueva definición del rol del incipiente estado, en relación a la educación. Las iniciativas estatales eran expresiones del avance, todavía muy limitado, de los poderes públicos, sobre un espacio donde la Iglesia había ejercido un cuasi-monopolio. En la práctica se expresaba en la coexistencia de iniciativas públicas, privadas-religiosas y privadas-laicas y en los inicios del proceso de burocratización de las instituciones involucradas en la enseñanza.

Recibido el 26 de mayo de 2010

Aceptado el 23 de agosto de 2010

Bibliografía

- Actas Capitulares De Tucumán (1938) Transcripción de Manuel Díaz, Vol. XI.
- Andrews, Joseph (1966). Las Provincias del Norte en 1825. Journey From Buenos Aires through the provinces of Cordova, Tucumán, and Salta to Potosi. Traducción de J.A. Sabaté. Coni Hermanos. 1915. Ediciones del Sesquicentenario. Universidad Nacional de Tucumán. Buenos Aires.
- Ben Altabef, Norma E. (2005) Educación Moralización y Control Social. Tucumán. Mimeo
- Biblioteca de Mayo. Colección de Obras y Documentos para la Historia Argentina (1963). Tomo XV. Guerras de la Independencia. Edición Especial en homenaje al 150 aniversario de la Revolución de Mayo de 1810. Buenos Aires. pp 13384-13386; 13440; 13505
- Bliss, Horacio W; Martínez, Carlos A.; Cáceres Cano Severo G.; Odstrcil, Héctor (1973) Gastos en Ingresos públicos de la provincia de Tucumán: 1822-1854. Instituto de investigaciones de Historia Económica y Social. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Tucumán.
- Braslavsky, Berta (2004): Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina. ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930. En Cucuzza, Rubén (dir), Pineau, Pablo (codir): Para una historia de la Lectura y escritura en la Argentina. Universidad Nacional de Luján. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires. Argentina.
- Bustamante Vismara, José (2007a). Las escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires (1800-1860). Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires. Dirección Provincial de patrimonio cultural. Archivo Histórico Dr. Ricardo Levene. Edición de la Asociación Amigos del Archivo Histórico. La Plata.

- Bustamante Vismara, José (2007 b) Buscando los maestros perdidos (campana de Buenos Aires ,1800-1860). En Historia de la Educación. Anuario N° 8 2007. Prometeo. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Buenos Aires.
- Caruso, Marcelo (2007a) New Schooling and the invention of a political culture: Community, Rituals and meritocracy in Colombian Monitorial Schools, 1821-1842 En: Roldán Vera/ Eugenia, Caruso, Marcelo (eds) Imported Modernity in Post-Colonial State Formation The Appropriation of Political, Educational, and Cultural Models in Nineteenth-Century Latin America. pp 277-306.
- Caruso; Marcelo (2007b) Tecnologías escolares e identidades profesionales. Maestros “antiguos” y maestros normalistas ante el modelo de la escuela mutua en Madrid. (1837-1853). Historia de la Educación. Anuario SAHE N° 8. Prometeo. Buenos Aires, p. 193-216.
- Caruso; Marcelo (2010), La emancipación semántica: “Primeras letras” en Hispanoamérica (CA. 1770-1840). Mimeo.
- Davio, Marisa (2008) Prácticas de oficio. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales / 67 Metodología de acceso a las culturas populares en Ginzburg: una aplicabilidad al caso de los sectores populares en Tucumán durante la primera mitad del siglo XIX. Publicación del Posgrado en Ciencias Sociales UNGS-IDES
- Documentos del Archivo de Belgrano Tomo IV. (1914). Buenos Aires. Museo Mitre. Imprenta de Coni Hermanos. Libro Copiador del Ejército del Perú. Cuaderno N° II. Superior Gobierno. N° 71.
- Documentos del Congreso de Tucumán (1947) Introducción de Ricardo Levene. Archivo Histórico de Buenos Aires. La Plata. Talleres Oficiales.
- Documentos Tucumanos. Acta de la Sala de Representantes. Edición dirigida y anotada por Alfredo Coviello. (1939) Volumen II. 1836-1852. Universidad Nacional de Tucumán, Departamento de Investigaciones regionales. Instituto de Historia, Lingüística y Folklore. Imprenta López. Buenos Aires.
- García Soriano, Manuel (1979). La escuela de Belgrano en Tucumán. En Aportes para la Historia de Tucumán. Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino. Instituto de Investigaciones Históricas Prof. Manuel García Soriano. Pp 7-35.
- General Aráoz de La Madrid, Memorias. (1868) Tomo I. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Hamnett, Brian, (1997) Process and Pattern: a reexamination of the Iberoamerican Independence movements, 1808-1826, en Journal of Latin American Studies, N° 29, Cambridge University Press. Pp.279-328
- Heller, Juan (1966). Prólogo de la Primera Edición de Andrews, Joseph: Las Provincias del Norte en 1825. Journey From Buenos Aires through the provinces of Cordova, Tucumán, and Salta to Potosí. Traducción de J.A. Sabaté. Coni Hermanos. 1915. Ediciones del Sesquicentenario. Universidad Nacional de Tucumán. Buenos Aires.
- Jaimes Freyre, Ricardo (1911). Historia de la República del Tucumán. Buenos Aires.
- Lizondo Borda, Manuel.(1940) Actas del Cabildo. Introducción y notas de M. Lizondo Borda. Volumen II. Tucumán. Edición de la Universidad Nacional de Tucumán,

Departamento de Investigaciones Regionales, Instituto de Historia, Lingüística y Folklore. Prólogo y notas de Manuel Lizondo Borda, director del Instituto.

- Lizondo Borda, Manuel (1957). Documentos Argentinos. Araoz de Lamadrid y su acción directiva en Tucumán y en el Norte. (1825-1826). Publicación de la Junta Conservadora del Archivo Histórico de Tucumán. Serie IV. XIV. AHT. Sec. Adm.; vol. 32, fol. 65. Tucumán. Argentina.
- Moussy, Martín de (2005): Descripción geográfica y Estadística de la Confederación Argentina. Buenos Aires. Academia Nacional de la Historia. Editorial Dunken.
- Museo Histórico Nacional (1907). El clero argentino 1810-1830. Tomo I. Oraciones Patrióticas. Buenos Aires.
- Narodowski; Mariano (1996) "El lado oscuro de la luna. El temprano siglo XIX y la historiografía educacional argentina". En Cucuzza, Héctor Rubén (comp.): Historia de la Educación en debate. Miño y Dávila Ed. Buenos Aires.
- Newland, Carlos (1991) La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales En *Hispanic American Historical Review*. 71: 2. Mayo 1991. Duke University Press. pp 335- 364.
- Newland, Carlos (1997) La educación elemental en Hispanoamérica en el siglo XVIII: permanencia y cambio en el entorno colonial. En Martínez Boom, A.; Narodowski, M.: Escuela, Historia y Poder. Miradas desde América Latina. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Páez de la Torre, C. (1987). Historia de Tucumán. Editorial Plus Ultra. Buenos Aires
- Páez de la Torre, Carlos (Dir), Novillo, J; Formoso, S.; Perilli, E. (2009) Compilación Histórica de Normas de Tucumán. 1810-1852. Desde la Revolución de Mayo hasta comienzos de la Organización Nacional. Tucumán. En prensa
- Paterlini de K, Perilli de C. G, E (2009). Felipe Bertres, Ingeniero francés, constructor de ciudad y territorio. En Robledo, N.B.; Perilli de C. G; Tío Vallejo, G.: Ramón Leoni Pinto –In memoriam-. Junta de Estudios Históricos de Tucumán. Centro Cultural Alberto Rouges; Instituto de Investigaciones Históricas R. Leoni Pinto: F. F. y L. UNT. Tucumán. P. 277-299.
- Perilli de C. G., Elena (2008). Los educadores extranjeros en Tucumán. Tucumán. Mimeo.
- Pineau, Pablo (1998) El concepto de educación popular: un rastreo histórico. En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año VII, nº 13. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Miño y Dávila Editores.
- Posse, José María (1961): Ernesto Padilla: un tercer cuaderno. Tucumán
- Puiggrós, Adriana (1994), Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino, Editorial Galerna, Buenos Aires.
- Puiggrós, Adriana (1996) Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista al menemismo. Buenos Aires. Editorial Kapeluz.
- Ramos, Juan P.(1910) Historia de la Instrucción Primaria en la República Argentina (1810-1910). Atlas Escolar. Consejo Nacional de Educación. Conmemoración del Centenario de 1810. Peuser. Buenos Aires.

- Salvadores Antonino. (1957) La enseñanza primaria y universitaria hasta 1830” En Academia Nacional de la Historia: Historia de la Nación Argentina. Tomo VII. Primera Sección. Buenos Aires. Librería El Ateneo Editorial, p. 357-391.
- Scrivener, Juan H. (1937) Memorias del Dr Juan H. Scrivener. Impresiones de viaje: Londres, Buenos Aires. Potosí. Buenos Aires.
- Serrano, Sol: La ciudadanía examinada: El control estatal de la educación en Chile, 1810-1870. En Annino, A., Castro Leiva y Guerra Francois, X.: De los Imperios a las Naciones. Zaragoza. Ibercaja. 1994. Cap. 19, p. 440.
- Serulnikov, Sergio (2010), participación como panelista en Bicentenario de la Revolución de Mayo” organizadas por el Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”. Buenos Aires, 6 al 9 de abril
- Szuchman Mark D, (1990). Childhood Education and Politics in Nineteenth Century Argentina: The Case of Buenos Aires En Hispanic American Historical Review. Volumen 70, Duke University Press. 1990. p. 109-138.
- Terán, J. B. (1939). Tucumán. La Revolución. En Documentos Tucumanos. Acta de la Sala de Representantes. Volumen II. 1836-1852. Universidad Nacional de Tucumán Departamento de Investigaciones regionales. Instituto de Historia, Lingüística y Folklore. Tucumán.
- Tío Vallejo, Gabriela (2001) Antiguo Régimen y Liberalismo. Tucumán, 1770,1830. Cuaderno de Humanitas. Nº 62. Colección Tesis de Doctorado Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.

NOTAS

¹ Este trabajo forma parte de un análisis de la educación en Tucumán en la primera mitad del siglo XIX, con referencias a la etapa colonial: “Educar en Tucumán en la 1º mitad del siglo XIX. El modelo pedagógico colonial y el nuevo modelo educativo: permanencias e iniciativas”, publicado en Tío Vallejo, Gabriela (coordinadora) (2010): La República extraordinaria: Tucumán, 1º mitad del siglo XIX. En prensa. Agradezco al Dr. Marcelo Caruso, Catedrático de la Universidad de Munster (Alemania) por los valiosos comentarios, que han enriquecido el presente trabajo.

² En Tucumán las reformas borbónicas no significaron una renovación a corto plazo en la educación, tanto en la instalación de nuevas escuelas, como de cambios en los contenidos y metodologías. La educación estaba en manos de las órdenes religiosas, que la impartían por iniciativa propia, o, a instancias de las autoridades capitulares, con limitaciones materiales e intelectuales y circunscriptas a los sectores sociales de las élites socio-económicas dominantes. Seguía imperando el llamado modelo pedagógico colonial, que reproducía el metropolitano y cuya base eran el memorismo y la repetición y que se mantendrá durante casi todo el siglo XIX. Martín de Moussy, expresaba que “...las ideas liberales lanzadas a través del mundo por los filósofos del siglo XVIII, propagadas por los ejércitos de la república francesa de manera tan esplendorosa, no atravesaban aún con facilidad el Atlántico; solo hallaban eco en un pequeño número de personas pertenecientes a la clase superior e ilustrada; se necesitaron los acontecimientos de 1806 y 1807 para revelar a los habitantes del Plata la importancia de su país y darle conciencia de su propia fuerza” Moussy, 2005, Tomo III, Cap. VIII p 573.

³ Es preciso hacer algunas consideraciones en relación al concepto de educación primaria utilizada por Salvadores (1957). Para el período que trabajamos, autores como Carlos Newland (1991), se refieren a “educación elemental”; Bustamante Vismara (2007) se refiere a las “escuelas de primeras letras”; Marcelo Caruso (2010), a partir de un enfoque de historia de los conceptos indaga la presencia y desaparición de la categoría de las “primeras letras”, como forma heredada de la designación de la educación elemental. La investigación demuestra que la utilización de esta

categoría se limita al uso escolar y al nivel de discusión pedagógica, mientras que el voluntarismo del lenguaje estatal lo reemplaza tempranamente en los primeros años de la emancipación. Sol Serrano sostiene para Chile que “el sistema educacional concebido en los albores de la república y forjado a lo largo del siglo XIX tenía una clara y definida estructuración social: la instrucción científica y literaria para los ciudadanos y la instrucción primaria para el pueblo...” Pineau (1998) realiza un análisis histórico del concepto de “educación popular” a partir de 1850, homologando los conceptos educación popular y educación pública para el período 1850-1900. Este análisis no incluye el periodo trabajado en este artículo. Ver referencias bibliográficas. En este trabajo nos referiremos a las escuelas de primeras letras como son nombradas en los documentos de la época.

⁴ La periodización elegida para este trabajo tiene que ver con el planteo del nuevo rol del estado provincial en la educación. Sin embargo no podemos desconocer que en los análisis sobre los procesos independentistas americanos se abordan los procesos de cambio entre 1750 y 1850. Serulnikov, 2010; Hamnett, 1997; Rodríguez, 1993.

⁵ Por ejemplo la proclama publicada en el Cuzco el 7 de agosto de 1814 por el Gral. Antonio Álvarez de Arenales; la proclama del Gobernador Intendente de Tucumán Coronel Bernabé Aráoz a los pueblos de su jurisdicción el 9 de octubre de 1815; la Proclama de Manuel Belgrano a las tropas, 18 de agosto de 1812. En Biblioteca de Mayo, 1963, p. 13384-13386; 13440; 13505.

⁶ Referencias sobre este tema en: Calvo, N; Di Stefano, R; Gallo, K (coord.): Los curas de la Revolución. Vida de Eclesiásticos en los orígenes de la Nación. Emecé. SA. Buenos Aires. 2002.

⁷ Pedro Ignacio de Castro Barros en la Oración Patriótica en 2º aniversario del 25 de mayo de 1815 en Tucumán el religioso expresa que “*cuatro clase hay de libertad a saber, la moral, cual tiene al hombre en el libre uso, costumbres y religión; la física, cual tiene el libre uso de sus miembros o movimientos de su cuerpo; la civil, cual tiene para construir su gobierno y sus leyes y la política, cual tiene para ser independiente de otra nación. Pues a saber que los españoles les quitaron todos cuatro a los americanos...*” p. 120. Otros sermones en este mismo sentido: “Acción de gracias por la victoria ganada en Tucumán el 24 de septiembre de 1812, pronunciada el 27 de octubre del mismo año en la Iglesia de la Merced”, atribuida al Dr. José Agustín Molina. P. 23-41 y “Oración Patriótica que con motivo de los gloriosos triunfos de nuestras armas en Chile dijo el Dr. Don Felipe de Iriarte, párroco del Arzobispado de Charcas, emigrado en la ciudad de Tucumán en 1817. p. 255-276. El clero argentino 1810-1830, 1907.

⁸ Actas Capitulares de Tucumán. Transcripción de Manuel Díaz Vol. XI. P. 133-134.

⁹ Felipe Bertrés, francés, que había estudiado en la Escuela Superior Técnica del Ejército, llegó a nuestro país en la época de la Invasiones Inglesas y adhirió a la causa de la independencia. Realizó algunos trabajos de Ingeniería en Santiago del Estero y Córdoba y en 1814 fue nombrado Teniente de Ingenieros del Ejército del Norte. Permanecerá en Tucumán dedicándose a la enseñanza, como Agrimensor de la ciudad. Realizará trabajos en Bolivia y en Salta, donde murió en 1856. Paterlini, et al, 2009, p. 277-299.

¹⁰ El General Araoz de La Madrid en su Memorias relata que “*fui educado desde mi más tierna infancia por Manuel de Lamadrid y sus esposa doña Bonifacia Díaz de la Peña que eran mis tíos, y pertenecían a las primeras de dichas familias de la provincia...en su hacienda del Fuerte de Andalgalá...allí permanecí hasta el año 1803 en que regresamos a Tucumán, después de haber aprendido a leer perfectamente, enseñado por mis tíos. Era éste de costumbres muy religiosas...y poseía una colección bastante numerosa de libros, entre ellos toda la historia del Viejo y Nuevo Testamento, y fue en esa precisamente en la que me enseñó a leer*”. En Memorias del General Aráoz de La Madrid, 1968, T I p.13. Sobre Javier López, Lamadrid expresa que era “*un joven pobre hijo de un pobre vecino de Monteros, compadre de Bernabé Aráoz...que antes de ser gobernador fue comerciante, se lo pidió a su padre y lo trajo a su lado a su tienda, y le enseñó a leer y a escribir*”. Idem, p. 216.

¹¹ Lamadrid en la citada Memoria narra haber concurrido a la “*escuela de San Francisco, donde hube perfeccionado mi escritura y cuentas; pasé a estudiar gramática en el mismo convento; pero como el maestro que teníamos no era muy contraído no alcancé a completar este estudio y lo dejé a consecuencia de una enfermedad que tuvo mi madre, de la cual murió*”. En Memoria del General (1968) T I p. 14. Alberdi refiere en sus Memorias que las primeras nociones de latinidad las recibió de Heredia, cuando éste se empeñaba y conseguía hacerlo reingresar en Colegio de Ciencias Morales. En Terán, 1939, p. 431.

¹² Juan B Terán sostiene que “*la corte de justicia era una curiosa creación de la constitución tucumana del año 20, cuya pérdida tan sensible para la historia de las ideas de aquel año decisivo, nos impide conocer exactamente, pero los documentos que nos han dejado, parece participar de un alto carácter político a la vez que judicial*”. Terán, 1939, p. 417.

¹³ Agradezco a Facundo Nanni haberme proporcionado el testimonio de Andrews.

¹⁴ Marcelo Caruso, 2007^a, refiere a una descripción muy semejante del mismo viajero inglés en la zona rural de Colombia, lo que señala la similitud de algunas prácticas educativas en regiones rurales americanas.

¹⁵ El tema de la deficiente formación de los maestros era cuestión general en todo el ámbito hispanoamericano, constituyendo uno de los mayores obstáculos que debió enfrentar los nuevos grupos dirigentes para llevar adelante su proyecto. En Weinberg (1995) .P108. Newland, 1991, p 347. El tema de los docentes en la 1º mitad del siglo XIX en la campaña de Buenos Aires es estudiado por Bustamante Vismara 2007 b.

¹⁶ En relación a la educación en la campaña son muy escasas las fuentes de que disponemos, por lo que solo nos permitimos plantear algunos supuestos.

¹⁷ La Sala de Representantes de la provincia de Tucumán había comenzado a funcionar en 1822. Después de la crisis del poder central y el alejamiento de los jefes del ejército de la ciudad, la junta de electores se transformó en un órgano permanente con la fuerza de la representación provincial, pero concentrando a la vez algunas de las atribuciones del viejo cabildo y las nuevas surgidas de la autonomía provincial y convirtiéndose en el garante de la existencia de un orden legal en la provincia.

¹⁸ *“El primero fue Alberdi, después Fabián Ledesma, Ángel López, Prudencio Gramajo. La designación de Alberdi obedecía a “su disposición para conseguir aprovechamiento en cualquier ciencia”.* Terán, J. B, 1939, p. 422.

¹⁹ Hemos tomado la expresión hito fundante, de considerar la existencia de momentos míticos fundantes de los procesos educativos, aunque no desconocemos la importancia de analizar los procesos en la larga duración. En este sentido la acción de Lamadrid puede ser considerada como la fundante de la educación pública en Tucumán, sin desconocer la importancia de estudiar el temprano siglo XIX, revalorizando los procesos previos. Narodowski, 1996, Puiggrós, 1994.

²⁰ El sistema de Lancaster hizo su aparición en América con la Independencia como una innovación metodológica que brindaría una solución casi mágica al problema de la ignorancia y la barbarie de la población que tanto preocupaba a los sectores ilustrados. El método prometía educar a miles de niños en forma rápida y barata, introduciendo además una ética utilitarista y una disciplina de masas. Se conformaba una estructura piramidal integrada por el maestro y los alumnos avanzados en la base. Un complejo sistema de premios y castigos pretendía fomentar el deseo de los alumnos de superar a sus compañeros. La sensación que produjeron las tres características del método: utilidad, baratura y disciplina fue tremenda. Las mayores contribuciones de este método fueron poner énfasis en la organización escolar en clases, desanimar el uso de castigos corporales y hacer que se enseñara simultáneamente a leer y escribir. Sus defectos fueron fomentar el memorismo y el mecanicismo, impidiendo la formación del espíritu crítico y reproduciendo las prácticas coloniales. En Newland, 1991, p. 342-345

²¹ El Ingeniero Bertrés fue uno de los primeros educadores extranjeros, la mayoría franceses, que llegaron a Tucumán. En la segunda mitad del siglo residen en Tucumán Ramón Aignasse; Pascual Place; Edmond Buessard; el chileno José María Rojas; Felisberto Pellisot; Juan Labougle y un uruguayo Laurindo Lapuente. Amadeo Jacques y Alfredo Cosson reabrieron el antiguo Colegio San Miguel en 1858 y entrada la segunda mitad del siglo XIX destacamos a los educadores que participaron de la fundación y como docentes de la Escuela Normal, los hermanos Sterns y Paul Groussac. En: Perilli, 2008, p. 9.

²² En otros espacios se plantearon algunas discrepancias a partir de la implementación de estas metodologías. Un interesante trabajo Marcelo Caruso alude a los conflictos que se generaron en Madrid entre los maestros antiguos de primeras letras, frente a la modernización de las escuelas de la ciudad y en particular frente a la introducción del sistema de enseñanza mutua: En Caruso, 2007b, p. 193-216.

²³ *“El Gobernador que suscribe previene al señor Ministro General haga entrega de la casa y útiles destinados para la enseñanza pública de primeras letras al Maestro de escuela Don Antonio Tejera bajo formal inventario, en la inteligencia que don Vicente Posse firmará este documento en calidad de fiador para entregar todos los útiles, como aquel los reciba que llegue el caso de volver a establecer dicha escuela bajo el acreditado sistema de Lancaster”.*

²⁴ Art. 13º. *Queda prohibido en estas escuelas el castigo de azotes y los niños que por sus costumbres puedan viciar a los demás serán devueltos a sus padres por el maestro, precedido el juicio de la comisión directiva.*

²⁵ Sendos decretos establecían la Junta de la escuela de Lancaster, la Junta de la escuela de Monteros y la Junta de la escuela de Trancas.

²⁶ El reglamento de la escuela de Monteros establecía en el art. 11º que “*La comisión cuidará que cada tres meses haya examen general de los niños*”

²⁷ Estas iniciativas puede que sólo quedaran en buenas intenciones. Páez de la Torre hace referencia a un proyecto de una Escuela de Primeras Letras en Monteros, con minuciosa reglamentación y la creación de impuestos para costear la escuela de Trancas. Páez de la Torre., 1987, p. 360.

²⁸ Las invasiones a la provincia exigían constantes levadas de los niños, jóvenes y adultos; por ejemplo el 2 de noviembre de 1831, con Quiroga, a pocas leguas, intimaba a los vecinos a pagar una cuota forzosa en el plazo de seis horas y se publicaba un bando que obligaba a todos los habitantes de 12 a 50 años y a los de edad mayor a prestar servicios auxiliares. En Terán, 1939, p. 429.

²⁹ No tenemos referencias de la utilización de Catecismos Políticos en las escuelas de Tucumán, en la investigación llevada a cabo hasta el presente.