

Entre el decir y el hacer. Sarmiento, los municipios y la administración de las escuelas

José Bustamante Vismara¹

Resumen

Si los modos en que Sarmiento analizó el sistema educativo resultan un lugar común atendido por los análisis de historia cultural; menos usual es el contraste de sus dichos, con sus actuaciones. Aquí, además de repasar las formulaciones que efectuó sobre las escuelas y sus pautas de gestión, se atenderá a las modalidades con que se vinculó a ellas. Esto se advertirá a partir de dos momentos en los que tuvo destaca actuación: el periodo comprendido entre 1856 y 1860 y el desenvuelto entre 1875 y 1881. Entre ambos pueden apreciarse significativas alteraciones en los modos que intervino. Con ello se busca ofrecer una mirada que recupere la dinámica estatal decimonónica en sus vínculos con la sociedad.

Palabras clave

Sarmiento – Municipios - Gestión escolar – siglo XIX

Abstract

If the ways in which Sarmiento examined the educational system are served for a lot of cultural history analysis, less usual is the contrast of his sayings, with his performances in these fields. Here, in addition to reviewing the formulations made on schools and their management patterns, attend to the ways in which linked to them. This will be seen from two periods: from 1856 to 1860 and from 1875 to 1881. Between them can be seen significant changes in the ways that performed. It seeks to provide a dynamic look to recover the nineteenth state in its links with society.

Keywords

Sarmiento - Municipalities - School management - nineteenth century.

Introducción

Al describir las labores de Domingo F. Sarmiento, Natalio Botana indicaba que uno de los problemas que se encuentra en su análisis radica en la dificultad por discernir lo que Sarmiento vivió de aquello que él mismo expresó acerca de lo que vivió. Fue tan prolífico en su producción escrita –ahí están los más de cincuenta tomos de sus obras completas para atestiguarlo– que resulta un dilema diferenciar sus dichos de sus hechos. A ese dato se añade la dificultad por decir algo sobre Sarmiento que no haya sido aún expresado. La abundancia de trabajos sobre la obra y el pensamiento de este autor son, en alguna medida, correlativos a la cantidad de páginas redactadas por el propio Sarmiento. Y aquí se añadirán algunas más.

La descripción del modo en que Sarmiento teorizó sobre los municipios y lo educativo servirá para contrastar sus propuestas con sus actuaciones. Se atenderá a las consideraciones que realizó sobre estas instituciones para luego reconocer la modalidad con que se relacionó con ellas. Esto se advertirá a partir de dos momentos diferentes: el periodo comprendido entre junio de 1856 y enero de 1860 y el desenvuelto entre 1875 y 1881. Durante estos lapsos fungió como autoridad del gobierno escolar en la provincia de Buenos Aires. Y, entre ambos periodos, podrá apreciarse una significativa alteración en el modo en que actuó no sólo en relación a su programa de propósitos, sino también en el contraste entre ambos lapsos.

El aporte no pretende ceñirse a señalar el hiato entre el decir y el hacer. Éste es, en alguna medida, predecible. La contribución busca revisar algunos lugares comunes con que se identifica la obra de Sarmiento y estudiar el modo en que sus intervenciones y las de los pobladores de la región se articularon en la conformación de instituciones. Se busca, entonces, ofrecer una mirada del desarrollo de los sistemas educativos en que los procesos de maduración

¹ CONICET - UNMDP. Dirección electrónica: jovisma@mdp.edu.ar

acaecidos hacia la segunda mitad del siglo XIX se entrelacen con el contexto social e histórico que les dio sentido.

El programa de propósitos

Sarmiento contempla, piensa y escribe a lo largo de la década de 1840. Tal premisa supone considerar estos años como un momento pletórico de actividad literaria. En poco más de cinco años redacta sus más logradas obras literarias, incluyendo a *Facundo* y *Recuerdos de Provincia*.² Allí la narrativa puede acercarse a cuestiones educativas, pero el nudo de la argumentación lleva el foco de su interés hacia otros aspectos de la realidad. Lo educativo es un fondo que acompaña algunas de las descripciones. Así salen a la luz establecimientos ligados a clérigos o maestros particulares, imágenes que contrastan con la realidad educativa que Sarmiento impulsará en su gestión.

Pero también en con el correr de la segunda mitad de la década de 1840 se lanza al conocimiento y la redacción de lo que será su programa de propósitos. Un par de obras en las que ensaya un ambicioso –cuando no utópico– marco institucional. Desde las experiencias recogidas en sus viajes financiados por el gobierno chileno con el propósito de estudiar los sistemas educativos empleados y su posibilidad de desarrollo en nuestras tierras Sarmiento recoge impresiones, elabora juicios y calcula su viabilidad en Sudamérica. Sus resultados, transcritos en *Viajes y Educación Popular* permiten atender al conjunto.³ Son estos los textos que, fundamentalmente, aquí interesan.

Viajes está constituido por una serie de cartas escritas entre 1845 y 1847. Fue editado en dos volúmenes entre 1849 y 1851. Las decepcionantes observaciones sobre la legitimidad de los gobiernos del viejo mundo contrastan con el esperanzador horizonte norteamericano. Las posibilidades de movilidad social articuladas al patrimonio cultural se ilustran con referencias a los periódicos, anuncios callejeros, vestimenta.

¿Cómo impulsar este movimiento? La expansión del sistema educativo sería una de las premisas sobre las que ello se pretendería emular. En 1848 Sarmiento entregó al gobierno chileno un informe que, al año siguiente, sería incorporado al libro *De la Educación Popular*. Allí se reseñan sus indagaciones sobre los aspectos educativos, que pueden complementarse con la memoria titulada *Educación Común* presentada al gobierno chileno en 1856. Estos escritos se detienen en aspectos que no formaron parte de las cartas incluidas en sus *Viajes*.

Un tenue límite divide a los pueblos civilizados de los bárbaros, y el alcance de la escolarización podría marcar significativas diferencias. Una divisoria de aguas, un dique. Donde la educación sólo está restringida a unos pocos, las desigualdades serían mayúsculas; mientras que allí donde esté ampliamente generalizada se acrecentarían los márgenes de la movilidad social.

Afirma entonces que la educación debía ser común y pública, tanto para mujeres que para varones. No necesariamente gratuita para los alumnos pertenecientes a familias acomodadas. Tampoco obligatoria (tal horizonte, quizás, fuera un *maximun* por el momento inalcanzable). No se excluía la oferta de educación generada por parte de establecimientos particulares ni articulados a la iglesia, pero tampoco se los apoyaba. La organización del sistema educativo estaría centralizada, pero firmemente apoyada en los municipios. Sin el compromiso de éstos el Estado poco podría hacer. La retroalimentación entre la gestión estatal y las fuerzas directamente comprometidas con las acciones públicas son fundamentales.

² Los textos editados de Sarmiento que se citan han sido tomados de las obras completas editadas por Luz del Día en la década del cincuenta del siglo XX. En la bibliografía se encuentran los tomos correspondientes a cada una de las obras.

³ En *Arjirópolis* las escuelas no tienen un lugar importante. Esa creativa obra, escrita poco antes de la caída de Rosas, embarcó a Sarmiento en un esfuerzo por delinear las soluciones que consideraba necesarias no sólo para la Confederación Argentina, sino para los distintos territorios que habían conformado las Provincias Unidas del Río de la Plata. Incluye en su razonamiento a Paraguay y la Banda Oriental.

En el curso del análisis las comparaciones y la evaluación de legislación, métodos y estadísticas constituyen una gran parte de las páginas de estos textos sobre educación. Con ese particular estilo Sarmiento afirmaba una impresión acompañando sus palabras con la transcripción de páginas y páginas de textos de terceros.

Con lo métodos de enseñanza, por ejemplo, parece obsesionado por encontrar una forma repetible y predecible en sus resultados. Sistematizar tal técnica es un anhelo que perseguirá con ahincó (una rémora, quizás, ligada al sistema lancasteriano que sugiere la posibilidad de encontrar un mecanismo para reproducir y transmitir conocimientos). Entre los métodos referidos menciona el del español Buenaventura Aribau, director de la Revista de España e Indias; el de un francés llamado M. Maurin; el de M. Lévi Alvarez. Pero no todos fueron de autores extranjeros. Contabilizó también lo realizado por Ignacio Rodríguez en la escuela de San Juan a la que él asistió como alumno. En el mismo sentido puede reconocerse la justificación que dará para propagar escuelas normales; entonces afirmará que, sin la sistematización de un método, el aprendizaje del modo en que debe enseñarse se repetiría de generación en generación.

¿Para quiénes es esta escuela? Para los sectores menos acomodados. Al determinar el sentido de la instrucción pública explica que su emergencia en el mundo moderno estuvo ligada a la educación de la *plebe*, no de la gente decente. La educación se reconoce como un elemento de conservación social y preservación institucional. El ejercicio político de ciudadanos miembros de una república perdería sentido sin una generalizada educación. Un anhelo de control social articulado al evolucionismo: las masas estarían menos dispuestas al respeto de las vidas y de las propiedades a medida que su razón y sus sentimientos morales estaban menos cultivados.

Asimismo da por descontada la conveniencia de una instrucción básica en las labores industriales. Afirma: “mil datos preciosos ha colectado ya la estadística inglesa y francesa, sobre la influencia que en la aptitud fabril e industrial ejerce tan sólo un rudimento de instrucción” (tomo XI, p. 40). Y en directa articulación a tal anhelo se encuentra la conveniencia de desarrollar el mercado interno. Y éste, a su vez, con el desarrollo cultural. Los anuncios, la vestimenta, el tipo de viviendas, por ejemplo, son fuertemente estrechados a las posibilidades de leer de los habitantes. El desarrollo del mercado interno está, entonces, íntimamente ligado a la expansión de la palabra escrita.

El financiamiento de las escuelas es analizado en *Educación Popular* (tomo XI, p. 51 y ss). Como en los restantes temas analizados, el autor contrasta legislación de diversas regiones y alienta a la correlación entre fondos locales, para escuelas locales. Quien está ligado a una localidad o región, debería aportar, fundamentalmente, para esa misma zona. Sobre tales espacios el Estado debería limitarse a imponer un mínimo, anhelando que los propios vecinos expandan tal parámetro.

Al recoger noticias sobre lo sucedido en diferentes países comienza el itinerario con Prusia. Advierte que allí la educación es obligatoria. Únicamente serían eximidos los niños cuyos padres certificasen que eran educados en sus casas, no obstante lo cual sus padres igualmente deberían contribuir al sostén del correspondiente establecimiento de la región. Una curiosa referencia sobre el caso radica en que además de la correspondiente contribución de los cabezas de familia, habría una eventual y módica retribución por la regular asistencia de cada niño de familia. Es decir, el padre que enviaba con sostén y puntualidad a sus pequeños recibía cierto descuento. La ley francesa de 1833 copia el modelo prusiano pero quitándole el nudo de su espíritu: no son tomadas en cuenta las contribuciones de los padres. Esto, junto a otras disposiciones, es lo que fundamenta una crítica opinión por parte de Sarmiento en relación a ley Guizot.⁴ Las prácticas holandesas también son llamativas. Ni el estado, ni las municipalidades se dedican al sistema educativo en su conjunto, sólo se abocan a la enseñanza de los sectores populares. En complemento hay un sistema de becas que permite el acceso a la educación de calidad a determinados individuos. Aquí es interesante la referencia de Sarmiento, al descartar

⁴ Sarmiento tomó como propia la caracterización de “pomposa” a la ley de Guizot. Ésta obedecía al espíritu de época y tenía un buen modelo de referencia en la ley prusiana en que se inspiraba, pero anulaba o limitaba algunas de las prácticas que le daban sentido a su desarrollo en la región originaria.

su posible aplicación para América Latina. En nuestros países toda vez que se ha intentado conceder becas o gracias son tomadas por los ricos o quienes algo poseen, “entran a solicitar la gracia, con más ardor y con más probabilidad de éxito [que los pobres], pues que cuentan con más influencia que los pobres para obtenerlas” (tomo XI, p. 62). En Estados Unidos las experiencias se articulan a dos modelos: el de Nueva York y el de Massachusetts. El primero es algo complicado, el Estado eroga fondos determinados por la cantidad de establecimientos e inscriptos. En Massachusetts el pueblo debe reunirse para votar la renta de escuelas e imponerse una contribución para llenar el *mínimum* o el *máximum* de la ley, según su voluntad y su inteligencia. Aunque resultaría improbable, la ley estipula una imposición pecuniaria aún más abultada para aquellas ciudades que pretendiesen omitir tal obligación. La clave estado radica en la conformación de un genuino fondo para el gasto, desligado de otras obligaciones y articulado a los intereses de los vecinos directamente implicados. Junto a ello hay un fondo que ha sido paulatinamente incrementado con la venta y puesta en valor de tierras. Y éste es el modelo sobre el cual Sarmiento alentó el desarrollo sudamericano.

En Buenos Aires hacia fines de la década de 1850

El 20 de junio de 1856 Sarmiento fue designado como Jefe del Departamento de Escuelas (Prado y Rojas, 1877, tomo V, nota 1667). El gobernador era Pastor Obligado. Hasta entonces el cargo había estado ocupado por José Barros Pazos, quien desde entonces se desempeñaría sólo como rector de la Universidad de Buenos Aires (hasta entonces ambos cargos habían estado articulados).⁵ Junto al departamento de escuelas funcionaba un Consejo de Instrucción Pública –sobre cuyas actuaciones se conoce poco– (Prado y Rojas, 1877, tomo V, nota 1630).⁶

Poco antes, en 1854, se había sancionado la ley de municipalidades que sería reglamentada en febrero de 1856 (Prado y Rojas 1877, tomo V, notas 1664 y 1668). Desde entonces los jueces de paz estarían acompañados por cuatro vecinos. Estos debían ser mayores de 25 años y poseedores de determinados ingresos o rentas. Uno de estos municipales estaría, entre otras funciones, abocado al cuidado de los establecimientos educativos. Con este marco legislativo Sarmiento inició sus tareas. Al atender a los vínculos entre Sarmiento y los miembros de las municipalidades se aprecia un heterogéneo conjunto de relaciones: desde resoluciones impuestas sin concesiones hasta posiciones convenidas o pactas en las que se tergiversa un presupuesto o marco legal.

En febrero de 1857 exhortó al juez de paz de la parroquia de Monserrat para que cumpla con sus deberes en relación al ramo (Levene, 1939, p. 14). En marzo de 1857 invirtió en San José de Flores fondos que estaban destinados a Belgrano, para lo cual no tuvo ningún prurito en alterar el presupuesto ya asignado (Levene, 1939, p. 16). En el partido de Las Flores Sarmiento logró que, tras una inicial apatía, los vecinos junten fondos (tras hacerlo éstos inauguraron el establecimiento con una ambiciosa ceremonia a la que sólo asiste el juez de paz) (Levene, 1939, p. 48). Y no faltaron tajantes contestaciones de jueces de paz que no se involucraban con plenitud en la tarea. Así se aprecia en la correspondencia de principios de 1857 entre Sarmiento y el juez de paz de Balvanera. Éste, tras varios intercambios, interrumpió sus oficios con una concluyente observación al señalar que no daría ningún otro paso en la formación del establecimiento escolar por “tener otras más urgentes atenciones del Superior Gobierno que absorben todo el tiempo del día y parte de la noche en su cumplimiento” (Levene, 1939, p. 19).

Pero también hubo provechosas colaboraciones. En la organización de la escuela de Tandil Sarmiento encuentra un decidido grupo de vecinos que reúnen dinero y cumplen con las solicitudes del jefe del departamento de escuelas (Levene, 1939, p. 25). Pero el caso –ya citado en otros trabajos– más paradigmático del feliz impacto de la obra sarmientina en estos años

⁵ Véase Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires (en adelante AHPBA), Dirección General de Escuelas, carpeta 25, legajo 1955.

⁶ Este había sido conformado en febrero de 1855.

parece haberse dado en Baradero. A fines de 1858 se indicó que en Cañada Bellaca, una zona que se la caracterizaba como *rural*, había “una aglomeración de poblaciones de gentes pobres, cargadas de familia, las cuales carecen totalmente de medio de instrucción”. Para modificar dicha situación un grupo de vecinos se acogió en la flamante ley promulgada el 31 de agosto de 1858 y movilizó, junto al Departamento de Escuelas, un emprendimiento. Raimundo Blackerman, un emigrante alemán que además de varios idiomas tenía conocimientos de dibujo y música, recibió el cargo de maestro. Los resultados de las actividades fueron descriptos en una carta en la que se le señalaba al Inspector del departamento que, aunque hacía unos pocos meses que se había inaugurado la escuela, había ya significativos progresos:

“No puede Ud. hacerse una idea de la revolución moral que ha causado este establecimiento en los alrededores. Los hombres de mas influencia a quienes llamé para que me ayudasen en la empresa de establecerla, que entonces me desanimaban, creyendo que no se podría hacer nada, son hoy los mas entusiastas (...) El capataz de una estancia grande me dijo, que los mozos parecían estar locos, pues en lugar de hablar de caballos y carreras, hablan hoy de la escuela, y de que fulano ya estaba en la lección de las lanas (primera plana de la lección) y zutano en otra disputándose el más rápido adelanto; que Pedro ya había pasado a Juan en las cuentas, y que un tal Benítez (30 años de edad) al tiempo de pastorear un ganado traído de apartes, se le ve, montado a caballo, con la cartilla en la mano estudiando su lección. Un peón mío, casado, ha aprovechado en este verano, todas las horas de siesta, como de la noche, para aprender a leer y escribir, haciéndose dirigir por un muchacho que asiste diariamente a la escuela” (Levene, 1939, p. 55 y 56).⁷

El ejemplo hace pensar en el desarrollo de una revolución en las costumbres que excede los resultados que corrientemente habrían tenido las escuelas. Más allá de una posible idealización de dicha empresa –la carta fue publicada en uno de los *Anales de la Educación Común* y sirvió de ejemplo del modo en que la ley del 31 de agosto de 1858 podía beneficiar a los poblados– se manifiesta una efectiva colaboración entre los involucrados en el área. Hasta la mencionada ley de agosto de 1858 poco se había precisado sobre las rentas escolares. Allí se buscó apuntalar cierta descentralización.⁸ Se estipuló que la venta de terrenos, tierras y arrendamientos del Estado de Buenos Aires servirían para constituir un fondo que sería utilizado en la erección de edificios de escuelas de varones y de mujeres (se emulaba un fragmento de la legislación de Massachusetts). Para recibir tal beneficio los pobladores deberían juntarse en una comisión de vecinos y reunir el 50 % de los fondos requeridos para la obra presupuestada. Este dinero sería depositado en un banco y, una cantidad similar, sería aportada por el Estado de Buenos Aires. El caso de Cañada Bellaca sirvió de ejemplo de tal modalidad.

Pero tal aliento a la cooperación entre el Estado y los vecinos habría tenido limitados resultados. En septiembre del año siguiente el legislativo autorizó la inversión por parte del Estado –es decir, sin el obligado complemento de los vecinos– de fondos para el desarrollo de escuelas. Se indicó, en el correspondiente decreto, que estos se realizarían en las poblaciones poco acaudaladas que no pudieran llenar las condiciones prescriptas en la ley de agosto de 1858. Pero las acciones del Estado no se limitaron a éstas.

Así, por ejemplo, en la Colonia Suiza –también del partido de Baradero– hubo un esfuerzo de vecinos por juntar fondos. Pero reunieron tan sólo \$ 2,000, cuando el presupuesto requerido para la obra anhelada alcanzaba los \$ 20,000; pero el emprendimiento, de todos modos, fue desarrollado. La inversión de los vecinos, en este caso, apenas representó un 10 %

⁷ Sobre el caso Marcos Sastre, que por entonces actuaba como inspector, presentó un informe en 1858 en el que describió la escuela de Cañada Bellaca como la primer escuela instalada en medio de los campos. Además de constatar sus adelantos Sastre encontró un solícito grupo de vecinos que reaccionó en forma entusiasta a su intento de crear, allí mismo, una escuela normal con orientación agropecuaria, denominada “Quinta normal o Granja Modelo” (Sastre, 1862, 37 y ss.).

⁸ Agosto 31 de 1858, en *Registro Oficial del Gobierno de Buenos-Aires, Año de 1858, Libro Trigesimo-Septimo*, 1858, Imprenta de “La Tribuna”, Buenos-Ayres, 1858, sin página.

(Levene, 1939, p. 199 y ss.). Ello muestra una pujante capacidad por parte del gobierno para responder a los requerimientos institucionales diagnosticados, pero también pone en evidencia una clara tensión frente a los postulados programáticos delineados desde la matriz norteamericana y bosquejados al iniciar este trabajo.

“Acuse recibo, y pase”

Sarmiento presidente, en abril de 1870, muestra una pálida sensación acerca de los avances efectuados en la organización del sistema educativo. Un testimonio al respecto es recogido en respuesta a un pedido de información por parte del ministro de Relaciones Exteriores de Venezuela. Éste había sido encomendado a estudiar e informarse sobre el sistema de enseñanza primaria aplicado en Argentina. Y fue el propio Sarmiento quien contestó:

“Dirále que no hay ni sombra de sistema alguno de enseñanza, que algunos comienzos ensayados en diversos tiempos y en ésta y aquella provincia han si efímeros, y producido el caos con la mezcla de instituciones añejas y aspiraciones modernas sin el espíritu que ha de darles vida” (tomo XLVII, p. 7).

El desencanto, tras treinta años de labores, parecía palpable en todo Sudamérica. Mientras que en Chile la *rutina* había carcomido un sistema que parecía prometedor, en Argentina, directamente, se había sucedido un *retroceso* que desgajó las instituciones que no llegaron a afirmarse.

En septiembre de 1875 se sancionó en la provincia de Buenos Aires la ley de Educación Común. La promulgación estuvo articulada a la reforma constitucional del estado llevada adelante por el autonomismo bonaerense en 1873 (Barba, 1982). El borrador del proyecto había sido elaborado por Antonio Malaver –quien fungía como jefe del departamento de escuelas– sobre la base de un proyecto de Juan María Gutiérrez. Carlos Casares ocupaba el cargo de gobernador al promulgarla.

Se ha enfatizado que habría generado un marco para la democratización (Barba, 1982, p. 116) y descentralización de la administración escolar (Coll Cardenas, 2001). Lucía Lionetti (2010) evaluó el impacto de la ley en articulación a las pautas con que los vecinos directamente implicados por estas decisiones actuaron, y con tal evaluación matizó aquella interpretación. Aquí también se contribuirá al cuestionamiento de aquella imagen, pero desde la impresión reconocida al atender a las propias actuaciones de los principales funcionarios de la novel burocracia escolar.

Con ella se dotaba al sistema educativo de Buenos Aires de una organización de la administración escolar que seguía el modelo educativo norteamericano. Tres órganos conformaban desde entonces la administración:

- Una Dirección General de Escuelas
- Un Consejo General de Educación.
- Consejos escolares de distrito.

El gobierno inmediato local de las escuelas comunes quedaba bajo la tutela de los consejos escolares de distrito, encargados de inspeccionar las escuelas, nombrar a los maestros o separarlos del cargo, favorecer la concurrencia de niños y crear nuevos establecimientos. Al mismo tiempo, para hacer frente al problema crónico del financiamiento de la educación, se creaba un fondo propio y permanente que se nutría de rentas de diversa procedencia. La existencia de este último otorgaba a la Dirección General de Escuelas una amplia autonomía respecto al Poder Ejecutivo.

Sarmiento debió estar plenamente satisfecho con este ordenamiento. Y, efectivamente, volvió al cargo de la dirección general de escuelas a partir de 1875 (y hasta enero de 1881

cuando la ciudad de Buenos Aires fue federalizada y fue creado el Consejo Nacional de Educación).⁹ ¿Y cómo fueron sus intervenciones?

El análisis de la documentación resguardada en el Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires presenta numerosas intervenciones de Sarmiento. Más concretamente, con el correr de la segunda mitad del siglo XIX el volumen de oficios signados por el sanjuanino en relación a las escuelas se multiplica enormemente. Mas la presencia de Sarmiento se ve crecientemente acotada a pocas referencias, anotaciones fundamentalmente burocráticas.

Son docenas y docenas los documentos en los que Sarmiento se limita a ajustar sucesos diversos y heterogéneos al marco legal referido. Como si ya el arbitrio y las posibilidades de intervenir creativamente fueran acotados por los límites de un sistema crecientemente estructurado.

Fueron numerosas, por ejemplo, las designaciones de maestros interinos (sin la correspondiente titulación); peor sólo fueron aceptados en tanto no hubiese una posibilidad de rendir examen. Una vez acontecido éste, o bien los maestros ya estaban titulados, o bien eran removidos del cargo. En agosto de 1876 se aceptó una preceptora interina para La Boca con la condición de que el 1° de enero se presentase a rendir examen (Levene, 1939, p. 141). Pero cuando en diciembre de ese año pidió ser temporalmente eximida del examen (“hallándose mi salud bastante quebrantada, a consecuencia de la asidua tarea de enseñar un número considerable de niñas, para llenar escrupulosamente mi deber”), su solicitud fue rechazada (Levene, 1939, p. 143).

Otro ámbito en el que se aprecia una decreciente discrecionalidad es en relación a los recursos monetarios. En Chascomús se encontraba radicada una escuela mixta. Sus profesores vivían penurias ligadas al desfase en la contribución para las escuelas del distrito. No obstante las lacónicas solicitudes desde allí explicitadas no hubo forma que, desde la dirección presidida por Sarmiento, se alterase lo que ya se había presupuestado. Pero hubo excepciones. Una de ellas fue efectuada en 1877. Entonces una de las escuelas mejor montadas de la ciudad de Buenos Aires, la escuela elemental de niñas de Catedral al Sud, recibió la extraordinaria suma de \$ 20,000 (Levene, 1939, p. 344). Aunque los recursos del año indicado para infraestructura ya habían sido programados, el gasto fue realizado. Se llevaban adelante obras con las que el establecimiento obtendría agua corriente.

Conclusiones

Al iniciar el trabajo se sugería explorar el contraste entre el programa político y cultural de Sarmiento y sus quehaceres políticos. Se daba por descontado que habría un hiato entre ambos. Ahora bien, además ha podido reconocerse cierta modulación en el modo en que el sanjuanino desarrolló sus políticas en el área. De una relación pragmática –con imposiciones o negociaciones según el caso– a una relación casi burocrática. Paradójicamente, esta se afirma cuando la legislación de 1875 habría abierto posibilidades de efectiva descentralización. Un movimiento pendular que parecería desplazarse de la descentralización a la centralización.

Este trabajo querría inscribirse en una renovadora mirada acerca de los procesos culturales y educativos del siglo XIX. En esta mirada se alienta a una atenta articulación a los procesos desenvueltos entre la primera y la segunda mitad del siglo; se intenta inscribir el proceso de expansión escolar con el de construcción estatal; y se buscan mensurar las capacidades y limitaciones de los procesos de institucionalización y control estatal.

Articular a Sarmiento con el contexto en el que se inscribe. Precisar sus innovadoras propuestas con el contexto social en el que se articula. De este modo, considerar al Estado y a Sarmiento –un prohombre del aparato gubernamental– como elementos que se enlazan con el entramado social. Y no dar por descontadas relaciones verticales y unilaterales.

⁹ El Consejo Nacional de Educación erigido 28 de enero de 1881 estaba compuesto por un superintendente y ocho consejeros rentados.

Referencias

- Barba, Fernando (1982), *Los autonomistas del 70*, CEAL, Buenos Aires.
- Botana, Natalio R. (1997), *La tradición republicana. Alberdi, Sarmiento y las ideas políticas de su tiempo*, Sudamericana, Buenos Aires.
- Bustamante Vismara, José (2007), Las escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires, Archivo Histórico “Ricardo Levene” – Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires – Asociación Amigos del Archivo Histórico, La Plata.
- Coll Cardenas, Marcelo (2001), “Aportes para el estudio de la ley de educación bonaerense de 1875”, en *Octavo Congreso de historia de los Pueblos de la provincia de Buenos Aires*, Luján.
- Lionetti, Lucía (2011), “La escolarización en la campaña bonaerense: un campo de disputas en la conformación del poder social (1850-1875)”, en *Revista História da Educação – RHE*, v. 15, n° 35.
- Lionetti, Lucía (2010), “Las escuelas de primeras letras en el escenario social de la campaña bonaerense (1850-1875)”, en *Naveg@américa. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas*, n. 4.
- Oría, Angela Inés (2004), *Desafíos a la "Educación popular": Sarmiento en el Departamento de Escuelas, 1856-1862*, Universidad de San Andrés – Escuela de Educación, tesis de maestría, Buenos Aires.
- Pineau, Pablo (1997), *La escolarización de la Provincia de Buenos Aires (1875 – 1930): Una versión posible*, Flacso – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Sarmiento, Domingo F. (1977), *Facundo o Civilización y barbarie. Prólogo Noe Jitrik. Notas y cronología Nora Dottori – Silvia Zanetti*, Biblioteca de Ayacucho, Caracas.
- Sarmiento, Domingo F. (1993), *Viajes por Europa, África i América, 1845-1847*, Colección Archivos – Allca XX –Fondo de Cultura Económica, Madrid.
- Sarmiento, Domingo F. (1950), *Obras Completas, tomo XI, Educación popular*, Ed. Luz del Día, Buenos Aires.
- Sarmiento, Domingo F. (1954), *Obras Completas, tomo XLIV, Informes sobre educación*, Ed. Luz del Día, Buenos Aires.
- Sarmiento, Domingo F. (1954), *Obras Completas, tomo XLVIII, La escuela ultrapampeana*, Ed. Luz del Día, Buenos Aires.
- Sarmiento, Domingo F. (1952), *Obras Completas, tomo XXVIII. Ideas Pedagógicas*, Ed. Luz del Día, Buenos Aires.
- Sarmiento, Domingo F. (1956), *Obras Completas, tomo XLVII. Educar al soberano*, Ed. Luz del Día, Buenos Aires.
- Sastre, Marcos (1862), *Guia del preceptor contiene varios informes sobre el estado de la educacion primaria y las mejoras que reclama, el reglamento reformado de las escuelas, modelos de los registros, el nuevo horario para la distribucion del tiempo, y de las materias de enseñanza, la direccion sobre el modo de haber los exámenes, la esplicacion del método ecléctico de caligrafía, y una instrccion a los preceptores. Por el Inspector General de Escuelas D. Marcos Sastre. Segunda edicion mui aumentada*, Librería de D. Pablo Morta, Buenos-Aires.
- Prado y Rojas, Aurelio (recopilador) (1877), *Nueva Recopilación de Leyes y Decretos de la Provincia de Buenos Aires (1810 – 1876)*, Imprenta del Mercurio, Buenos Aires.
- Schoo, Susana (2009), *Orígenes y desarrollo de la educación secundaria, normal y especial en la Provincia de Buenos Aires: iniciativas provinciales nacionalizadas (1852-1920)*, Universidad de San Andrés – Escuela de Educación, tesis de maestría, Buenos Aires.