

X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario, 2005.

Los malestares de la vida escolar. Estudiantes y conflictos en Buenos Aires (mediados del siglo XVIII primeras décadas del siglo XIX).

Cowen, M. Pablo.

Cita:

Cowen, M. Pablo (2005). *Los malestares de la vida escolar. Estudiantes y conflictos en Buenos Aires (mediados del siglo XVIII primeras décadas del siglo XIX)*. X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-006/205>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Xº JORNADAS INTERESCUELAS / DEPARTAMENTOS DE HISTORIA

Rosario, 20 al 23 de septiembre de 2005

Título: Los malestares de la vida escolar. Estudiantes y conflictos en Buenos Aires (mediados del siglo XVIII-primeras décadas del siglo XIX)

Mesa Temática: Nº 22: Historia de la Educación Argentina

Pertenencia institucional: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia

Autor/res: Cowen, M. Pablo. Investigador del Centro de Estudios de Historia Americana Colonial. Cátedra de Historia Argentina I

Dirección: Calle 22 Nº 1818. La Plata. Provincia de Buenos Aires.

Teléfono. 02214532568

Dirección de correo electrónico: cowenpablo@yahoo.es

Nuestro propósito es tratar de reconstruir lo que hemos denominado “los malestares de la vida escolar”. No nos detendremos a analizar con detenimiento el sistema educativo porteño, que ya ha merecido gran cantidad de trabajos, sino que nos detendremos en diversos aspectos de las conductas ejercidas por niños y niñas y también por los docentes, que fueron descritas como “contrarias al orden” impuesto desde la escuela“, ese dulce y en ocasiones cruel, segundo hogar.¹

El problema de la disciplina escolar es tan antiguo como la escuela misma y siempre ha generado dos posturas ciertamente contrarias. Aquellos que abogaban para que esta sea menos condescendiente frente a las consideradas faltas de los estudiantes y otros que consideraban que era inadmisibles la violencia y el castigo de cualquier naturaleza. Hemos analizado dos etapas donde advertimos ciertamente una mayor tensión entre estas maneras de entender la disciplina de

¹ Sobre los aspectos más salientes de la educación institucionalizada hemos consultado: Alliaud, Andrea, Estudios sobre la educación; Los maestros y su historia, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1993. Martínez Paz, Fernando, La educación argentina, Córdoba: Dirección General de Publicaciones, 1979. Newland, Carlos, Buenos Aires no es pampa: la educación elemental porteña 1820-1860, Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano, 1992. Ramallo, Jorge María, Etapas históricas de la educación argentina, Buenos Aires: Fundación Nuestra Historia, 1999. Pineau, Pablo, La escolarización de la provincia de Buenos Aires 1875-1930, una versión posible, Buenos Aires: FLACSO, 1997.

los niños y niñas en las escuelas y en donde se configuraron dos posturas que siguieron teniendo influencia incluso más allá del siglo XIX. En primer lugar como el pensamiento de la ilustración trato de entender el problema de la indisciplina escolar frente a inequívocos signos de descomposición institucional. Para esto hemos analizado testimonios que dan cuenta del régimen disciplinar en escuelas particulares porteñas y también en una institución innovadora, el Real Colegio Convictorio Carolino. Por último como uno de los hombres más influyentes sobre el sistema educativo argentino y chileno, como lo fue Sarmiento, diagnosticó las causas que la provocan y propuso soluciones muchas de las cuales fueron implementadas decenios más tarde. El análisis de estas posturas se nos hace indispensable para determinar si es posible advertir aspectos diferenciales en la aplicación de la disciplina escolar considerando las particulares pertenencias sociales de los actores institucionales. ²

En busca de la disciplina perdida

Para comprender cómo afectan los cambios sociales a los niños y niñas conviene recordar que su tarea básica es comenzar a construir una identidad diferenciada, tarea que origina un alto nivel de incertidumbre que, sumado al que implican los desajustes sociales a los que se ven expuestos, puede resultar un proceso en algunos casos terrible para el desarrollo infantil. Para comprender como el proceso educativo formal pudo transformarse en un ámbito plagado de violencia – en el sentido más llano del termino- nos servimos de un concepto explicativo de gran parte de estos fenómenos, el de “divergencia de expectativas”. En función de la cual se transmiten las expectativas asociadas al papel del alumno (sumisión, obediencia...) que entran en contradicción con los objetivos que el propio alumno considera válidos, choque de expectativas que con frecuencia

² La Documentación sobre el colegio San Carlos, la hemos extraído de, Documentos para la Historia Argentina. Tomo XVIII Cultura. La Enseñanza Durante la Época Colonial (1771-1810), con advertencias de Probst, Juan; Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones Históricas. Buenos Aires , Casa Jacobo Peuser, 1924.

resultan imposibles de entender para determinados alumnos, docentes y padres. La mayor parte de las instituciones escolares estaban basadas en la sumisión y la heteronimia. Salvo excepciones la vida escolar parecía estar marcada por la monotonía, los niños y niñas debían aprender a ser pacientes y esperar, a permanecer inmóviles durante largos periodos de tiempo, ignorando a sus compañeros. Los alumnos deben aprender cómo funciona este complejo mecanismo para garantizarse el máximo de recompensas y el mínimo de castigos. Aprender a acomodarse a las expectativas de los demás y conseguir la aprobación simultánea de por lo menos tres “jueces “: el maestro inseparable de su instrumento de control, muchas veces representado por el mimbre o la palmeta, los compañeros, que con frecuencia entran en conflicto no siempre consiente de las razones que los provocan y por último, la familia. Familia que por lo común responde de una manera que podríamos llamar bipolar: o acepta como indiscutible la autoridad del sistema encarnada en el maestro y por lo tanto consideran al niño o niña como por lo menos un perturbador del orden que debe ser necesariamente sancionado o como una víctima que solo reacciona, independientemente del carácter violento o no de la misma, frente a un clima agresivo e inhóspito.

¡ Triste y lamentable estado el de nuestra pasada y presente educación. Al niño se le abate y castiga en las escuelas, se desprecia en las calles, y se le engaña y oprime en el seno mismo de su casa paternal ¡ ”.³

Estos rigores que se brindaban mutuamente maestros y alumnos, alcanzaron su momento más crítico, el día 26 de mayo de 1796. Vicente Fidel López, creyó ver en este incidente, síntomas muy claros de descomposición de la sociedad colonial, de ese espíritu “... guerrero e inquieto” que cada vez se hacia más poderoso en la sociedad porteña. No hemos podido determinar cuales eran las causas inmediatas de la revuelta, pero evidentemente, el estado del orden interno

³ Documentos para la Historia Argentina. Tomo 4 1805-1806. Número 155. Tomo 4. Folio 3. Miércoles 4 de septiembre de 1805.

del colegio era tan endeble que hacia esperar un problema como este. Un alumno de dieciséis años, Juan Gregorio de Las Heras, junto con un grupo de compañeros encabezó la toma del Real Colegio Convictorio Carolino: el grupo venia, quizás, desde hacia días o semanas, ocultando armas y planeando las tácticas a seguir para lograr ¿ qué? ¿Un mejor trato? ¿La renuncia de algunos profesores? No lo sabemos, lo importante para nosotros fue la respuesta de los alumnos frente a este estado de cosas, la violencia “ los Niños” armados y organizados “... tomaron todas las alturas resueltos por pura calaberiada en dar batalla y sostener el estilo a todo trance. Esa calaberiada consistió también en tomar de rehenes a varios maestros que eran blanco de sus críticas e incluso llegaron a golpearlos. Se rehusaron al dialogo y dejaron salir del colegio a los “niños y los pusilánimes” que no tuvieron el valor de acompañar a: Bernardino Rivadavia de dieciséis años, Manuel Dorrego de nueve, Antonio Sáenz, de diez y seis, José María Rondeau, de veintitrés y a Miguel Estanislao Soler, de trece. El Virrey Pedro de Melo dio una orden extrema, después que se puso en fuga a balazos a la Audiencia, el Regimiento de Veteranos tendría la misión de terminar con ese “... prodigio de valor y tenacidad” en palabras de López, solo lamentando “... algunas crueles desgracias”, “cuya naturaleza desconocemos”⁴

El mismo López, muestra también un camino menos extremo, aunque no tan marcial y heroico, para superar esos rigores de la vida escolar, también se podía recurrir a la negociación, a la flexibilidad. Recordaba como en las escuelas que frecuento, el mismo sistema, por sus falencias, dejaba puertas abiertas al consenso. El premio y el castigo, eran los resultados de la convivencia, maestro–alumno, cuando se realizaba, una buena obra se recibían “...billetes en los que se escribía la palabra vale” y se empleaba como reparo y pase ante cualquier falta cometida o se lo vendía, atendiendo a su uso en el mercado escolar. Otra forma, antigua pero eficaz, consistía en el clásico “regalito” al maestro, desde comida a dinero, con lo que se lograba indulgencia ante una falta. O ante una futura desgracia. Estas actitudes dan cuenta de la divergencia de caminos que las

⁴ Hemos utilizado para reconstruir este incidente a López, Vicente Fidel, Historia de la República Argentina. Su origen, su revolución y su desarrollo político hasta 1852. Nueva edición. Buenos Aires, La Facultad, 1912, Págs. 139-140.

instituciones escolares y los alumnos estaban desarrollando. Esto era tema de preocupación por los círculos ilustrados tanto en España como en Buenos Aires.

La ciudad de Buenos Aires en la segunda mitad del siglo XVIII, no ofrecía, variedad, en lo que respecta a los métodos pedagógicos empleados en las escuelas elementales. Sin embargo considerando, de quienes dependían formalmente pueden mencionarse a: los establecimientos que funcionaban en las propias casa de los maestros, los llamados públicos como el Real Colegio Convictorio Carolino, las conventuales; como la de Santo Domingo, San Francisco, La Merced y Betlemitas y las parroquiales, en San Nicolás, Montserrat, Concepción, La Piedad y San Miguel.⁵

Las reformas inspiradas por la ilustración favorecieron la creación de un nuevo clima, tendiente a modificar una realidad educativa, que muy pocos cambios había sufrido por siglos. Los hombres ilustrados que criticaron y trataron de reformular la situación de la educación porteña, como Manuel Belgrano que enfatizaba que de su estado “... resultaban los bienes y males de una sociedad...” hombres que concebían a la educación como “... un vehículo de afianzamiento de la autoridad Real...”, la corona se presentaba para ellos, como la única fuerza legítima de renovación, de cambio de una sociedad en crisis.⁶

¿Cuan profundos, fueron los cambios inspirados por esta nueva forma de ver el mundo?, algunas transformaciones nos parecen más efectos espectaculares, que fecundas realizaciones, nos basta recordar, los miles y miles de catones, catecismos y cartillas que imprimió la casa de Niños Espositos por concesión del Virrey Vertiz; muy pocos ejemplares se habían vendido y el resto formaba parte de una materia con destino incierto que se deterioraba en los sótanos de la imprenta. Los primeros años posrevolucionarios –más allá de preocupaciones y de intenciones ciertamente loables – los cambios siguieron siendo, más de forma que de fondo: como esos reglamentos, para las escuelas de la campaña y de la ciudad

⁵ Brindan una relación somera de las escuelas de primeras letras en la ciudad de Buenos Aires, entre otros, Cabrera, P; Cultura y Beneficencia de la Colonia, tomo 1. Córdoba, Tesoros del Pasado Argentino, 1991. Ramos, J P., Historia de la Instrucción Primaria en la República Argentina. Buenos Aires. Consejo Nacional de Educación, 1910.

de Buenos Aires de 1816 y 1818, que las hacían dependientes de un Director General de Educación. Durante el ministerio de Rivadavia y la creación en 1823 de la Sociedad de Beneficencia, se habían comenzado a gestar las condiciones para un intento de cambio serio: una distinguida dama Doña Isabel Casamayor de Luca, traducía, el “Manual para las escuelas elementales de Niños”, de Madame Quignon, que fue tenida como fundamental para la introducción del método Lancasteriano⁷.

En 1819, Diego Thompson recién llegado al país como agente de la Sociedad Lancasteriana y de la Sociedad Bíblica Inglesa, fue encomendado, por las autoridades, a abrir una escuela de primeras letras e instruir personal que colabore, en estos y otros proyectos. Sintéticamente, la idea rectora era; instruir a un niño, llamado monitor, para que este enseñara a sus compañeros más atrasados. Estos monitores eran los responsables de contactarse con un único maestro, configurándose una estructura claramente jerarquizada, donde la gratificación o la pena para el alumno se constituían en la base del sistema. Thompson fue designado Director de Escuelas de la Provincia, cargo que desempeñaría por casi dos años, siendo reemplazado más tarde por Saturnino Segurola. Al crearse la Universidad de Buenos Aires, todas las escuelas pasaron a depender de ella y en el caso de la Escuela de Niños, de la Sociedad de Beneficencia. El insistente Segurola, volvió a ser en 1828 Inspector General de Escuelas, entrando en Vigor Nuevamente solo con algunas modificaciones, el reglamento de 1818, hasta el convulsionado año de 1829. La etapa rosista, marcada en 1838 por la guerra contra la Confederación Peruano- Boliviana y el bloqueo, se desprendió formalmente de asignar un presupuesto que sostuviera la educación en Buenos Aires, que ahora caía, casi totalmente, en manos privadas.

⁶ Para una visión global sobre el pensamiento Ilustrado, Chiaramonte, José Carlos; *La Crítica Ilustrada de La Realidad, Economía y Sociedad en el Pensamiento Argentino e Iberoamericano del Siglo XVIII*. Buenos Aires. C.E..A.L. 1994.

⁷ Sobre la Experiencia Lancasteriana en Buenos Aires, ver Narodowski, Mariano; “La Expansión Lancasteriana en Iberoamérica . El caso de Buenos Aires” Págs 225-227 en *Anuario del I.e.h.s.*, Tandil, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro, Nº 9. 1994.

El teatro de la violencia

Nos vamos a referir brevemente a tres experiencias representativas de la educación porteña; la de los maestros particulares que recibían a los alumnos en sus casas, las escuelas sostenidas por sociedades e instituciones en manos de residentes extranjeras y por último al importante Colegio de San Carlos.⁸

Los maestros que transformaban sus humildes casas, en improvisadas escuelas eran esos “Amigos y Beatas” que pretendían muchas veces sin lograrlo “... enseñar a leer y contar...” fueron estimados por algunos padres y casi únicamente repudiados por los niños: el Coronel Alejandro Pueyrredon recordaba que “... en cinco o seis años recorrí nueve escuelas en las que no aprendí casi nada.” O Ignacio Núñez, que después de pasar por las manos de varios maestros y especialmente por colegios de niñas, recordaba las tediosas sesiones de costura, experiencia que parece haber sido más grata, que la de Vicente Fidel López, que a los diez años se encontró frente a Don Pío de Cabezón quien “... daba azotes a calzón quitado...”⁹

William Mac Cann, uno de los viajeros más lucidos que haya visitado Buenos Aires a mediados del siglo XIX, creyó necesario describir la experiencia educativa de los grupos residentes en la ciudad, de origen extranjero; como la escuela Británica y extranjera, que comenzó a funcionar en 1827, con relativo éxito por 10 años o la escuela fundada por la comunidad inglesa, donde también se educaban los hijos de la comunidad protestante alemana “... escuela conveniente con capacidad para más de cien niños.”¹⁰

⁸ No pretendemos con esto, profundizar en la diversidad de instituciones educativas de enseñanza elemental en Buenos Aires: solo hemos señalado, tres experiencias, disímiles e importantes, sin desconocer otras, como por ejemplo el Colegio de Huérfanas.,

⁹ Pueyrredon, Manuel Alejandro; “Historia de Mi Vida” en Biblioteca de Mayo, Senado de la Nación, colección de obras y documentos para la Historia Argentina. memorias – Autobiográficas- Diarios y Crónicas. Tomo 1. Memorias, Buenos Aires, 1960 p.2098. Núñez, Ignacio, Autobiografía. Senado de la Nación. Academia Nacional de la Historia. Buenos Aires. 1996. Págs.40 y 41. López, Vicente Fidel; Evocaciones Históricas. El Conflicto y la Entrevista de Guayaquil. Grandes Escritores Argentinos XXIII, Buenos Aires. El Ateneo, 1929.Págs. 4., 27 y 28.

¹⁰ Mc Cann, William; Viajes a Caballo por las Provincias Argentinas. Buenos Aires. Hyspamérica, 1985. Págs. 274-281.

En 1783, el virrey Vertiz, erigía el Real Colegio Convictorio de San Carlos y un mes después ya se dictaban sus constituciones, que en sus cláusulas 4ta, 5ta, y 6ta, fijaban las condiciones de ingreso de los estudiantes, que aseguraban un alumnado, “ de primera clase”, “... que a lo menos tengan 10 años de edad, hijos legítimos y que sepan leer y escribir suficientemente, de buenas inclinaciones y costumbres...” con la constante advertencia de abstención de cristianos nuevos, moros, judíos, procesados por el Santo Oficio, o prácticos en “oficios Infames”.¹¹

“...maestros ignorantes y que apenas saben más que leer y escribir...”

El 4 de septiembre de 1805 el Seminario de Agricultura, advirtió sobre la naturaleza de los docentes rioplatenses; “...maestros ignorantes y que apenas saben más que leer y escribir y que les abaten – a los niños- con castigos viles e ignominiosos.”, Una pregunta que surge considerando estos aspectos es, ¿si no existía una apetencia económica? Y la consideración social a la profesión era baja, podríamos considerar la vocación de estos criticados maestros, ahora, ¿vocación para qué?.

Las fuentes por nosotros analizadas describen a los maestros como, individuos fracasados, generalmente clérigos y militares que trataban de sobrevivir impartiendo clases muy a desgano. A su vez estos describen a sus alumnos como un conjunto de niños y adolescentes insoportables, que en la mayoría de los casos no eran más que – en el juicio más benigno-, potenciales delincuentes. Si bien existían, desde épocas muy tempranas disposiciones legales, que trataban la aprobación para el ejercicio, de la docencia, estas eran prácticamente ignoradas por conveniencia -falta de individuos capacitados, desinterés- o directamente “desconocidas” por las autoridades pertinentes. Una mayor “rigurosidad” comienza a manifestarse a partir del siglo XVIII, un ejemplo de ella fue la Real Provisión de 1771 que dejaba visible una preocupación General: resultaban de menor

¹¹ La literatura sobre el Real Colegio Convictorio Carolino es relativamente extensa, nosotros hemos utilizado, Salvadores, Antonio; “Real Colegio de San Carlos” en Levene, Ricardo; Director, Historia de Nación Argentina. Vol. IV. El Momento Histórico del Virreinato del Río de La Plata, Buenos Aires, El Ateneo; 1962.

importancia los conocimientos “técnicos” de un docente frente a la condición de gente decente. ¹².

La actividad docente, como cualquier otra, no esta a salvo de contar entre sus miembros a hombres ciertamente con conductas patológicas debidas a múltiples causas, conductas que parecen haber tenido un peso lo suficientemente importante, para condicionar cualquier juicio que se haya dado sobre estos maestros de primeras letras. Estos maestros españoles, europeos o americanos, parecen haber tenido sus iguales entre los docentes particulares de los que se servían las comunidades extranjeras. Para un niño de seis años de padres norteamericanos y nacido en el campo bonaerense, el recuerdo de su primer maestro, parece haber sido ciertamente decepcionante “... solterón sin hogar, después de veinte o treinta años de vagar por las pampas, vivía con poco o ningún dinero en el bolsillo y exento de bienes, salvo su caballo...”Este niño era William Henry Hudson y su primer maestro un ingles llamado Trigg, que se conchababa por meses, en una casa – siempre de británicos- hasta que indefectiblemente se producía algún incidente- relacionado con su violencia- e iba en busca de un nuevo hogar. ¹³

“¡Han muerto cuatro romanos y cinco cartagineses!”

Los maestros violentos, parecen haber sido, los de mayor éxito en Buenos Aires, los más requeridos y de mayor fama, los otros, los poco o nada violentos con sus alumnos penaban ya que “... sus bancos estaban generalmente desiertos”¹⁴

Mariquita Sánchez, en ese Buenos Aires de finales del siglo XVIII que memoró en sus escritos autobiográficos, se mostraba azorada ante el tiránico poder de “... Don Marcos Salcedo, que tenía el placer de dar azotes.” Salcedo parecería no perder oportunidad para demostrar quien era el amo: “un día en que había función

¹² Chaneton, op cit, Pág. 124.. Zaretti, op cit. Págs., 182 y 183 .

¹³ Hudson, Willian Henry; Allá Lejos y Hace Tiempo, Buenos Aires, Kapeluz, 1989. Pág. 54-56.

¹⁴ Núñez Ignacio: op cit. Pág. 41.

de la Recoleta, con la que deliberaban los muchachos, empezó a preguntar a cada uno si querían ir. Unos decían que sí y otros que no de miedo, solo uno se le ocurrió decir, lo que el señor maestro quisiera, dio la orden de dar seis azotes a los que querían ir, y a los otros por que habían mentido”, y solo fue exceptuado, el que se había sujetado a la voluntad del maestro.¹⁵

En este ambiente de arbitrariedades y violencias, también se enmarcaba, una “jornada sin incidentes”: la clase se dividía en dos grupos, uno de romanos y otro de cartagineses, los primeros, casi siempre los alumnos más aplicados, estaban predestinados a imponerse sobre uno niños “cartagineses” casi siempre malos estudiantes cuyo destino ineludible era la derrota, las peores calificaciones y su posterior castigo. La gravedad de la pena no-solo estaba determinada por la falta del colegial, sino, como recordaba Núñez, de la vida y circunstancias del maestro; una paga insuficiente, un dolor de cabeza o “... el mal humor que le causaban las generalidades insoportables de su mujer.”¹⁶.

Corrección, amenaza y consejo

Las constituciones del Real Colegio Convictorio Carolino hacían un continuo llamado al orden, al respeto y la obediencia, a unos estudiantes, -no todos niños- que las mismas autoridades virreinales, habían definida como parte de una “juventud extraviada. El orden invocado en estas constituciones es solo una manifestación de un fenómeno mayor y más complejo y que afectaba a la casi totalidad de la Sociedad. Ese constante desafío a las autoridades escolares, recibía como respuesta un indiscriminado empleo de la violencia física representada por la odiada palmeta. Esos estudiantes debían, venerar, obedecer y respetar, a unos “superiores” que se encontraban, sorprendidos e incomprensivos frente a problemas que los superaban en su capacidad de respuesta. Algunos docentes, reconocieron su “derrota” y renunciaban a sus puestos; a pesar que el Rector José Antonio Acosta informaba que había hecho lo imposible para terminar

¹⁵ Sánchez, Mariquita; Recuerdos del Buenos Aires Virreinal. Prólogo y notas por Liniers de Estrada. Buenos Aires, E.N.E. 1950. Pág. 56.

¹⁶ Núñez Ignacio: op cit. pág45

con estos hechos, lo que lo llevo a "...andar todo el día por los aposentos, corrigiendo a unos, amenazando a otros y otros aconsejando".¹⁷

“¿El ocio decrecienta la virtud?”

La utilización del tiempo extraescolar por parte de los estudiantes, siempre ha desatado no pocas polémica: los maestros y no sólo de San Carlos, consideraban el tiempo libre de los colegiales, uno de los motivos más importantes par explicar sus continuas faltas de disciplinas en la escuela. En 1787 un grupo de maestros del real colegio explicaba su postura de esta manera: “Durante el año hay 187 feriados, que sumados a los 45 jueves –ese día por la tarde no habrá clase- y a los cumpleaños del soberano y otras fiestas... sumaban cinco meses vacantes”.En otros colegios elementales, la situación no fue diferente, el ausentismo se combatió con el arma acostumbrada y mucho más “... la rabona era castigada invariablemente con azotes a calzón quitado. En el reglamento 1818, se determinaba que el niño que faltaba más de ocho días, debía pedirle autorización al Director del colegio. Las constituciones de San Carlos son muy meticulosas con relación al control del alumno fuera de clase: podrán salir solos –del colegio- con autorización, sólo si “... visitan alguna persona distinguida de esta capital a fin de que se ejerciten” y para que no “...se hagan fastidiosos a la sociedad”. Y a la casa de sus padres, por un motivo de urgencia y gravedad, quizás, una enfermedad.¹⁸.

“...Joven díscolo, desaplicado, vicioso de costumbres muy corrompidas que sirve para inficionar a los demás infundiéndoles un espíritu de altanería y desobediencia.”

¹⁷ Informe del rector Interino D. José Antonio Acosta al Virrey, 29 de noviembre de 1786” tomado de Probst, Juan; Documentos para la Historia Argentina, op cit. Págs., 298 y 299.

¹⁸ Cabrera, op cit. Pág. 53. Barba , op cit. Pág. 43 .Probst, Juan; Documentos para la Historia Argentina, op cit..

Ante casos “irremediables”, ante de la expulsión, se brindaba la elegante y cómoda salida de invitar al padre a retirar a su hijo del colegio, no exponiéndolos a la pública vergüenza de la expulsión. Este parece haber sido el caso del colegial Gregorio Cuello, que había ingresado en la institución en 1790 y dos años más tarde la abandonaba “...Joven díscolo, desaplicado, vicioso de costumbres muy corrompidas que sirve para inficionar a los demás infundiéndoles un espíritu de altanería y desobediencia.” . En 1789 Don Francisco Balcarce le anunciaba a las autoridades del colegio, su intención de retirar de allí a su hijo Juan Ramón de dieciséis años. Frente a sus progresos muy lentos, “...su poca inclinación a las letras...” y su resolución de no continuar con sus estudios, el Virrey aceptaba la determinación del padre.¹⁹.

Las fugas de los colegiales, parecían haber sido muy frecuentes; Núñez y Pueyrredon, dan cuenta como, ante algún problema surgido en algunas de las escuelas por las que pasaron, decidieron, “fugarse”. Las causas variadas: evitar un golpe del maestro y observar o participar de una pelea de compañeros, por aburrimiento o por no haber sido seducidos por las atracciones de la clase. Un contumaz fugado, parece haber sido Pedro Agrelo, de quien se informo en 1795, que ha “fugado por quinta vez” y calificado como “...malmorigerado e incorregible...”.²⁰.

La imprescindible educación del párvulo

Desde fines del siglo XVIII, impulsado por el pensamiento ilustrado, pero también en las primeras décadas del siglo XIX, particularmente cuando el proceso revolucionario estaba consolidado, se asistió en algunas regiones de América latina a un movimiento de gran impulso en materia de educación formal.

¹⁹ Probst, Juan; Documentos para la Historia Argentina, op cit. pp 309-312.

²⁰ Pedro Agrelo, tenía diez y nueve años cuando ocurrieron estos hechos y no era considerado un niño, pero hemos analizado su caso, por el grado de peligrosidad que pareció haber tenido para las autoridades del colegio, en Probst, Juan; Documentos para la Historia Argentina, op cit. Págs.. 373-376 y 341-343.

Particularmente la educación primaria, elemental o básica. En este contexto es interesante destacar el temprano interés que desde los sectores dirigentes se le comenzó a dar a la educación de los niños pequeños. Esta tendencia parece un eco de aquella iniciada en Europa y los Estados Unidos que centro su atención no ya solo en la educación básica sino en aquella que tendría por protagonista a niños y niñas pequeños, esos que se consideraban como bienes – en no pocos casos más que bienes, lastres – sobre los cuales la madre tenía pleno dominio.²¹

En ello participaron destacados educadores que visionariamente fueron sensibilizando a la sociedad con relación a estas temáticas. Entre ellos podría mencionarse a Domingo F. Sarmiento en Argentina, José Varona y Pera en Cuba, José Pedro Varela en Uruguay, Manuel Cervantes en México, y José Abelardo Núñez en Chile. Este conjunto de planteamientos expuestos por éstas y otras destacadas personalidades, junto con una labor decidida de diferentes educadores, posibilitaron la creación de las primeras modalidades de atención educativa a los párvulos.²²

Por la relevancia, y discusión actual que tienen estos temas, nos parece relevante dar a conocer algunos de ellos a partir de sus fuentes directas. Domingo Faustino Sarmiento, en su obra «La Educación Popular» se refiere a la educación parvularia, señalando que es «la última mejora que la instrucción pública ha recibido».²³

Educación Popular»²⁴

“Educación popular” fue en sus orígenes un informe que Sarmiento presentó al gobierno chileno como resultado de un viaje de estudio por el extranjero para

²¹ Era innegable en este movimiento el protagonismo del movimiento de la “ Escuela activa” de pensadores educadores como Comenio, Pestalozzi, Froebel, Agazzi, Montessori y Decroly

²² Los primeros se crearon en: Argentina, 1869; Brasil, 1875; México 1883; El Salvador, 1886; Uruguay, 1892; Cuba 1989, Ecuador, 1900; Perú 1902; Bolivia, 1906; Panamá 1908

²³ La obra que hemos seguido en relación con la educación parvularia es Cormack, M. y Fujimoto, G; .»Estado del Arte de la atención del niño menor de seis años en América Latina y el Caribe». O.E.A./ PRODEBAS. Documento de Trabajo N° 10, Washington, D.C. 1993.

²⁴ La edición que hemos utilizado es Sarmiento, D.F; Educación popular. Biblioteca Argentina. Dirección Ricardo Rojas. Buenos Aires, Librería la Facultad, 1915

fundamentar reformas que se debían hacer en el país que lo había aceptado en su etapa de emigrado debido a la dictadura rosista. EL ministro Manuel Montt fue quien comisionó a Sarmiento para realizar este viaje y quien hizo publicar la obra con fondos del Estado chileno que le sirvió para que en noviembre de 1849 presentara un proyecto de ley que fue aceptado parcialmente. De la “Educación Popular” vamos a analizar fundamentalmente la importancia que le asignó Sarmiento a la educación de los niños y niñas pequeños y el régimen disciplinar que proponía para ellos en las “salas de asilo”.

“...dejando para los tiempos futuros una progenie bastarda, rebelde a la cultura.”²⁵

Esa fascinación que Sarmiento experimentó frente al dinamismo y progreso material que la costa este de los Estados Unidos tenían, lo llevo a indagar sobre esa situación que daba la certeza de un futuro de grandeza frente al atraso y la ignorancia de las repúblicas hispánicas. Sarmiento estaba convencido que esta divergencia de caminos era de alguna manera inexorable ya que estaba fundada en el mismo carácter de la conquista y la colonización de las tierras ocupadas por los británicos y los españoles: “...¡ que porvenir aguarda a Méjico, al Perú, Bolivia y otros estados sudamericanos que tienen aun vivas en sus entrañas como no digerido alimento las razas salvajes o bárbaras indígenas que absorbió la colonización y que conservan obstinadamente sus tradiciones de los bosques, su odio a la civilización...”. La inmigración europea seria para Sarmiento como para muchos otros hombres del sector dirigente argentino y latinoamericano, un bálsamo para contrarrestar esa “desventaja inicial”. Esos sectores “impermeables a la civilización” y esos otros que por desidia y abandono se encontraban en un estado cuasi salvaje solo podrían ser incorporados a las nuevas estructuras estatales si los sistemas educativos – que en esos momentos no eran más que proyectos- no los tomaban como la materia sobre la cual desarrollarse. Así “la concurrencia de los niños a la escuela, trae el efecto moralizador de absorber una

²⁵ Sarmiento Op Cit. Pág.26

parte del tiempo, que sin ella sería disipado en ociosidad y en abandono; habitar el espíritu a las ideas de un deber regular, continuo, le proporciona hábitos de regularidad en sus operaciones; añadir una autoridad más a la paterna, que no siempre obra constantemente sobre la moral de los niños, lo que empieza ya a formar el espíritu de una autoridad fuera del recinto de la familia “.²⁶

“Los niños no deben ser castigados corporalmente jamás. La señora inspectora cuida que no se les impongan penitencias ni demasiado duras ni demasiado largas.”²⁷

Sarmiento consideraba que las “Salas de asilo” no solo eran importantes porque preparaban a los niños y niñas para afrontar los desafíos de la educación básica sino porque era el ámbito en el cual debería doblegarse ese espíritu díscolo y tiránico que para Sarmiento era propio de la condición infantil. Estos “vicios” eran incapaces de ser controlados y mucho menos eliminados por la crianza que se podía recibir en los hogares. En este aspecto, y por distintas razones, Sarmiento fue tan duro describiendo la situación de los pequeños de las familias acomodadas como de aquellos que formaban parte de la plebe: “La madre perteneciente a una clase elevada, confía de ordinario, con la lactancia, la primera educación del párvulo a una nodriza de clase inferior. El niño de seis meses siente que él es el amo, que su madre adoptiva lo respeta; lloran y acuden a hacerlo callar; quiere algo, y una servidumbre complaciente se apresura a satisfacer sus deseos. Así la edad en que por su debilidad estaría el niño condenado a la sujeción que imponen las fuerzas superiores es la edad del poder absoluto. Un niño reina en su casa, su madre misma lo obedece; bástale para conseguirlo un poco de tenacidad... Todas las leyes naturales están violadas. Pedid una gota de gratitud a este corazón que se ha habituado a creerse el centro donde converge toda a la familia; exigid amistad y benevolencia de esta helada ya por el egoísmo... que hay principios de

²⁶ Sarmiento Op Cit. Pág. 39

²⁷ Sarmiento Op Cit. Título segundo. De los cuidados que deben administrar se a los niños. Artículo 39. Pág. 274

justicia que no deben violarse...; que hay deseos que no pueden nacer ni ser satisfechos? La nodriza tiene una panacea universal para imponer silencio; prometerlo todo para después y suscitar ideas vagas de terror y de superstición por explicaciones absurdas o por seres nocivos a los niños, el diablo, el coco, el mendigo el perro negro.” Y en los sectores bajos “No es menos lastimosa la educación del pobre en sus primeros años. Entre cualquiera en el cuarto de cuatro paredes reducidas en que viven, comen y duermen, padre, madre, hijos, perros, gatos: donde se lava la ropa, donde se lava la comida. Dejemos de lado, los aires malsanos, los miasmas pútridos; el desaseo habitual; la desnudez inevitable; tomemos solo el espectáculo moral. La madre necesita ocupar su tiempo y los niños la perturban. Sus actos de represión son, por lo tanto, simples desahogos de cólera y venganza. Necesita el terror de un palo, del primer mueble que encuentra, para contener el desorden naciente. El niño presencia las luchas brutales que tiene lugar entre sus padres: la calle es el jardín de recreo que los libra de la estrechez del hogar domestico; la dureza misma de la vida, endurece su corazón contra la dependencia: la falta de instrucción de sus padres aleja de sus ojos toda idea de una mejor condición posible para él... de estos seminarios sale el hombre llamado plebe, roto; ser punto menos que insensible alas necesidades físicas, negado a la acción moral, limitado en su esfera, comprimido por la fuerza brutal, único freno que conoce, dispuesto siempre a ensanchar su acción toda vez que sienta aflojarse la fuerza de coerción que ha falta de sentimientos morales lo tiene sujeto... “... el hijo del pobre no tiene allí el espectáculo del malestar domestico; no se siente abandonado; no es rechazado, castigado, reñido; el rico no tiene a quien mandar, a quien imponer sus caprichos, ni quien satisfaga sus pasiones desordenadas. Como las aplicaciones de las reglas morales no tienen lugar sino en sociedad, el niño encuentra desde luego, en los primeros pasos de la vida, una sociedad compacta en donde ejercitar sus pasiones, que aprenden a limitarse en ciertos limites de justicia y de orden que forman irrevocablemente su conciencia para lo sucesivo“.²⁸

²⁸ Sarmiento Op Cit. Págs. 256 –260.

Consideraciones Finales

Para nosotros es indudable que en esos años de finales del siglo XVIII y primeras décadas del XIX se produjo una visible crisis de autoridad, empleando este término, en un sentido amplio, que tuvo como consecuencia inmediata, un relajamiento de los medios por los cuales esta se había impuesto. Pero también comenzó a gestarse desde las élites una idea “loable” pero también conveniente a sus intereses: los nuevos Estados deberían contar necesariamente con grupos subalternos medianamente educados que pasarían a constituir los cuadros de las nacientes administraciones oficiales.

En la escuela porteña, parece haber prevalecido la más absoluta confusión sobre aquella que era justo y deseable, la incompreensión ganó terreno y se impuso. La violencia escolar parece haber sido el instrumento empleado; por los docentes para manifestar, aunque brutalmente, quien tenía el poder y por los estudiantes, para demostrar que su empleo, más allá de la justicia de sus reclamos, podía traerle beneficios, que muchas veces se mostraban efímeros y de corto alcance. Esta comunidad escolar, se nos muestra violenta, pero no inflexible; los maestros antes de proceder a aplicar una medida extrema decían haber empleado toda una compleja red de estrategias para evitar el castigo corporal que iban desde el simple consejo al reto y los alumnos se aprovechaban de la confusión y de las fallas estructurales del sistema, basado en premios y castigos, para negociar absolutamente todo. Al analizar estas “violencias”, nos ha dado la impresión de haber estado frente a una gran ficción: los maestros daban la impresión que enseñaban, los niños y jóvenes, que aprendían y los padres que hacían lo correcto en “depositar” a sus hijos en estos colegios, todos parecían hacer lo correcto, aunque efectivamente muy pocos lo hacían. Esta “ficción” escolar, se rompía cuando alguno de los actores invadía el rol que le cupia a los otros: los maestros tomando el lugar de los padres, los padres desinteresándose de sus hijos y estos queriendo imponerse por sobre los maestros y desconociendo a los padres. En definitiva, quizás, una manifestación de una comunidad – en este caso escolar- que ha perdido el rumbo, que asume la crisis, pero que no encuentra

respuestas. Estas manifestaciones de violencia han sido las más visibles, pero sin duda se produjeron otras que por su carácter o gravedad se mantuvieron en ese particular espacio donde se tratan cuestiones vergonzantes, sobre las cuales no hay que hablar públicamente, pero sobre las cuales todo el entorno que supuestamente no conoce, conoce todo. Los alumnos, particularmente los de mayor edad, como esos que protagonizaron el motín en el Colegio de San Carlos, ¿eran escuchados y comprendidos en sus cuestionamientos?, indudablemente no.

Los alumnos que protagonizaban incidentes eran tenidos como una amenaza al orden público, a la estabilidad social, este pensamos era el fundamento de la disciplina que hombres como Sarmiento afirmaban debían regir desde el propio nacimiento. Si bien es innegable que ya no reivindicar el castigo corporal constituía un paso adelante con respecto al orden impuesto por la palmeta o el cepo, el niño pequeño por no reconocer “autoridades” naturalmente era una amenaza de primer orden. Esta violencia en las escuelas y los métodos a su vez más violentos impartidos por los adultos para controlarla, no eran sino más que manifestaciones de una violencia social generalizada y reivindicada por los sectores dirigentes como el único instrumento válido para terminar con la barbarie y el desorden. Una sociedad que quizás no les presentaba a los alumnos un ideal de consenso y concordia como movilizador de sus aspiraciones presentes y futuras. La violencia, más allá de sus manifestaciones aparecía para los adultos el proyecto más convocante.