Estudios de lo social en situación: la exclusión religiosa en la educación jujeña 1884-1885.

CENTANNI y Antonela.

Cita:

CENTANNI y Antonela (2013). *Estudios de lo social en situación: la exclusión religiosa en la educación jujeña 1884-1885*. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-010/386>

XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia
2 al 5 de octubre de 2013
Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Cuyo

Mesa N° 18:

“Representaciones y realidades sobre la educación de pueblos originarios en América Latina (S. XVII al XX)”.

Coordinadores:

Enrique N. Cruz y Lisandro D. Hormaeche

**ESTUDIOS DE LO SOCIAL EN SITUACIÓN: LA EXCLUSIÓN RELIGIOSA
EN LA EDUCACIÓN JUJEÑA 1884-1885**

Lic. Centanni, Antonela

Centro de Estudios Indígenas y Coloniales (CEIC) UNJu

antonela.centanni@gmail.com

Introducción

La instrucción pública, que tiene por objeto preparar las nuevas generaciones en masa para el uso de la inteligencia individual, por el reconocimiento aunque rudimental de las ciencias y hechos necesarios para formar la razón, es una institución puramente moderna, nacida de las disensiones del cristianismo y convertida en derecho por el espíritu democrático de la asociación actual.

Domingo F. Sarmiento (Sarmiento, 1896:89)

La consolidación del moderno Estado argentino hacia 1880 puso en evidencia muchos de los conflictos que aún convivían dentro del territorio: la propiedad de la tierra y la extensión de la frontera contra el indio, la centralización de la política y actividades socio-económicas en torno a la ciudad puerto, y particularmente, para este trabajo, la

organización de un sistema educativo, que en tanto tal revitalizó las diferencias entre el interior y Buenos Aires, si bien apaciguadas nunca fueron sofocadas.

En el plano político, el poder se organizó sobre las frágiles estructuras políticas que resultaron del proceso de independencia en el territorio del Río de la Plata, permitiendo a las élites locales consolidar su hegemonía en la escena política regional. Durante este período la historia de Jujuy es la de la lenta, paulatina y a veces violenta incorporación de la provincia a la Nación y al Estado (Teruel y Lagos, 2007).

El ejercicio del poder residía en las “redes de familias de notables”(Fernández, Pons, Videla, 1999:427), vieja tradición que se instaló en Jujuy después de la Batalla de Caseros, puntualmente en torno de la familia Sánchez de Bustamante (1853-1875). El tejido de esas redes era el resultado de las extensas conexiones familiares establecidas durante la etapa colonial, vinculadas al “prestigio” y las prácticas políticas que les aseguraron el manejo de la provincia mediante un férreo control de las instituciones del gobierno provincial y el patronazgo, de cargos entre parientes y amigos, por lo que recibieron el nombre de *los conspicuos*(Fernández, Pons, Videla,1999:427). Estos grupos son un buen ejemplo de lo que Halperín Donghi llama *la elite letrada*, políticos con educación y experiencia que los hacía relativamente independientes de las clases propietarias y populares (Halperín Donghi, 1980:17).

Sin embargo, a finales del siglo XIX las formas de construir poder y diagramar la política mostraron signos de cambios. A partir de 1880, los resortes políticos que marcaban el ritmo de las condiciones y lineamientos para la organización nacional, estaban muy lejos de los conflictos locales centrados en la pérdida de poder que comenzaban a experimentar las familias de antaño. Los gobiernos, a partir de ahora, sólo podían fortalecerse si se proyectaban en la construcción política del ámbito nacional. Si bien las provincias del interior continuaron siendo deudoras de las élites locales y de los acuerdos regionales entre gobernadores, la consolidación del Estado dictaba que era necesario, para no quedar afuera, adaptarse a la nueva situación política. A partir de entonces, las decisiones tomadas por las instituciones nacionales afectaban y condicionaban directamente la integración de Jujuy al mercado y al Estado nacional en expansión.

Este estudio se circunscribe al campo educativo, en el que la desigual asignación de recursos económicos y materiales, sumada a la resistencia frente a las decisiones homogeneizadoras, que eliminaban toda diversidad y particularismo en pos de fundar un ideal de nación (Bertoni, 2001)en el imaginario colectivo, fueron algunas de las

razones que nutrieron el conflicto de los sectores populares y eclesiásticos con la clase dirigente a finales del siglo XIX. Siguiendo las líneas de análisis de la Sociología Pragmática y dentro de ésta en el marco de la corriente *social política-moral*, el objetivo es dar visibilidad a la resistencia que en Jujuy generó el carácter laico de la Ley de Educación Común 1.420, en el marco de la secularización de las prácticas sociales, políticas y culturales -educativas-, en los albores de la organización del Moderno Estado argentino; para tratar de identificar si el actor que la Iglesia cohesiona coincide con los grupos indígenas del período colonial, y determinar las posibles vinculaciones de estos sectores con la política educativa en discusión.

Una nueva mirada de la sociología a la investigación social

La *sociología pragmática- pragmatista* nace en Francia a fines de los años '80 para distanciarse de las teorías sociológicas dominantes de finales del siglo XX: el estructuralismo y el constructivismo. Básicamente, por oposición a la sociología crítica de Pierre Bourdieu, que trata de develar que hay detrás de la acción mediante el ejercicio crítico del investigador; esta nueva corriente propone la puesta en valor de la capacidad crítica que los propios agentes sociales producen. Para la sociología pragmática la *acción* es un permanente proceso de construcción que debe abrirse y no cerrarse previamente. El aporte innovador de este enfoque es estudiar la acción de los actantes en situación¹, es decir “*haciéndose*”, evitando *a priori* juicios sobre alguno de los actores sociales.

En la sociología pragmática o de la crítica, el investigador se transforma en el promotor de la acción de los actores en situación: *los actores saben lo que hacen* (Nardacchione, 2012), considerando que tienen capacidades evaluatorias que los ubican en un continuo micro-macro, y actúan en consecuencia anticipándose a lo que debe ser. Para la sociología de la crítica los actores son competentes, pueden mostrar la reversibilidad de las situaciones de conflicto. Son capaces de criticar las reglas que gobiernan las situaciones a la vez que erosionar los dispositivos que las regulan.

Las cuestiones que preocupan a la sociología pragmática son en primer lugar, el foco programático sobre la acción humana, sobre lo que hace el hombre y no lo que la sociedad hace con el hombre; identificar las traducciones que realiza la ciencia y no las

¹ Entiéndase por *situación* a la mutua correlación entre el contexto y el actor en cada acción; en ella se expresa la idea de ajuste y reajuste permanente.

purificaciones que propone; desarrollar una perspectiva de análisis pluralista. Propone el estudio de la adaptación de las personas a diferentes ámbitos de acción; el principio metodológico de la *simetría* que se basa en la ausencia de presupuestos a priori, considera que son los sujetos mismos quienes deben evaluar la eficacia de sus acciones (*seguir a los actantes*). Es este principio el que da cuenta de la autonomía de los actores en relación a la interpretación del investigador (Nardacchione, 2012).

Conceptos que explican el análisis en situación, según la corriente social política-moral

La sociología pragmática se propone estudiar conflictos, en términos conceptuales *controversias*, que en un momento determinado por causas específicas emergen de la discusión entre los actores involucrados. Proporciona herramientas de análisis para observar cómo nacen, evolucionan, se desplazan, se fijan o desaparecen los argumentos en determinados campos de fuerza.

De acuerdo con el abordaje pragmático, el sentido de la acción existe previamente a la acción, ya está definido en la situación de la acción. La situación ha sido la que inició la acción, y a partir de ella se han podido construir pruebas de ajuste y error. Son los argumentos y acciones de los actores los que definen la *situación*. Es esto lo que el pragmático trata de ver durante el estudio de una controversia.

Lo relevante de la sociología pragmática cuando habla de competencia, es que a diferencia de la sociología crítica, reconoce en los actantes no solo la capacidad de elaborar argumentos que legitimen su accionar, sino que también de mutar y adaptarse, dado que las competencias al igual que los actores deben actualizarse frente a cada situación. Entre sus objetivos busca poner en el centro de la escena la pluralidad de colectivos que buscan asociarse, criticar y denunciar, claro que pueden hacerlo correctamente o equivocarse, pero en ello radica la esencia de la *competencia* (Nardacchione, 2012).

Para Boltanski y Thévenot² el tipo de *prueba*³ que explicita la competencia de los actores, a diferencia de lo que propone la corriente socio- técnica (prueba de fuerza) debe ser *legítima*. Los actores tienen que articular una situación concreta de injusticia

² Fundadores de la corriente pragmática de sociología.

³ Entendida como un “tanteo”, ajuste en la experiencia en la que se va viendo qué es lo que ha funcionado y qué no; considerando que nada es de una vez y para siempre, sino que se da dentro de un proceso continuo de medición de fuerzas, de intercambio de pruebas.

con una referencia ideal sobre cómo debería actuarse/regularse esa situación; deben construir un puente que una la distancia entre el hecho real concreto y una referencia ideal legítima. En este caso la competencia adquiere un carácter normativo.

Frente a la pluralidad de actores que miden sus competencias en una situación, los regímenes de *justificación* ligados a principios que tienen una validez intrínsecamente reconocida, otorgan a los actores argumentos que legitiman sus pruebas ante la crítica pública.

Cada uno de esos regímenes de justificación reposa sobre un principio diferente de evaluación que permite establecer un orden entre ellos. Este principio es llamado principio de equivalencia, porque supone la referencia a una forma de equivalencia general, sin la cual la relación entre ellos sería imposible (Boltanski, 2001).

Secularización de las prácticas culturales: la cuestión religiosa en el campo educativo. Origen de la controversia

Adquiere el Estado la obligación de inspeccionar desde el momento en que se reconoce obligado a cuidar de que todos sus miembros reciban en la infancia aquella parte de educación, que es imprescindible por lo menos para que el hombre salga del estado de naturaleza y se halle apto, por la adquisición de sus conocimientos rudimentales, para cultivar su inteligencia y satisfacer a las necesidades de la vida civilizada (Sarmiento, 1896:89).

Bajo estas premisas y en el marco general de la dicotomía *barbarie – civilización*, es que el modelo educativo propuesto por Sarmiento, en calidad de masivo y obligatorio, se convierte en un excelente modelo de dominación: el Estado como garante y controlador de la educación, con personal especializado en la función y formado según la ideología dominante. La inestabilidad que representaba para el Estado oligárquico-liberal del '80, el aluvión de inmigrantes promovió la necesidad de generar cierta uniformidad cultural en la población para consolidar el sentimiento y la identidad nacionales; y la escuela, a la que se consideró como un factor irremplazable de integración y cohesión social ante el flujo inmigratorio, se presentó como la herramienta más eficaz para el desarrollo de esta estrategia.

Fue en 1882 y por iniciativa original de Manuel D. Pizarro, primer ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública de la presidencia de Julio A. Roca, que se llevó a cabo en Buenos Aires un Congreso Pedagógico Americano durante el cual se “aconsejó a los

gobiernos del continente favorecer la educación popular adoptando, entre otros, el principio de la libertad religiosa” (AA. VV., 2008:484). En consecuencia, y a iniciativa del nuevo ministro de Educación, el escritor Eduardo Wilde (quien asumió luego de la renuncia de Pizarro, hombre de fe católica), fue remitido a las Cámaras un proyecto de ley para implantar en el país la enseñanza primaria obligatoria, gratuita y laica supervisada por el Consejo Nacional de Educación que excluía la enseñanza del catecismo católico⁴.

El proyecto promulgado por Wilde, provocó grandes polémicas en la legislatura y en la opinión pública. En el Congreso Pedagógico la cuestión religiosa fue uno de los temas más discutidos, problemática que no se apagó a término del Congreso. Los enfrentamientos entre el Consejo Provincial de Educación y los representantes de la curia, manifestaron el mal estar dentro del sector educativo, en particular en las provincias en que el componente eclesiástico ha tenido una larga permanencia, como pueden ser los casos de Córdoba y Jujuy.

La aprobación en 1884 de la Ley 1.420, “constituyó –a pesar de algunos aspectos negativos, como el “certificado de pobre” o el uso del puntero– una herramienta extraordinaria para erradicar el analfabetismo, que se redujo, en diez años, al 53, 5 %” (AA. VV., 2008:484-485). La ley adoptó una educación no totalmente laica sino optativa en materia religiosa. Si bien, se descartó la aplicación en las provincias, que dictarían sus propias leyes en materia educativa, de todas maneras, el Estado nacional intervino en las provincias a través de inspecciones que le permitían las subvenciones otorgadas por dicho Estado a las provincias.

Se puede insinuar que con la sanción de la Ley 1.420 triunfó la posición de Sarmiento, fue admitida la enseñanza católica, pero fuera de la hora de clase. No obstante, el proyecto debió atravesar varias instancias: el Senado aprobó el proyecto de ley habilitando la enseñanza del catecismo en hora de clase. La mayoría de la Cámara de Diputados lo modificó, de acuerdo con lo resuelto por el Congreso Pedagógico, y estableció que la enseñanza católica se impartiera fuera de las horas de clase. Conforme el ministro Wilde, el Senado insistió con su primera sanción y el proyecto volvió a la Cámara de Diputados. Mientras tanto la polémica crecía. Luego de protestas del clero y

⁴Hasta ese momento, las escuelas primarias de Buenos Aires, que dependían de la nación, funcionaban bajo las premisas de una ley provincial ideada por Sarmiento que incluía la enseñanza del catecismo católico.

adeptos a la doctrina, la Cámara de Diputados aprobó la Ley el 8 de julio con la enseñanza del catecismo fuera de clase.

Jujuy y la resistencia a la educación laica: un análisis en situación

El programa de escolarización -durante el período de formación de los Estados Nacionales- se puede caracterizar como un proceso de colonización de lo real y lo imaginario a través del cual la cultura hegemónica impuso una institución -su institución escolar- acompañada de una ideología totalitaria negando su coexistencia con otras formas y espacios educativos posibles, para erigirse, con el respaldo del poder, la ciencia y el prestigio que ello le supone en lo pedagógico (Maldonado Alvarado, 2000).

La consolidación de la instrucción pública en sociedades tradicionales como la de Jujuy ha presentado no pocas dificultades. La falta de recursos económicos y materiales, el aislamiento de los poblados -dadas las enormes distancias durante la etapa de organización de la naciente Argentina moderna-, y la resistencia de las comunidades a las directivas, en el campo educativo principalmente, emanadas desde la capital porteña, fueron algunas de las fuentes de conflicto.

A continuación, se presentan los *actantes*⁵ y se analizan las *pruebas de legitimidad* que estuvieron en juego a fines del siglo XIX en la ciudad de Jujuy y su zona de influencia, cuando las comunidades de dicha región se negaron a aceptar el carácter laico que promovía el naciente sistema educativo argentino tributario de la organización del Estado Nacional.

En primer lugar es necesario definir como se entiende en estas páginas el concepto de resistencia aplicado a sociedades de tipo tradicional.

La resistencia implica voluntad de resistir (evitando el cambio) pero al mismo tiempo expresa voluntad de cambio. En otras palabras implica voluntad de conservar lo propio defendiéndolo de los afanes destructores de la cultura (...) dominante, pero también implica voluntad de oponerse a la dominación, de buscar derrotarla. Es decir, la resistencia persigue la continuidad en el cambio, pero entendiéndolo no como transfiguración cultural sino como transformación radical de las desiguales estructuras sociales interétnicas, y también como un

⁵ Habla de actantes y no de actores, porque este concepto expresa, para la Sociología Pragmática, la multiplicidad de actores complejos que forman los ensamblados.

proceso en el que tendrán que cambiar diversos aspectos para adecuarlos a sus nuevas condiciones pero desde una lógica propia.

Al resistir por determinación colectiva -es decir por sentido común- se defiende la cultura de manera consciente, aunque esa conciencia no tenga que ser forzosamente explícita sino que generalmente es una conciencia tácita que sólo se explicita en los momentos que se requiere. No es pensable una resistencia inconsciente porque ésta es un acto de voluntad,(...) (Maldonado Alvarado, 2000:13).

Se adopta esta definición para trabajar en los términos teóricos de la sociología pragmática, ya que se considera la acción de resistir como una determinación colectiva consciente. Es decir, que como punto de partida, se posiciona sobre una de las premisas principales de la teoría social mencionada: *los actantes saben lo que hacen*.

Los *actantes*:

En la situación trabajada, los actores involucrados se pueden clasificar en dos grandes grupos para luego distinguirlos con mayor profundidad. Por un lado, se encuentra el poder Ejecutivo de la Provincia de Jujuy, y el incipiente gobierno nacional; y por otro, los sectores que representan a la Iglesia Católica en la Diócesis de Salta en la cual estaba incluida la jurisdicción de Jujuy, que contó con el apoyo de gran parte de la comunidad jujeña, consecuencia del carácter tradicional de la sociedad.

Acerca de las *competencias*:

Cada uno de los actores, en este caso la comunidad y el Estado, fueron midiendo su capacidad de acción desde mediados del siglo XIX. Ya en 1867 fue necesario sancionar una ley que dictaminara la obligatoriedad de la asistencia a la escuela. El Estado Provincial de Jujuy, puso en acción su dispositivo normativo, mientras que la comunidad se mostró competente con argumentaciones de larga data, ya que por tradición o experiencia desconfiaban de todo lo que proviniera de la ciudad, incluida la escuela (*prueba de legitimidad*, que se traslada al ámbito público y suma actores a la situación en su favor). Si bien el Estado tenía en sus manos el manejo de los dispositivos de dominación, la actitud del Obispado de Jujuy en 1884 tuvo una fuerza legitimadora de su reclamo contundente para contar con el apoyo de la comunidad. Cuando desde la Iglesia se llamó a la desobediencia civil (Yépez, 2003) -consistía en no enviar a los niños a las escuelas que se declararan laicas- quedó en evidencia que el conflicto tenía

raíces más profundas en la región donde la permanencia del componente eclesiástico es una de las características principales.

El régimen de justificación:

Las pruebas empleadas por ambos actores son *pruebas de legitimidad*, porque a partir de ellas buscan articular una situación concreta de injusticia con una referencia ideal sobre cómo debería actuarse/regularse esa situación; apuestan a construir un puente que una la distancia entre el hecho real concreto y la referencia ideal legítima.

En este caso, y como se puede observar en los documentos, los sectores religiosos consideran que la educación es un campo de la sociedad exclusivo y propio de su potestad, por tradición -las primeras prácticas pedagógicas en América fueron mediante la evangelización- y porque cumple el prestigio y debida autoridad para alejar a la comunidad, y en particular a los jóvenes de los vicios y la mala vida. En el documento que a continuación se cita, se encuentran referencias al peligro al que someten “la fe y moralidad de sus hijos”, condenándolos a “la ruina espiritual” quienes los envíen a colegios laicos; los funcionarios religiosos incitan a los tutores a que retiren a sus hijos de los establecimientos educativos que no dictan un espacio de enseñanza del culto católico.

...Desde que se inició en el país la creación de escuelas encomendándose su dirección y enseñanza á los que no pertenecen á la Relijión Católica ó quizás á ninguna, no para educar los hijos de los que no tienen la felicidad de profesarla, sino los hijos de los católicos, previmos que años más años menos, se fundarían también en la comprensión de nuestra Diócesis, y que llegando al caso, el hecho influiría nocivamente en las creencias relijiosas, debilitando la fé católica, si no oponíamos remedio oportuno en defensa de nuestra amada grei. Nada habría sido tan oportuno como atajar el mal en su principio, pero la convicción profunda de que cualquier tentativa de nuestra parte habría sido ineficaz para impedir la introducción de disidentes del extranjero, pesó en nuestro ánimo para no pedir que en cambio de estos se trajesen católicos, pues no se nos ocultaba y ahora está de manifiesto la existencia de un propósito deliberado cuyos fines son la paulatina descatalogización del pueblo, sin renunciarse por cierto á medios violentos cuando el caso se presente propicio...

...Pero á parte de la conciencia que los pueblos se han formado de su situación, aleccionado por los hechos -nuestras previsiones están cumplidas-. \Según informes fehacientes existen ya en algunas ciudades de la Diócesis escuelas cuya

dirección y cuerpo docente están a cargo de protestantes ó que la enseñanza religiosa no está comprendida en sus programas ó que de hecho por lo menos no se enseña el catecismo de la doctrina cristiana...

...También sabemos que muchos gefes de familia sin dejarse llevar de alhagos, seducciones y con renuncia de ventajas económicas, rehusan, obedeciendo á la voz de su conciencia, á las leyes de la Iglesia y prohibiciones terminantes de los Soberanos Pontífices, colocar los suyos en esas escuelas, pues ven el peligro inminente para la Fé y la moralidad de sus hijos. Pero si estas noticias nos consuelan, sabemos que otros no han imitado tan laudable ejemplo, fundándose, en lo general, en que la autoridad diocesana no ha hablado al respecto, ó porque algunos eclesiásticos, sin duda con recia intención, asistían a dichos establecimientos á suplir la enseñanza religiosa...

Entiendan bien los padres y penétrense bien las madres de esta gravísima obligación, de la responsabilidad de que se harán reos ante el Juez Supremo por la ruina espiritual de sus hijos y que a los que hubieren colocados en calidad de internos ó de externos en las mencionadas escuelas, ya sean estas dirigidas por herejes cualquiera que fuese su denominación y aunque fuesen tenidos por católicos, con tal que la escuela sea laica, ó que de hecho esté escluída la enseñanza del catecismo; ¡están en el deber de retirarlos a la brevedad posible, so pena de grave culpa y de ser privados de Sacramentos...

(...)

Este raro fenómeno no tendría explicación racional sin la complicidad de muchos católicos. ¿Habría sido posible la instalación de una sola de las escuelas de que nos ocupamos sin esa complicidad, sin ese concurso del embío(sic) de sus hijos é hijas á tales establecimientos? Es evidente que no, la escuela sin Dios no existiría entre nosotros, vivirían en paz, y los católicos no nos veríamos ahora obligados a un doble desembolso para sostener la escuela laica que repudiamos y la escuela religiosa que tendremos que crear en todos los pueblos para preservar la juventud del ateísmo y sus horrores. ¡Cuando abrirán sus ojos esos católicos para conocer su tristísimo papel, su actitud bochornosa y culpables condescendencias! Quisiéramos ofreceros algunas reflexiones sobre este punto de vital interés, pero las fuerzas nos faltan. Sin embargo, al terminar seámos permitido recomendaros encarecidamente las resoluciones que sobre escuelas acaba de adoptar el Congreso Católico que, como sabéis, ha merecido la

bendición de N. Santísimo Padre el Romano Pontífice y la de nuestros venerables Hermanos los Rmos. Obispos argentinos, pues confiamos en la divina Providencia que si ellas como las demás resoluciones tomadas son secundadas por los pueblos el mal será conjurado en tiempo más o menos remoto.

(...) Dada en nuestro Palacio Episcopal el 13 de Septiembre de 1884, aniversario centésimo nonagésimo segundo de la liberación de la ciudad de Salta por el Señor del Milagro.

Fr. Buenaventura Rizo Patrón. Obispo de Salta -Fragmento del documento Carta Pastoral publicada en Salta por el Obispo de la Diócesis de la misma Provincia- (Archivo Histórico de Jujuy, 1884).

Este llamado a la desobediencia civil funcionaba como el primer punto del tejido que armaría el ensamblado a partir del cual la Iglesia lograba sumar a su *legítima* lucha amplios sectores de la comunidad de Jujuy, ejerciendo el rol de *traductores*⁶, los representantes de las altas jerarquías eclesíásticas.

A continuación la documentación citada, pone de manifiesto la necesidad de diálogo que expresaba el gobierno provincial de Jujuy para con el Ejecutivo Nacional, fundamentalmente con el ministro de Educación Sr. Eduardo Wilde, a los fines de tejer una trama de relaciones de poder que reforzaran y legitimaran en favor del gobierno jujeño las disposiciones y decisiones en el campo educativo, como consecuencia de la situación que se enunciara en la introducción de este estudio. Era evidente en este contexto que la resolución de los conflictos locales no era de gran relevancia para el ámbito nacional, sino que la clase dirigente de la provincia debía bregar por consolidar las políticas públicas emanadas desde el Estado.

Nota enviada por el Gobernador Tello, al Ministro de Culto de la Nación,
Eduardo Wilde.

Jujuy, Octubre 23 de 1884.

Exmo. Ministro de Culto- Buenos Aires.

⁶ Los traductores son aquellos actores que asumen el papel de portavoces de los que no tienen voz, de manera tal que logra, a través de una reivindicación socialmente legítima y compartida por con ellos, el reconocimiento de su liderazgo.

Oficial: El Vicario Foráneo de esta Iglesia Matriz ha publicado ayer bajo de su firma en hoja impresa el siguiente manifiesto: (sigue la transcripción textual del manifiesto antes citado).

Manifiesto a Ud. que en esta Provincia hay una Ley de la Legislatura declarando obligatoria la Instrucción Primaria de los niños, y que es deber de este Gobierno hacerla cumplir en la medida de sus facultades. Saludo a VE.

=Eugenio Tello=. =Gobernador= (Archivo Histórico de Jujuy, 1884).

A continuación el Ministro Wilde responde:

(...)Agradesco (sic) su telegrama comunicando el manifiesto del Vicario Cau. Será tenido en cuenta, me felicito de que en su provincia haya una ley de Instrucción obligatoria, es la mejor arma contra el fanatismo insensato, y tenga la seguridad de que VE lo cumplirá bien. Saludos a VE. Firmado: E. Wilde (Archivo Histórico de Jujuy, 1884).

Y más tarde:

(...)

Oficial todas las medidas que Ud. tome dentro de sus atribuciones para reprimir atentados de funcionarios eclesiásticos contra la soberanía nacional á las leyes vigentes en esa Provincia serán aprobadas por todo el país y sostenidas por el gobierno de la Nación en la parte que le corresponde. Saludo a VE. Firmado: E. Wilde (Archivo Histórico de Jujuy, 1884).

Sin embargo, ante la violencia que podría resultar como consecuencia del enfrentamiento con los sectores dirigentes en un marco donde los cuerpos castrenses eran el medio siempre elegido para la resolución de conflictos, se emitió un decreto, con fecha 28 de Octubre de 1884, dirigido a los Comisarios de Tilcara, Humahuaca, Yavi y Santa Catalina, donde se ordenaba "(...) hacer cumplir la Ley Provincial que hace obligatoria la Instrucción Primaria (...) y agotar "los medios conciliatorios (sic), para que el Sr. Cura no entorpezca esta orden respecto a la asistencia de los niños" (Archivo Histórico de Jujuy, 1884). Como resultado de la acción conciliadora y con el propósito de alcanzar la plena inserción en el escenario político nacional, el conflicto se resolvió en favor de la comunidad de Jujuy y los sectores eclesiásticos. La herencia histórica de la diagramación de las políticas públicas desde Buenos Aires y para el país, quedó una

vez más en evidencia: la clase dirigente jujeña anhelaba integrar la política argentina, mientras que el gobierno de la capital federal bregaba por alcanzar el orden y la homogeneidad en el territorio para hacer efectiva, dentro de un marco de estabilidad, su inserción y desarrollo a nivel internacional.

Conclusiones

Los incidentes superaron los marcos educativos y confesionales para trascender hacia aspectos históricos y políticos; aunque la alianza forjada entre los sectores eclesiásticos y la comunidad era expuesta por la Iglesia en términos culturales, fundamentales en una provincia con una herencia hispano-colonial de enorme calado y permanencia.

En términos de dominación y resistencia, James Scott al referirse a las prácticas de subordinación, afirma que con el tiempo producen su propia legitimidad. Sin embargo, aún hoy en Jujuy la educación en mayor o menor medida conserva la asignatura religión, aún en instituciones de gestión estatal, las prácticas rituales acentúan la impronta cristiana del imaginario colectivo cultural -por ejemplo, la ceremonia del bautismo a los alumnos que inician el primer año de nivel secundario, a comienzos del ciclo lectivo-. Incluso, en esta línea la sociología pragmática acerca el concepto de resistencia al de crítica, ya que no solo implica la reivindicación de un legado, sino un proyecto que se está repudiando.

Respecto del elemento indígena, es evidente su invisibilidad: arrojados a la periferia y la servidumbre en la estructura social de la moderna Argentina, en el conflicto estudiado integran los sectores populares, cohesionado por los grupos eclesiásticos, para legitimar su reclamo y presentar sus argumentos con más fuerza en la competencia y así sumar un sector amplio a su red de adhesiones públicas; porque en realidad la controversia no es más que una disputa entre sectores de poder que se debaten por el lugar a ocupar como resultado de la secularización del Estado.

Fuente

Archivo histórico de Jujuy, Sección Histórica, **Documentos Manuscritos**, Cajas 1 y 2 del primer y segundo semestre del año 1884.

Bibliografía

A.A.V.V.2008, *Proyecto umbral. Resignificar el pasado para conquistar el futuro*, Argentina, Iglesias Comunicación.

BARROS, Rubén Alejo(1947), *Cien años de educación pública en Jujuy 1810-1910*,El Colegio.

BOLTANSKI, Luc., Un nuevo régimen de justificación: la ciudad por proyecto., Conferencia dictada en diciembre de 2001 en la Universidad de Columbia.

MALDONADO ALVARADO, Benjamín(2000), *Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*; Oaxaca: Centro INAH.

NARDACCHIONE, Gabriel (Coord), (2012)“Sociología crítica y sociología de la crítica” en *Seminario Virtual Nuevas perspectivas sociológicas y usos metodológicos para la investigación en Latinoamérica: las sociologías pragmáticas y pragmatistas. Cátedra Florestán Fernández. Área Metodología de la investigación social.*

TERUEL, A. y Lagos, M (Dir.)(2007)*Jujuy en la historia de la colonia al Siglo XX*, Jujuy: EdiUnju.,

YÉPEZ, Daniel,(2003), *La mano avara y el cristo caído. Orígenes de la instrucción pública en Jujuy a fines del siglo XIX*, Córdoba:Alición Editora.

YÉPEZ, Daniel,(2008), “Simón Rodríguez y Juan Ignacio de Gorriti: Emancipación y Educación Popular en el Alto Perú (1826-1843)”, *Soc. Arg. Historia de la Educación*, núm. 78.

HALPERÍN DONGHI, Tulio, (1980),“Una nación para el desierto argentino”, en *Proyecto y construcción de una nación (Argentina 1846-1880)*, Caracas: Biblioteca Ayacucho.

BERTONI, L., (2001), “Héroes, estatuas y fiestas patrias: construir la tradición patria, 1887-1891”, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas*, Bs. As.: Fondo de Cultura Económica, capítulo III.