

## «Con tal que sepa leer y escribir». Educación pública y ciudadanía en los primeros ensayos republicanos. España peninsular y el litoral rioplatense (1812-1825)

*Fabrizio Gabriel Salvatto*<sup>1</sup>

26

### *Resumen*

**S**e estudian las relaciones entre ciudadanía política, soberanía y educación pública en los primeros ensayos republicanos en el litoral rioplatense mostrando puntos de contacto con el ámbito peninsular español entre los años 1812 y 1825. Se propone un corte cronológico en el que estas entidades soberanas conciben la necesidad de establecer criterios de ciudadanía que excluye al peninsular que no adhiere a los nuevos proyectos políticos ajenos a los de Madrid en el Río de la Plata y distingue entre español y ciudadano español en la península, coincidiendo aproximadamente con el período que va desde la sanción de la

---

<sup>1</sup> Centro de Historia Argentina y Americana (CHAyA). Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata-CONICET. Contacto: [gabriel.salvatto@gmail.com].

Constitución de Cádiz hasta alejamiento de la guerra de Independencia del continente. Se problematiza la relación entre el ámbito estatal-nacional aun en ebullición y las formas gubernamentales previas a la construcción de los estados nacionales, y se establecen criterios de discusión de la problemática en torno a la constitución de una autoridad legítima a principios de la década de 1820. Se establecen al mismo tiempo relaciones entre los proyectos de instauración de una educación pública y la definición de la ciudadanía política. Se observan principalmente los intentos de construir una legitimidad política a través de generar una ciudadanía ampliada, promovida a futuro a partir de una educación pública ajena a los ámbitos tradicionales de formación de la elite por entonces. En el litoral rioplatense como en España peninsular se establecen plazos y condiciones para la instauración de esta educación pública que constituye una de las bases de una ciudadanía ampliada aun inexistente en una época de cambios profundos y originales.

### ***Palabras clave***

Ciudadanía, educación pública, legitimidad política, revoluciones atlánticas.

### ***Abstract***

*In this article, the connections between political citizenship and public education arising during the first Republican years in*

*the River Plate littoral provinces are studied in order to show their links to the European peninsular context between 1812 and 1825. A chronological reading is posited, in which these sovereign entities conceive of the need to establish criteria for citizenship excluding peninsulars in the River Plate and distinguishing between Spaniard and Spanish citizen in the peninsula; this reading coincides approximately with the period that lapses between the passing of the Cadiz Constitution and the end of the Independence War. The relation between the scope of nation state and of those governmental forms prior to the nation state construction is explored, and criteria are set for discussion of issues around the construction of legitimate authority during both the American independence movements and the reforms passed in peninsular Spain in the early 1820s. Links are drawn between their plans to institute public education and their definition of political citizenship. Their projects for the constitution of political legitimacy by creation of an extended citizenship, later to be promoted by means of public education policies removed from traditional circles of elite instruction, are specially observed. Both in the River Plate littoral provinces and in peninsular Spain, time intervals and conditions were stated for the institution of a public education system that constituted one of the bases for a then still inexistent citizenship at a time of profound original change.*

## Keywords

*Citizenship, public education, Political legitimacy, River Plate littoral provinces, atlantic revolutions.*

## Introducción<sup>2</sup>

La idea de educación pública suele hacer referencia a los llamados sistemas educativos de los estados nacionales de las últimas décadas del siglo XIX que inauguran en general la historiografía de la Educación en Argentina e Hispanoamérica.<sup>3</sup> Sin embargo, el término *educación pública* era de uso común desde finales del siglo XVIII y se lo asoció durante el siglo XIX a los diversos proyectos ilustrados que acompañaron los primeros ensayos republicanos en épocas de las independencias a ambos lados del Atlántico.<sup>4</sup> En la España peninsular y en el Río de la

---

<sup>2</sup> Agradezco los comentarios de Leandro Stagno en el marco de las VI Jornadas de graduados llevadas a cabo en la Universidad Nacional de La Plata el 20 de octubre de 2016. También la lectura crítica y sugerencias de María Inés Carzolio, Guillermo Banzato y Fernando Barba, Silvia Navarro, Martín González y los evaluadores de la revista.

<sup>3</sup> Adrián Ascolani (1999) distinguió distintas «etapas de desarrollo» en la historiografía de la educación en Argentina. Una primera etapa comenzaría en la década de 1870 y le llamó de «pre-formación». Una segunda etapa la denominó «fundacional» y se extendía aproximadamente entre 1910 y 1955. Cfr. Pineau, 2010: 10.

<sup>4</sup> Cfr. —por nombrar algunos ejemplos— la expresión *Proyecto de Educación pública* (plan Abreu), obra traducida del francés al español en 1767 por Jaime

Plata así como en toda la Europa Ilustrada la noción de ciudadanía política englobaba una serie de ideas acerca de cómo crear un sujeto de soberanía diferente al antiguo súbdito que diera a luz al *hombre nuevo*.<sup>5</sup> Estas experiencias se relacionaban con la existencia de un sujeto pleno de derechos que en determinadas circunstancias necesitaría demostrar, entre otras condiciones, saber leer y escribir para alcanzar el ejercicio de los derechos de ciudadanía. Para los contemporáneos esto estaba muy lejos de perfilar un sujeto educado, pero la idea de una *educación pública* cuajó en el diseño de una nueva legitimidad para una autoridad política que ya no respondía al orden colonial. Por consiguiente, se elaboraron procedimientos para crear una educación pública surgida del proceso revolucionario, se buscaron caminos para su financiación y se delimitaron a través de ella la inclusión y la suspensión de los derechos de ciudadanía. Si bien la situación inestable en la que estos proyectos se llevan adelante impide que se excluya directamente a los miembros de la comunidad política por falta de conocimientos de lectura y escritura, algunas constituciones, reglamentos y estatutos provisionales edificaron futuras restricciones a la vez que se embarcaban en la creación de

---

de Abreu (Delgado Criado, 2012: 71-76); Jovellanos, 1902-1909, *Memoria sobre la educación pública*. También Junta de Sesiones de las Cortes de Cádiz en la discusión sobre el art 25 (11/09/1811).

<sup>5</sup> Cfr. Elías-Caro, Jorge Enrique y Renán-Rodríguez, William (2016: 199-200).

*escuelas públicas*, teniendo en cuenta (en algunos casos) a los niños y niñas *pobres*.

Este trabajo se propone estudiar las relaciones entre los proyectos de instauración de una nueva ciudadanía y una educación pública en el marco de las revoluciones atlánticas. En este sentido pondremos en contraste la carta constitucional gaditana<sup>6</sup> y los reglamentos, leyes fundamentales, actas capitulares y proyectos aparecidos en el litoral rioplatense entre 1812 y 1825. Este recorte espacial, centrado en el Río de la Plata se enmarca en conexiones regionales que ven el litoral como una unidad de análisis en distintos trabajos, como el pionero *Mercaderes del Litoral* (1991) de José Carlos Chiaramonte.<sup>7</sup> Respecto de la acotación temporal, este trabajo se enmarca entre la ruptura con la España peninsular (1812-1813) y el final de la guerra de independencia, etapa en la que se conforman definiciones de ciudadanía y nuevas soberanías que se relacionan con los proyectos de educación pública que surgen, por caso, en el litoral.

Tendremos en cuenta los esfuerzos por establecer lo que «políticos», «caudillos» y miembros de los ayuntamientos

---

<sup>6</sup> La misma estuvo en vigencia desde su sanción en 1812 hasta la restauración y la vuelta de Fernando VII que la rechazó al siguiente año. También durante la experiencia del trienio liberal entre los años 1820 y 1823.

<sup>7</sup> Dichas conexiones se manifiestan desde la época tardo colonial cuando la Intendencia de Buenos Aires comprendía la región que décadas más tarde ocuparían las provincias del litoral a partir de 1814-1818 (Salvatto, 2013:3-4). Este recorte puede observarse también en *Guerra y Sociedad en el litoral rioplatense en la primera mitad del siglo XVIII* de Raúl Fradkin (2012).

consideraban educación pública. Observaremos algunos de esos proyectos y sus avatares. No nos proponemos realizar un enfoque desde la historia de las ideas,<sup>8</sup> por ejemplo, en autores como Jovellanos, Campomanes, Mariano Moreno, Belgrano, Monteagudo u otros.<sup>9</sup> Si bien los tendremos en cuenta, lo que nos proponemos es observar en aquellos proyectos su contexto de producción histórica y las prácticas políticas asumidas por los actores sociales. Para este propósito se problematizará algunos enfoques historiográficos que parten del ámbito estatal-nacional como única relación con los proyectos de educación pública, mostrando prácticas gubernamentales previas a la construcción de los estados nacionales y estableciendo criterios de discusión de la problemática en torno a la construcción de una autoridad legítima tanto en América como en España peninsular en la década de 1810 y principios de la de 1820. Finalmente, mostraremos que estas entidades rioplatenses proyectaron —en general— una idea de educación pública cuyo objetivo principal consistía en fortalecer sus prerrogativas soberanas y mecanismos

---

<sup>8</sup> Se puede ver, para estos casos, Newland (1992). El autor ofrece una mirada historiográfica general para contextualizar el período. Luego, señala las publicaciones de la época como el *Telégrafo Mercantil* y analiza la producción de autores como Belgrano, Rivarola, Echeverría, etcétera.

<sup>9</sup> Como señala Quentin Skinner, los autores que suelen destacar estos enfoques desde la historia de las ideas no tienen en cuenta que estos actores políticos son «casi invariablemente las peores guías para entender los saberes convencionales, puesto que desafían los lugares comunes de una época» (Ostrensky, 2012: 14).

de inclusión dentro de nuevos marcos de legitimidad. Para ello se siguieron varios caminos: la inclusión de la educación pública como parte de las leyes fundamentales; ligar su suerte como instrumento para la transformación a la organización política, económica y social; y considerar la educación como una dimensión de la ciudadanía política que tuvo cierta correspondencia con las diseñadas en España peninsular.

### ***La educación pública antes de los sistemas educativos nacionales: precisiones teóricas y metodológicas***

Las historias nacionales asumieron la tarea de naturalizar la idea estatal, construyendo el Estado en el pasado como forma política propia de los hombres socialmente organizados. Si la ordenación jurídica del presente se configuró a partir de la dicotomía público/privado como dos polos en permanente contradicción, la misma fue proyectada al pasado, hacia el mundo previo a los Estado nacionales (Garriga, 2004: 2; Salvatto y Carzolio, 2015: 689). Por consiguiente, para comprender la dimensión política de la *educación pública* en este período será preciso restituir y reconstruir las claves del universo jurídico político de la época de la independencia, vale decir, de la cultura política y jurisdiccional y sus dispositivos institucionales, que estaban en un proceso de cambio que no necesariamente debía

desembocar en el Estado Nacional y su correspondiente sistema educativo.<sup>10</sup>

Por otra parte, hablamos de un período en el cual las características del ciudadano no tenían como única inserción política la pertenencia a un estado nacional. Se trata de pensar un modelo político en el que las capacidades jurídicas resultan variables, es decir, cuando no existe el estado nacional para equiparar en una misma relación dicha variabilidad y el acceso a la ciudadanía se encontraban ligado a la pertenencia a un cuerpo, a la posesión de bienes específicos y a la coparticipación a un mundo cultural y material común, determinado por las estructuras sociales vigentes en el ocaso del Antiguo Régimen. De tal forma, no existía el individuo considerado por sí mismo como sucede en la sociedad contemporánea en donde, por el contrario, lo que prima es el individuo (Rosanvallon, 1992: 98-99).

De este modo debe observarse que el estado nacional que fundó el Sistema Educativo Argentino, en la década de 1880, creó a su vez un discurso al respecto. Como señala Pierre Bourdieu

---

<sup>10</sup> Aquí rescatamos la idea de *contingencia* de Paul Ricoeur, que no plantea especular sobre posibles derivaciones de pasado histórico, sino que se enfoca en señalar formas sutiles de anacronismo y determinismo que condicionan ciertos análisis. En este sentido Ricoeur sostiene que «Los hombres del pasado fueron como nosotros sujetos de iniciativa, de retrospectión y proyección. Las consecuencias epistemológicas de esta consideración son notables. Saber que los hombres del pasado formularon esperanzas, previsiones, deseos, temores y proyectos es fracturar el determinismo histórico reintroduciendo retrospectivamente la contingencia en la historia» (Ricoeur, 2010: 29).

[...] la ambigüedad fundamental del Estado, que consiste en que quienes teorizan sobre el bien público son también quienes se benefician de él. Las dos caras del Estado se ven mucho mejor en sus inicios porque el Estado está en nuestro pensamiento y nosotros estamos aplicando una idea de Estado al Estado. Nuestro pensamiento, siendo en gran medida el producto de su objeto, sólo percibe de él lo esencial, en particular la relación de pertenencia del sujeto al objeto (Bourdieu, 2015: 129).

Esta insoslayable reflexión de Bourdieu nos advierte de algún modo sobre la utilización del concepto de Estado para pensar las formaciones sociales<sup>11</sup> incluso antes del inicio del Estado. Es quizás por este motivo que cuando se habla de la *Historia de la Educación en Argentina* normalmente se remite a la historia del sistema educativo.<sup>12</sup> Esto se debe a que por

---

<sup>11</sup> Nos referimos al término «formación social» en el sentido con el que lo emplea Sergio Scamuzzi: una sociedad-estado puede comprender varias formaciones sociales. Este tipo de análisis sociológico parte de la existencia concreta de un marco superior de organización social que es el Estado y de allí que considere que entre éste y el individuo se manifiestan formas intermedias de organización —*comunidades* o *sociedades*— como la familia, la iglesia, los partidos, sindicatos, asociaciones, etcétera (Scamuzzi, 2011: 661, 670).

<sup>12</sup> Christophe Charle (2000: 84-85) realiza una generalización sobre el desarrollo de los sistemas educativos en Europa en la segunda mitad del siglo XIX, afirmando que éste impactó de forma decisiva al aumentar el consumo de libros y revistas, los bienes de consumos intelectuales y culturales. Las primeras

autonomasia la formación del Estado Nacional Argentino sólo puede revestir una relación con la educación pública, puesto que la nación se identifica con el estado y sus leyes.<sup>13</sup> De allí algunos conceptos como protosistemas educativos (Puiggrós, 2006; Legarralde, 2007) para definir una configuración desarticulada de pluralidades soberanas del futuro sistema educativo en el ámbito de las provincias en la segunda mitad del siglo XIX. Por otra parte, estos conceptos funcionan para explicar una tendencia unificadora generalizada en el mundo occidental y en el contexto particular de Argentina, en su integración al orden del mundo capitalista (Alliaud, 2007: 60-61).<sup>14</sup> En este sentido se generalizó una automática asociación entre *capitalismo oligárquico*, Estado Nacional y centralidad político-administrativa, convirtiéndose el

---

leyes de enseñanza obligatoria, gratuita o parcialmente gratuita se sancionaron en entre los años 1870 y 1881-1882.

<sup>13</sup> Una excepción contemporánea puede encontrarse en la actual Constitución de Bolivia. A partir de febrero de 2006 establece la convivencia de naciones bajo un mismo estado con sus leyes propias.

<sup>14</sup> En esta línea, Andrea Alliaud señala que los orígenes del magisterio argentino se forman en el contexto de un proceso que tiene su origen en la segunda mitad del siglo XIX cuando en las sociedades americanas se conformaron como una periferia integrada al sistema capitalista mundial, coincidiendo la consolidación del estado y del sistema capitalista. La autora diferencia entre Estados de las sociedades capitalistas avanzadas que surgen de la propia sociedad civil y de un «capitalismo oligárquico» que tiene la tarea de formar el estado (Alliaud, 2007: 41-43).

proceso previo en un camino unidireccional hacia esta asociación.<sup>15</sup>

Lo propio sucede con la idea de *lo público* que desde el siglo XIX y principios del XX se afilia indiscutidamente con el Estado (Garriga, 2004: 2) y éste, a su vez, con la comunidad política nacional. Pero como señala Pietro Costa «el estado no es un fenómeno eterno», sino «tan sólo la forma moderna de la comunidad política» (Costa, 2007: 20). Para Costa el estado constituye una síntesis de elementos que difícilmente se encuentra en las formas políticas pre-modernas.<sup>16</sup>

Ahora bien, una de las formas de estatidad (Oszlak, 1997) está más bien caracterizada por la educación pública como signo

---

<sup>15</sup> Una centralización política administrativa e incluso económica —por ejemplo, la Francia del XVIII bajo Luis XIV— no significa necesariamente un Estado Nacional, aunque algunos autores así lo llaman. Bajo esta forma de dominación el Estado Moderno impuso normas y justicia de forma centralizada en el ámbito de la *iusdictio* (Carzolio, 2015: 41) y encontró durante el Antiguo Régimen una gran diversidad social y cultural en regiones unificadas políticamente, pero no exentas de conflictos que el Estado Nacional de finales del XIX se dispuso a disolver para crear una identidad unitaria: uniformidad lingüística, educación común, símbolos nacionales, etcétera. Para gran parte del siglo XIX la heterogeneidad nacional de los *estados-nación* era una idea aceptable (Hobsbawm, 2004: 43) puesto que era común la coexistencia de varias comunidades políticas en una monarquía o en una república, por ejemplo, en España o en los Países Bajos.

<sup>16</sup> Cfr. Luis Alberto Romero, 2004, p. 198. Uno de los rasgos comunes de las asignaturas escolares en los manuales tradicionales de historia, geografía y civismo fue la preexistencia de la nación al Estado.

del control social por parte del estado. En este sentido, la injerencia del estado en la educación fue una cuestión de serias disputas con diferentes sectores de la sociedad civil (De Luca, 1991: 48,64) y de instituciones como la iglesia católica. Es así que uno de los puntos más salientes que destacaron los estudios sobre este tema en los últimos 30 años fue poner en evidencia dichos conflictos y remarcar el papel totalizador y triunfalista del paradigma estatal nacional. Sin embargo, el estado nacional ha sido y es el punto central de la crítica, pero también el punto central de la agenda de investigación, dejando de lado algunas experiencias estatales particulares, ya sea en las provincias, ciudades, pueblos y villas. De este modo se instituyó un abanico interpretativo y organizado en función de los resultados históricos de las formaciones estatales triunfantes —en este caso el Estado Nacional Argentino— dejando librado a los agentes del estado (algunos más conscientes que otros) la selección de temas relevantes, como la concentración del poder, el control económico y fiscal, la creación de una nacionalidad uniforme, etcétera. Pero, además, como señala Carlos Garriga (2004: 16), esta visión estatal nacional brindó el instrumental teórico necesario para comprender el proceso analizado.<sup>17</sup> En este

---

<sup>17</sup> En sintonía con este enfoque, José Carlos Chiaramonte (1999: 115) señala que las provincias —entidades compuestas por la ciudad y sus territorios rurales con jurisdicción propia— se proclamaban estados soberanos. Estas experiencias de las primeras décadas del siglo XIX eran parte de la continuidad de fuerzas vivas que resistieron la política unificadora de la monarquía borbónica. Por otra parte, estos estados provinciales eran denostados por

sentido, Chiaramonte señala que los funcionarios nacionales —en cuyas manos estaban las decisiones de políticas educativas— tuvieron el propósito de crear una conciencia nacional omitiendo u ocultando aspectos problemáticos del pasado. Pero, «si lo que parece una intromisión de un sector ajeno a la comunidad científica es preocupante, mucho más lo es que el historiador mismo asuma esas limitaciones» (Chiaramonte, 2010: 57).<sup>18</sup>

De modo que, antes de emprender una restitución de las claves del universo jurídico político de la época, señalaremos algunos aportes fundamentales que avanzaron en una conceptualización bastante aceptada sobre esta problemática. Luego propondremos algunas líneas conceptuales y temporales en las que se ubica este trabajo.

Al comenzar un análisis sobre la educación pública partiendo del paradigma estatal-nacional, los elementos constitutivos de esta noción marcan —como sugerimos más

---

aquellos seguidores de los teóricos políticos del estado moderno que condenaban esas experiencias y que no dudaban en llamarlas *anárquicas*.

<sup>18</sup> En la relación con el origen de la Historia como una nueva profesión que asume las necesidades públicas del Estado, cfr. Iggers, Georgs (2012: 49). En torno a una historiografía más reciente, Fernández Sebastián (2014: 43) señala que tanto los historiadores como los teóricos sociales reprodujeron «un nuevo repertorio conceptual formado por nociones que, al proyectarse hacia el pasado, generaron un nuevo paisaje político-intelectual, en el que algunas cosas se tornaron casi invisibles, mientras otras resultaron realzadas». A esto nos referimos cuando planteamos que la agenda sobre los conceptos fundamentales para analizar este proceso está formada en gran parte por dicho realzamiento del paradigma estatal nacional.

arriba— la agenda para describir experiencias anteriores a su edificación y consolidación. Esto es, la pregunta sobre qué es lo que constituye un sistema educativo cuando no hay estado nación, cómo se relacionan y en qué medida puede evidenciarse algún modo de continuidad entre las experiencias previas —como las de los estados provinciales— y el estado nación en la unificación del sistema educativo.

Observemos algunos de estos estudios al respecto. José Bustamante Vismara (2007) en su tesis sobre las escuelas de primeras letras en Buenos Aires entre 1800 y 1860 propone la siguiente hipótesis:

33

[...] se considera que las intervenciones e interrelaciones entre maestros, sacerdotes, jueces de paz y miembros de la comunidad en general, fueron relevantes en la construcción y el sostén de los establecimientos. Y, por lo tanto, no fue este un proceso llevado adelante en forma autónoma por la acción estatal (Bustamante Vismara, 2007: 13).

La primera pregunta que surge es: ¿por qué se supone que debería haber existido durante la primera parte del siglo XIX alguna forma autónoma de acción estatal? En segundo lugar, cabe preguntarse por qué los jueces de paz, los vecinos de las ciudades, pueblos y villas, los sacerdotes u órdenes religiosas no representan formas de organización local o provincial como signos de

estabilidad propios de la época.<sup>19</sup> En este trabajo muy bien documentado, Bustamante Vismara insiste en que las comunidades de los pueblos y el Estado (de Buenos Aires) con distintas metas y propósitos pudieron «alentar o postergar sus desarrollos». Por consiguiente, por un lado, tenemos que entre 1800 y 1860 existiría un norte, un camino al desarrollo de los pueblos y del Estado; por otro, las interrelaciones —muchas veces conflictivas como muestra el autor— entre pueblos y Estado significaron un aliento o un freno a aquel camino del desarrollo que, en última instancia terminaría en leyes nacionales al resguardo del Estado nacional.

Otro elemento clave para este análisis es la dificultosa construcción de una burocracia administrativa y de ámbitos formales de capacitación de los docentes, que no respondían —señala el autor— a demandas de las comunidades locales rurales y urbanas, sino que se fomentaban desde el estado bonaerense. «No se ha pretendido —concluye el autor— hacer de ésta una historia en la que se parte de una situación anárquica y se arriba a un punto de creciente organización. *Pero lo es*». <sup>20</sup> El autor considera

---

<sup>19</sup> Este es un punto problemático ya que pone en primer plano la base de la sociedad civil en la construcción de lo estatal, o al menos en su edificación antes de poder atribuírsele alguna forma de autonomía impersonal, autoridad legal unitaria, etcétera. Diversos estudios sobre los gobiernos locales muestran los conflictos y disputas entre el poder local y central, destacando la importancia de la defensa de ciertos derechos, para los locales, cfr. Lorandi (2008) y Cansanello (2001).

<sup>20</sup> El destacado es nuestro.

así que «con idas y venidas, inflexiones y retrasos el sistema escolar fue el producto que pretendió cristalizarse con la ley provincial de 1875 y la nacional de 1884» (Bustamante Vismara, 2007: 244).<sup>21</sup> Estas continuidades señaladas pretenden constituir una génesis regulada a partir de ciertos elementos que dan cuenta del «estado presente del mundo» (Lefort, 2014: 153), pero del que solo se atiende el horizonte observable de los procesos consumados, eliminando otros los posibles caminos que proyectaron los contemporáneos.

El hecho de que se hable de *anarquía* y *retrasos* sobre lo que terminarían siendo las leyes de 1875 y 1884, muestra un camino forzado hacia la institucionalización, puesto que es en el contexto de estos años —tanto para la provincia como para la Nación— cuando se producen cambios fundamentales en las

---

<sup>21</sup> Aunque este aspecto es matizado por el autor en trabajos más recientes (Bustamante Vismara, 2013; 2016) existe una continuidad en su enfoque en torno a una construcción de lo estatal, pues señala que estos «procesos serán reconocidos como rasgos que refieren a la modelación estatal» (2016: 51). En este sentido, el núcleo central del análisis termina sosteniendo que «jueces, militares, padres, vecinos y hasta los propios maestros» con sus «consensos o disputas intervinieron en la modelación de estas instituciones y con ello [...] coadyuvaron en la construcción del estado». Desde nuestra perspectiva, la comparación de las escuelas públicas de Buenos Aires, Córdoba y Entre Ríos en el periodo propuesto (1820-1850) muestra relaciones originales que no habían sido abordadas. Pero, por otra parte, este enfoque no permite visualizar en qué medida los actores mencionados —mediante consensos y disputas— podrían obrar sin contribuir indefectiblemente a la construcción del Estado, ya sea provincial o nacional, tal como se señala en el trabajo antes citado (2007).

crecientes capacidades estatales luego de la Guerra de Paraguay.<sup>22</sup> En nuestra perspectiva, la conexión con las experiencias anteriores a 1820, por ejemplo, deberían compararse con los contextos propios, con las herramientas institucionales y recursos con los que los actores contaban, no con los que debieran haber contado. En este sentido es que proponemos que debe observarse las capacidades propias de estos estados —como los llama Chiaramonte (1999: 115)—, sus posibilidades de funcionamiento y los objetivos de los actores en fundar estos establecimientos y no partir de un supuesto orden y desarrollo lógico de lo estatal-nacional, de una *génesis regulada*, sino de un proceso histórico bastante más complejo de conceptualizar.

Algunas experiencias regionales de estos estados provinciales fueron descritas por Adriana Puiggrós mostrando casos como los de Artigas en la banda Oriental y Santa Fe bajo la gobernación de Estanislao López. La autora llama estas experiencias «gérmenes del sistema escolar moderno» (Puiggrós, 2012: 50). Para Estanislao López la educación debía ser gratuita para la gente de escasos recursos y los padres debían ser obligados a mandar a sus hijos a la escuela. Según Puiggrós (2012: 50): «He ahí un antecedente de la ley 1420». La autora también destaca el levantamiento de establecimientos y la instalación del método Lancaster en las escuelas santafesinas.<sup>23</sup> Así, López habría

<sup>22</sup> Cfr. Hilda Sabato (2013: 143, 215-217) y Oscar Oszlack (1997: 106).

<sup>23</sup> Luego veremos otras experiencias contemporáneas. En Buenos Aires (1821) se establece también el modelo lancasteriano y en la República

articulado los establecimientos diseñando «un protosistema». Este término, utilizado también por Martín Legarralde (2007), delimita un antes y un después de las relaciones entre educación y estado. Vale decir, un antes y un después del Estado Nacional y la reflexión en torno a los avatares de los proyectos de educación y de soberanía locales y regionales.

La manera en que se hace referencia al/los protosistema/s educativo/s tiene una modalidad bastante definida. Con ayuda del diccionario (RAE, 2017) encontramos que el prefijo *proto* se traduce como *primero*, indica un *prototipo*, un «ejemplar original o primer molde».<sup>24</sup> Por lo que un *protosistema educativo* (en singular) puede aludir a los inicios o primeros ensayos del sistema educativo. En este caso el sistema educativo es uno y como tal es un concepto final reconocible —académicamente o no— y lo que hay previamente son formas primerizas, ya sea unitariamente o por la presencia de varios protosistemas que conformaran en algún momento sólo uno: el Sistema Educativo Argentino.<sup>25</sup> Se

---

Entrerriana se reglamenta la gratuidad, el financiamiento de los establecimientos y el pago a los maestros por parte del nuevo estado.

<sup>24</sup> Disponible en [<http://dle.rae.es/?w=proto>]. Consultado el 14/02/2017. Cfr. «prototipo».

<sup>25</sup> Debe tenerse en cuenta que para los autores citados el sistema educativo no es algo estático. Tiene una etapa fundacional y una dinámica propia. Por ello se destacan otras cuestiones que aparecerán en este proceso, por ejemplo, el rol que juega el estado, su institucionalización, la jerarquización burocrática, etcétera. Para Puiggrós (2006: 36) el sistema educativo moderno comienza a desarrollarse con la creación de «cuerpos legales fundamentales» de la educación argentina en 1884.

trata sin duda de una construcción teleológica. Entonces, cuando *proto* se antepone a algún término o concepto indicaría que es el primer *modelo* o *tipo* de aquéllos. De este modo, cuando estos términos o conceptos están mejor definidos, elaborados y caracterizados —en este caso el sistema educativo— el prefijo *proto* termina haciendo referencia a un punto cualquiera de esta construcción, preferentemente su génesis, pero también cualquier momento de la evolución histórica de este sistema.<sup>26</sup> Por lo cual, aquello que se pretendía definir como un modelo inacabado termina fortaleciendo el concepto de referencia: el sistema educativo concebido bajo el estado nacional. Solo se observa aquello que constituye el concepto de referencia. Por consiguiente, el prefijo pone más sombras que luz sobre las formas en que la educación pública aparece en las sociedades previas a la consolidación del estado. El problema es que se pone en duda un concepto histórico atravesado por la noción estatal-

---

<sup>26</sup> Existen varios de ejemplos de la utilización problemática de este prefijo en la historiografía de los últimos 30 años, tales como «protoindustria» (Kriedte, 1986; Berg, 1987; Coleman, 1985), «protosistema de parentesco» (Borodatova y Kozhanovskaya, 1999) o «protonacionalismo» (Hobsbawm, 2004). En el caso del concepto *protoindustria*, se definía un proceso clave que devino en la industrialización de una parte de Europa. Sin embargo, algunos autores la observaban como una fase de transición entre las sociedades agrarias precapitalistas y el capitalismo industrial (Medick, 1986). Evidentemente, este proceso tenía dos marcos de referencia —uno pasado y otro futuro— a partir del cual definir el concepto protoindustria. Para el caso de los problemas del término protonacionalismo. Cfr. Hobsbawm (2010: 57).

nacional porque —como señala Bourdieu— a través de este prisma se puede buscar, seleccionar y analizar precedentes que no son tales o que configuran sólo una parte de estos precedentes. Es en este sentido que se constituye en una concepción teleológica del problema.<sup>27</sup>

La aceptación total o parcial de esta modalidad implicaría abordar el problema directamente desde una pregunta concreta: ¿cómo y en qué medida el o los protosistema/s son condición necesaria y previa al sistema educativo?

En este punto la discusión se complejiza porque la respuesta tiene que ver con la alternativa de si el estado nacional tiene o no sus precuelas en las formaciones sociales previas al siglo XIX. Este es un tema polémico entre los historiadores: algunos lo ven como un fenómeno universal; otros identifican claros rasgos de estatidad recién en la modernidad temprana (siglo XVI-XVII); otros siguen más apegados a la teoría estatal referida al Estado de la contemporaneidad.<sup>28</sup>

36

---

<sup>27</sup> Para aclarar mejor este punto, debe tenerse en cuenta que, en la disciplina histórica, en la sociología histórica o en la historiografía en general, la pregunta de cómo se constituyó una determinada realidad histórica significa partir desde el sentido de nuestra experiencia temporal y de formas simbólicas constituidas históricamente (Dosse, 2010: 128). Pero es necesario plantearse un límite a fin de no desdibujar los avatares de estas experiencias para dar un sentido lógico a la conformación final de un proceso.

<sup>28</sup> Bartolomé Clavero señala que la palabra Estado «es seguramente la peor enemiga de la historiografía», como así también el término República. Cuando la historiografía aborda los siglos XVI al XVIII a partir de la «Historia del Estado» pierde de vista que la república o el sistema político de este período

Un común denominador en la discusión contemporánea del Estado fue el carácter monopolizador del poder coactivo por parte de grupos socialmente organizados. Norberto Bobbio sostiene que ningún grupo social de estas características consintió la des-monopolización del poder, hecho que supondría la desaparición del estado (Bobbio, 2009: 182).<sup>29</sup> Por otra parte, en las experiencias históricas de las revoluciones atlánticas (siglos XVIII y XIX) no se desecharon las capacidades estatales del Antiguo Régimen sino que se modificaron drásticamente su titularidad y legitimidad.<sup>30</sup> En este sentido, puede señalarse que existe una continuidad de las capacidades estatales —cuajadas a finales del siglo XVIII y principios del XIX— que concebían la heterogeneidad del cuerpo social (naciones, regionalismos,

---

tiene como base la familia, «esto es, del gobierno patriarcal de entidades domésticas o corporativas latamente constituidas por relaciones no solo de parentesco sino también de servidumbre» (Zamora, 2017: 17). Los límites de este trabajo no nos permiten profundizar este punto central de la cuestión. Para una descripción y análisis más detallado, véase el reciente libro de Romina Zamora, *Casa Poblada y Buen Gobierno...* (2017: 188-192).

<sup>29</sup> Algunos procesos históricos de gran importancia para la Historia Contemporánea muestran correspondencia con tal concepción de Bobbio como lo expresa François Furet sobre las revoluciones francesa y rusa (Furet, 2016: 115-117). Véase también en la nueva obra de Ian Kershaw *Descenso a los infiernos. Europa, 1914-1949*, (2016: 169-170) y las interesantes reflexiones de José Sazbón al respecto de este debate en sus *Seis estudios sobre la Revolución Francesa* (Sazbón, 2005: 56-59).

<sup>30</sup> Véase al respecto los análisis de François X, “Guerra” en *Modernidad e Independencia* (2009: 71-76).

comunidades), puesto que las entidades surgidas de la crisis del mundo colonial las heredan y proyectan, algunas veces de modo más conservador y otras dándoles nuevos sentidos a las normativas y prácticas antiguas (Salvatto, 2013: 9). Cualesquiera que hayan sido las reivindicaciones del proceso revolucionario — radicales o moderadas— su accionar tropieza con estas capacidades estatales —con diversas formas de reivindicaciones soberanas— y esto a su vez significó por un lado, la disolución del *estado colonial* basado en la administración y el control del vasto territorio hispanoamericano (Halperin Donghi, 2014: 188) y, por el otro, la presencia de las diversas dificultades de los nuevos *grupos sociales* para crear un nuevo orden jurídico y político.<sup>31</sup>

Una de las dimensiones del proceso de formación del estado nacional consistiría en la concentración de estas capacidades en una única y excluyente forma de organización político-social en la segunda parte del siglo XIX. Pero esto no pudo ser posible en la primera parte del mismo. Por otra parte, y siguiendo esta línea de discusión ¿por qué los proyectos de educación pública debieran haber alentado dicho proceso de formación del estado si su sostén se debía a los esfuerzos locales y/o provinciales? Por consiguiente, sugerimos un camino

---

<sup>31</sup> Para Claude Lefort, desde que existe el estado moderno, toda acción revolucionaria depende en gran medida de las masas, y cuando éstas chocan con el estado difícilmente puedan renunciar a la garantía de la unidad y la identidad nacional que de él pueda emanar (Lefort, 2014: 4). Norberto Bobbio reflexiona en ese sentido cuando señala que no existe ninguna experiencia histórica revolucionaria que haya renunciado a heredar el Estado.

diferente en esta construcción cronológica y aceptar poner de relieve los problemas propios de las primeras décadas independientes. Nuestra propuesta es partir de mostrar qué lugar tuvieron la instrucción y los establecimientos de primeras letras en la agenda de los vecinos y sus gobiernos locales y provinciales. Argüimos que fue principalmente asumir una prerrogativa soberana, así como también contribuir, en algunos casos, a la creación de nuevos marcos de legitimidad basados en una ciudadanía más amplia y preparada para los votos activos y pasivos a partir de una educación básica adecuada para este fin. Por ello consideramos, desde nuestra perspectiva, que dicha intención va a estar atravesada por un problema propio de esta época en el Río de la Plata y en España Peninsular: la Guerra de Independencia. Esta definiría si ambos espacios del imperio español serían o no —en adelante— comunidades políticas diferentes; con una ciudadanía que excluyese a los peninsulares en América y viceversa. Por distintos motivos, este problema en el Río de la Plata comienza a desvanecerse entre 1821 y 1825 cuando la Guerra de Independencia se aleja definitivamente del continente. Desde entonces comienza un proceso de reestructuración del problema de la legitimidad política basados en conflictos más cercanos, dentro del Río de la Plata, y ya no los de la lejana Madrid en épocas de la Independencia. Esto involucraría reconocer un nuevo período caracterizado por las problemáticas que se experimentan entre la experiencia rivadaviana y la derrota de la concepción utilitarista en épocas de Rosas (Tedesco, 1994: 24-25), y un tercero que ya reconocería la nueva etapa post

rosista, durante la llamada *Organización Nacional* (Gorostegui de Torres, 2000) entre 1853 y 1874.<sup>32</sup> Sin duda son etapas que no escapan a ciertas arbitrariedades esquemáticas,<sup>33</sup> pero para atenuar dicha arbitrariedad proponemos relacionar los proyectos posibles de educación pública con las capacidades estatales<sup>34</sup> entonces vigentes. Por consiguiente, en lo que sigue mostraremos que los problemas a los que se enfrentan los primeros gobiernos independientes definen una primera etapa de la relación entre soberanía, ciudadanía y educación pública.

## 38

### *La educación pública y su relación con la definición de la ciudadanía en el litoral rioplatense. Algunos puntos de contacto con el marco gaditano*

Los inicios de estas experiencias previas al estado nacional se evidencian mejor cuando de los vestigios del imperio español surgen nuevas entidades que se reservan el ejercicio de la soberanía. Partir de estas experiencias tiene la ventaja de que —

---

<sup>32</sup> Cfr. Oszlack (1997: 52-53).

<sup>33</sup> En relación con la dificultad de establecer una periodización tentativa vale la aclaración realizado por Newland (1992: 10-11) acerca de la delimitación de los períodos para esta parte del siglo XIX.

<sup>34</sup> En nuestra perspectiva hablar de «capacidades estatales» en este período es extemporáneo. En principio porque en forma atenuada rastrea al Estado en donde aún éste no está, en una seleccionada *capacidad*, tal como lo hacen las perspectivas señaladas más arriba. Utilizamos el término a fin de plantear el debate con el paradigma estatal nacional en los marcos del presente trabajo.

como dice Hannah Arendt— los problemas elementales de la política nunca se ven mejor que cuando se formulan por primera vez o cuando enfrenta su desafío final (Arendt, 2015: 34). En este caso estamos ante ambos fenómenos: la desaparición de una forma de autoridad y legitimidad política (el Antiguo Régimen en su desafío final) y la aparición de entidades soberanas basadas en otra forma de legitimidad republicana en su comienzo. Más allá de las transformaciones y cambios de este período, y de que no estamos ante la presencia de estados nacionales, la pregunta crucial sería la de si existe, en este sentido, algo que puede considerarse estado, no ya nacional, pero sí formas de estatidad — como diría Oszlack (1997: 30)— entre las que se incluyen la fundación de una educación pública, sus establecimientos, su organización, financiamiento y reglamentación.

En el Río de la Plata tenemos algunos ejemplos tempranos de propuestas que manifiestan el tipo de educación que debería erigirse y alguna idea o diagnóstico acerca de la inutilidad o nocividad de las existentes. Por mencionar un ejemplo, en el *Semanario de la Agricultura, Industria y Comercio* (septiembre de 1805)<sup>35</sup> se señala que «el amor y el trabajo hacen al hombre independiente», pero los «niños miran con fastidio la escuela» porque

---

<sup>35</sup> *Semanario del Agricultura, Industria y Comercio*, n° 155, 157; 4, 18 de septiembre de 1805. Fuente recogida de Verdevoye, 1994. El director del Semanario era Hipólito Vieytes que expresaba en gran parte las posiciones de los comerciantes criollos.

[...] en ellas no se varía jamás su ocupación; *no se trata de otra cosa que de enseñarles a leer y escribir*, pero con un tesón de seis o siete horas cada día, que hacen a los niños detestable hasta la memoria de la escuela, y que a no ser alimentados por la esperanza del Domingo, se les haría mucho más aborrecible a este funesto teatro de la opresión de su espíritu inquieto y siempre amigo de la novedad<sup>36</sup> (Verdevoye, 1994: 65).

39

Enseñar a leer y escribir era considerada una «pobre enseñanza», impartida por parte de unos «maestros ignorantes y que apenas sabían más que leer y escribir» (Verdevoye, 1994: 64). En este caso se trata del interés de la corporación de los comerciantes criollos en la educación instrumental para ciertos fines, frente a una situación que, de ser como lo expresa el semanario, no se alejaría de las experiencias en Europa y América desde la modernidad temprana. Algunos historiadores destacaron la importancia de la escuela en lo que refería a la enseñanza de leer y escribir, pero marcaban los límites de estas capacidades en lo que significa una educación pública. J. R. Hale señala que en la Europa de los siglos XV y XVI, la «capacidad de leer y escribir» podían ser significativas para ingresar como aprendiz en los gremios tardío medievales, puesto que permitía encargarse de la correspondencia, guardar diarios, escribir cartas y firmarlas. Sin embargo, se cuestiona el alcance social que podían tener estas capacidades frente a otras para una mayor autonomía del sujeto,

---

<sup>36</sup> El destacado es nuestro es nuestro.

compresión de los libros leídos y curiosidad intelectual, etcétera, a la cual solo podía acceder una minoría (Hale, 2016: 302). Para el autor, la presencia de *escuelas sencillas* contrasta con una idea de *ritmo de avance* restringido de la educación como proceso general. En este caso, Hale —como otros historiadores— observa este proceso a través del prisma del pensamiento ilustrado y de las concepciones de los pensadores de los siglos XVIII al XX. En este sentido, consideramos que reconocer la presencia de concepciones ilustradas de la educación no significa desconocer otros criterios propios de los actores para definir unas bases de la educación pública, como podía ser leer, escribir y contar.<sup>37</sup>

Como veremos, algunos proyectos de educación pública en el Río de la Plata plantearon como base la enseñanza de estas capacidades en consonancia con las concepciones iluministas y fisiócratas antes citada del semanario. Por lo tanto, la educación religiosa y de las elites coexistieron con la *instrucción básica*,<sup>38</sup> y el

---

<sup>37</sup> Pedro Ruiz Torres (2007) plantea que entre los siglos XVII y XVIII se produjo en Europa un aumento de las instituciones formadoras de los altos niveles sociales —tales como las universidades y las academias— pero también de los bajos como las escuelas administradas por las iglesias o los ayuntamientos. Asimismo, la «capacidad de leer y escribir» —en términos del autor— de muchos artesanos y campesinos no se reducía a estos establecimientos, sino que también era adquirida a través del grupo familiar o compañeros de trabajo (Ruiz Torres, 2007: 203-204).

<sup>38</sup> Los estudios actuales sobre estos temas distinguen educación pública de instrucción pública, pero en algunas fuentes los actores involucrados en este proceso las utilizan indistintamente. Véase las discusiones de las Cortes de Cádiz, en las que, en un mismo párrafo, se utilizan alternadamente sin marcar

hecho de que las nuevas reglamentaciones alentarán ésta última se relaciona con los cambios que las revoluciones atlánticas produjeron en el ámbito corporativo y en la soberanía regia del Antiguo Régimen. Por eso las nuevas autoridades apuntaron primero a crear un nuevo sujeto de soberanía<sup>39</sup>. Segundo, a reservarse el derecho para edificar una educación acorde con una ciudadanía ampliada; y, tercero, a fijar la capacidad para leer y escribir como una condición que integra los derechos de

40

---

diferencias. Esta distinción la realiza J. B. Alberdi en las *Bases* cuando señalaba que «la instrucción es el medio de cultura de los pueblos ya desenvueltos», por su parte la educación era más apropiada para los pueblos que comienzan a crearse (Alberdi, 2000). La instrucción que critica Alberdi, era en términos de Sarmiento la educación popular, fundamentada en la alfabetización de la población. Ya en el siglo XX, José Ingenieros distinguió de otro modo instrucción y educación: «mientras la instrucción se limita a extender las nociones que la experiencia actual considerada más exacta, la educación consiste en sugerir los ideales que se presuponen propicios a la perfección» (Ingenieros, 2008: 18). La distinción entre ambos términos también la encontramos en los debates de la filosofía de la educación y en las teorías de la enseñanza del siglo XX, y no de lo que vecinos, autoridades públicas y diputados entendían por ellas en esta época.

<sup>39</sup> Decimos aquí que las autoridades (locales, provinciales, etcétera) buscaron crear un nuevo sujeto teniendo en cuenta la diversidad y alcance de estos proyectos. Haciendo un balance (1810-1825) sobre este proceso podríamos decir que el resultado final del nuevo sujeto de soberanía no fue causa sino consecuencia de las revoluciones. Por lo que, durante la década de 1810 la idea de un nuevo sujeto de imputación soberana podía variar en las visiones de estas autoridades políticas que, por supuesto, desconocen los resultados de estos procesos.

ciudadanía. Por consiguiente, si no se comprenden los objetivos de estas nuevas entidades soberanas, para algunas perspectivas historiográficas, una idea de educación pública expresada en la normativa no puede ser sino incompleta<sup>40</sup>, porque —entre otras cosas— no reconocería un claro *sujeto pedagógico*.<sup>41</sup> Para mostrar mejor este punto, explicamos a continuación los contextos de producción de estos proyectos en el Río de la Plata mostrando unos puntos de contacto con el ámbito español.

Tanto en el Río de la Plata como en la España peninsular la construcción de un nuevo orden jurídico-político implicaba la edificación de proyectos que rompían en mayor o en menor medida con las concepciones de legitimidad política conocidas en el Antiguo Régimen. Esto era notorio en el lado americano,

---

<sup>40</sup> Alberdi fue uno de los más potentes críticos de la instrucción en estos primeros ensayos republicanos. Consideraba que «La instrucción primaria dada al pueblo más bien fue perniciosa. ¿De qué sirvió al hombre del pueblo el saber leer? De motivo para verse ingerido como instrumento en la gestión de la vida política, que no conocía; para instruirse en el veneno de la prensa electoral, que contamina y destruye en vez de ilustrar; para leer insultos, injurias, sofismas y proclamas de incendio y estimular su curiosidad inculta y grosera» (2000: 50). Sarmiento tenía otra idea al respecto y respondía así a los razonamientos de Alberdi: «¡Para manejar la barreta se necesita aprender a leer, abogado Alberdi!».

<sup>41</sup> Vale decir, que en el Río de la Plata ese sujeto ya no era el súbdito, pero tampoco era tan claro el nuevo sujeto ciudadano que se quería formar, sobre todo por las distintas posiciones que toman los actores. Véase en este trabajo, por ejemplo, la discusión en las cortes gaditanas en torno a la suspensión de la ciudadanía (pp. 18 y 19).

puesto que entre los años 1812 y 1816 se pasa de sostener una autonomía en nombre de Fernando VII a otra basada en la ruptura con la vieja metrópolis bajo los ideales independentistas. Por otra parte, en España, los sectores liberales propiciaban una monarquía constitucional que recortaba las prerrogativas al monarca. El diputado gaditano Arguelles, por ejemplo, exponía en el discurso preliminar de la constitución que:

El Estado, no menos que de soldados que le defiendan, necesita de ciudadanos que ilustren la Nación y promuevan su felicidad con todo género de luces y conocimientos. Así, uno de los primeros cuidados que deben ocupar los representantes de un pueblo grande y generoso es la educación pública (Arguelles, 2011: 125).

41

En el transcurso de este discurso Arguelles hablará de la instrucción pública, apuntando a la necesidad de una «inspección suprema» que llevaría el nombre de «dirección general de estudios» a partir de su institucionalización. El impulso y la dirección deberían salir de un centro común destinado exclusivamente a promover la instrucción pública bajo la protección del gobierno. En este sentido, son las Cortes las que para Arguelles deben aprobar y vigilar los planes de estudios y estatutos de la enseñanza general. Vale decir, que las competencias en torno a la educación son responsabilidad de las Cortes con la protección del Gobierno como luego se establecerá en el artículo 366 de la Constitución.

Sin embargo, es interesante notar que en el discurso de Arguelles aparecen una serie de ambigüedades respecto al carácter central de este régimen de instrucción, puesto que algunos apartados como el «gobierno de los pueblos», el «gobierno de las provincias» y «el otorgamiento de impuestos», deja serias dudas —al menos para el lector del siglo XXI— sobre su posible funcionamiento tal cual él lo expone, teniendo en cuenta la diversidad que imperaba en todo el imperio español.

A ambos lados del Atlántico, surgen nuevas definiciones de la ciudadanía. En la Constitución de Cádiz se diferencia entre español y ciudadano español.<sup>42</sup> A grandes rasgos diremos que los primeros se les reconocían ciertos derechos, pero tenían restringidos otros. Los segundos eran ciudadanos plenos de todos los derechos.

Como ha sintetizado F. X. Guerra, la ciudadanía en la Constitución de Cádiz aparece como

[...] el círculo más restringido dentro de una serie de círculos concéntricos y cada vez más excluyentes. El más amplio comprende el conjunto de la población: esclavos y libres. El segundo, los titulares de los derechos civiles: los hombres libres —nacionales y extranjeros—, con exclusión de los esclavos. El tercero, los nacionales (los españoles, dice la Constitución): los hombres libres, mujeres y niños ‘nacidos y avecindados en los dominios de las Españas y los hijos de éstos (Guerra, 2009: 44).

---

<sup>42</sup> Para un estudio más específico sobre las condiciones de la ciudadanía en la carta gaditana, cfr. Ledesma (2008) y Breña (2003).

Pero además de las exclusiones —propias de la época— también existía la posibilidad de que aquellos que están incluidos dentro de los derechos plenos los pierdan, como consta en el artículo 25. En este se da cuenta de cómo el ejercicio de los derechos de ciudadanía podía ser suspendido,

Primero. En virtud de interdicción judicial por incapacidad física o moral.

Segundo. Por el estado de deudor quebrado, o de deudor a los caudales públicos.

Tercero. Por el estado de sirviente doméstico.

Cuarto. Por no tener empleo, oficio, o modo de vivir conocido.

Quinto. Por hallarse procesado criminalmente.

Sexto. Desde el año de 1830 deberán saber leer y escribir los que de nuevo entren en el ejercicio de los derechos de ciudadano.

42

La suspensión de la ciudadanía por «incapacidad física o moral» la encontramos en la constitución francesa del año III, que excluye a todos los incapacitados jurídicamente: a los menores, las mujeres, a los considerados dementes e imbéciles, y también a quienes trabajan en relación de dependencia, a los domésticos. La razón es la de que carecen de autonomía, pues dependen de otro. En las constituciones francesas de 1791 y 1793, los vagabundos, los mendigos y todas las personas sin domicilio quedan excluidos también de los derechos políticos, no en razón de su pobreza, sino de la carencia de residencia o vecindad. En el modelo político

francés, la exclusión por falta de instrucción prácticamente no se traduce en términos constitucionales.

Como se observa en el inciso sexto, la ciudadanía también está condicionada a saber leer y escribir. Con la salvedad de que la Constitución no suspende los derechos automáticamente, sino que esboza un plazo de 18 años para comenzar a hacerlo. Este es el plazo que se dan las propias Cortes para modificar las condiciones del nuevo ciudadano.<sup>43</sup>

Para comprender mejor el espíritu de este inciso debe tenerse en cuenta la discusión planteada en el *Diario de Sesiones de las Cortes Generales y Extraordinarias*<sup>44</sup> el 11 de septiembre de 1811. En dicha sesión, el Diputado Uría manifestó que poco importa que se sancione este artículo «á fin de que todos los individuos de la Nación española sepan leer y escribir desde el año 1830, si en el mismo artículo no se establecen los medios para conseguir este objeto» (DSCGE nº 334: 1817). Y agrega, «en América hay mucha falta de escuelas públicas, por cuya razón hay no pocos ancianos que no saben leer ni escribir». Uría hace mención de la necesidad de crear escuelas públicas con «fondos propios, los cuales, siendo así que se forman con el sudor de aquellos habitantes, no los disfrutan, sino que pasa á las cajas

---

<sup>43</sup> Respecto a los primeros cinco incisos, estas restricciones para quienes «hayan perdido el juicio», los deudores, los domésticos, los desempleados y los condenados con condena firme, las encontramos en otros casos como en Estados Unidos y en Francia. Son testimonio, además, de que el modelo social del Antiguo Régimen está aún vigente.

<sup>44</sup> En adelante DSCGE.

reales de Guadalajara» y concluye que debe declararse en este artículo el establecimiento de estas escuelas pues «no es justo que se les prive de esta ilustración, y menos teniendo que costearla» (DSCGE n° 334: 1818).

El Diputado Villanueva acordó con lo expresado por Uría y propuso un *plan general de la enseñanza pública*, pero sugirió que no es necesario incluir un artículo en la Constitución. La postura del diputado Leiva se inclinaba por la suspensión del ejercicio de los derechos ciudadanos para aquellos que no leen y escriben:

43

[...] creo que los españoles que no sepan leer ni escribir, conservando el derecho de la ciudadanía, deberían entrar á su ejercicio cuando saliesen de semejante estado de ignorancia. Seria este un fuerte estímulo para excitar la aplicación de muchos que se abandonan á la nulidad absoluta de los rudimentos más esenciales para formar algun sistema reglado sobre la conveniencia pública y privada. Dándose á los ciudadanos el derecho pasivo en las elecciones, podrá ser elegido Diputado uno que no sepa leer ni escribir (DSCGE n° 334: 1818).

Leiva se refiere a que los individuos que no leen ni escriben podrían obtener el voto pasivo en elecciones, a lo que el diputado Dueñas le respondió que «no es regular que nombren para Diputados personas que no sepan leer ni escribir, sino sujetos de aptitud é ilustracion, y que sean capaces de desempeñar tan grave cargo», y apoyó la postura de Uría.

La propuesta de Leiva era también cuestionada por el diputado Lera, señalando que,

[...] de los 2.000 vecinos que con corta diferencia tiene su pueblo (Las Peñas de San Pedro, en la Mancha), apenas la cuarta parte gozarían [sic] de los derechos de ciudadano; porque estando los más de ellos repartidos entre treinta y tantas aldeas, unas de 40 vecinos, otras de 30, otras de 20, etc., y sin proporción [sic] ni facultades para mantener maestros de primeras letras, son muy pocos los que saben leer y escribir; que otro tanto sucede en la tierra de Alcaráz y en la tierra de Albacete, siendo, no obstante, aquellos vecinos muy honrados, muy valientes, y que se merecen la mejor opinion [sic] de sus mismos pueblos, los cuales suelen elegirlos para los cargos públicos de mayor confianza (DSCGE nº 334: 1818).<sup>45</sup>

Al diputado Castillo no le parecía un requisito necesario para ser ciudadano el saber leer y escribir, puesto que «no lo creyeron tal los griegos y los romanos, á pesar de su miramiento y delicadeza en conceder el derecho de ciudad». Luego pidió que se aprobara el artículo pero que se hiciera una excepción con los indios dando un mayor plazo para estos casos. Más radical fue el diputado Morales Castillo, quien propuso suprimir el artículo

---

<sup>45</sup> En este punto, Lera hace alusiones a algunas de las condiciones que exigía la condición de vecino: residencia, méritos y reconocimiento por partes de la comunidad.

argumentando sobre el disgusto que podría causar en ambos hemisferios el inciso en cuestión por la dificultad de poder procurarse «dicha instrucción». Finalmente, Arguelles sostuvo que el artículo no comprendía «á los que están ya en posesión de los derechos de ciudadano, sino á los que han de entrar de hoy en adelante en dicho goce» (DSCGE n° 334: 1818). De este modo, el artículo no excluiría a los individuos que antes de 1812 ya tenían la condición de vecino natural, sino que valía para aquellos que entrasen en el goce de la ciudadanía desde la sanción de la Constitución. Únicamente a partir de 1830 se le suspendería la ciudadanía a quienes no supiesen leer y escribir.

44

Lo más probable era que no saber leer y escribir fuese la última causa de suspensión de la ciudadanía y no la primera. No solo por el plazo que la constitución impone. Seguramente las formas más comunes de suspensión de la ciudadanía se enmarcarán en los primeros incisos (además de la minoría de edad) y que estas condiciones acompañarán la falta de instrucción en primeras letras. A lo que apuntaba esta medida de suspensión era a una condición específica de las obligaciones de los ciudadanos y a la creación de instituciones públicas destinadas a dicha construcción. Por eso, este momento fundacional no se excluye a quienes no podían leer y escribir. Por otra parte, aquel círculo concéntrico que incluye a los ciudadanos españoles estaba constituido por los vecinos principales con un alto grado de instrucción, según se observa en lo discutido en la sesión del día 11 de septiembre de 1811. La intención de algunos diputados es la de crear un nuevo ámbito de legitimidad en el marco de la novel

monarquía constitucional. Es en este sentido que la constitución era revolucionaria.

No obstante, se está lejos de un marco de acuerdo historiográfico generalizado sobre la cuestión de la carta gaditana y la implementación de una educación pública. En un reciente trabajo en colaboración se señala:

El establecimiento de escuelas de primeras letras pretendía extender la educación básica por todo el país, dado el gran porcentaje de analfabetos que había en España [...]. Sin embargo, el artículo 366, a juicio de algunos autores, no convierte la instrucción en obligación y, desde luego, no es nada democrático por cuanto no incorpora a la mujer a ese derecho básico. No es baladí en este sentido, que el Título IX se refiera siempre, de modo general, al objeto de enseñanza, y no al sujeto de enseñanza. El genérico “los niños” sí marcaba claramente el referente sexista. La mujer no era en la Constitución de Cádiz ni sujeto político ni civil, por cuanto se le negó la instrucción (Hernández Pina, Escarbajal de Haro, Monroy Hernández, 2015).

La interpretación de las autoras tiene un fuerte sesgo sociológico y en este sentido tienen razón en que la Constitución es sexista por no decir niños y niñas, o más bien por relegar la educación de las niñas. El problema no es de aplicación sino de los objetivos de la constitución y esto es clave: la cuestión de la instrucción de la mujer es muy variable a lo largo de las discusiones en cortes ya sea entre 1810-1813 y luego en el trienio

liberal. A fin de acotar el problema en términos jurídico-políticos se trata del marco de acuerdo al que los diputados pudieron alcanzar.<sup>46</sup> Algunos diputados no estaban preocupados por a quiénes iba dirigida esta instrucción sino por quiénes tenían la potestad para darle forma, reglamentarla, decidir sobre su financiamiento, así como dominar determinados mecanismos de inclusión y de exclusión. Vale decir, que legislaban sobre lo que apremiaba. Para los diputados el problema era que la mujer integraba la corporación familiar representada por el cabeza de familia, varón, ciudadano español, vale decir: vecino natural o avocindado, propietario, con empleo conocido, hijo de españoles por ambas ramas, etcétera. Patrones similares encontramos en la Francia revolucionaria y en Norteamérica de fines del siglo

---

<sup>46</sup> Cabe aclarar que nuestro enfoque trata de abordar dimensiones políticas que excluye del análisis otros aspectos interesantes como el aquí señalado por las autoras. Para un estudio pormenorizado sobre la cuestión de la mujer, las mujeres, «lo femenino» en las cortes de Cádiz y el trienio liberal véase también Castells Oliván y Fernández García (2008). Debemos señalar, por otra parte, que el término democracia era algo completamente extraño —aunque no desconocido en la teoría política— por los contemporáneos. Los diputados en las sesiones, incluso los más liberales, prácticamente no utilizan ese término y por supuesto no es mencionado en la constitución. Como señala Fernández Sebastián (2006: 46-48) una lectura de la constitución de Cádiz —en torno a derechos y la cultura cívica— desde una perspectiva actual solo puede extraer conclusiones negativas sobre su valor político. Se trata más bien de un cambio radical en las formas de legitimación del poder restándole prerrogativas a la monarquía antiguo regimental y produciendo cambios inéditos, aunque no significó un borrón y cuenta nueva con el sistema anterior (Salvatto-Carzolio, 2015: 690-691).

XVIII.<sup>47</sup> No se trata de un ciudadano abstracto, sino de un hombre concreto portador de esa serie de condiciones. En la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano figura precisamente ese hombre abstracto.

Para llevar adelante este cambio fundamental en la composición de la nueva ciudadanía se proponía un sistema de instrucción en todos los niveles, desde las primeras letras hasta los estudios universitarios, carreras militares, etcétera. Pero alcanzar las primeras letras era la condición mínima en cuanto a la instrucción para el año 1830 (según la Constitución de 1812) sin que signifique la suspensión de los derechos a un número más amplio de ciudadanos. Acorde con esta exigencia, en el artículo 366 —señalado más arriba— se puntualiza que «En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles». Asimismo, en este diseño constitucional son los ayuntamientos quienes deben sostener estas escuelas como se especifica en el artículo 321, inciso 5to: Estará a cargo del ayuntamiento «Cuidar de todas las escuelas de primeras letras y de los demás establecimientos de educación que se paguen de los fondos del común».<sup>48</sup> Este punto toca de

---

<sup>47</sup> Cfr. Palmer (1985: 39-40) y Rosanvallon (1992: 94).

<sup>48</sup> Esta previsión al momento de la sanción de la constitución no implicó demasiada controversia entre los diputados, puesto que tal medida —aun en vigencia la Constitución— no podía ponerse en práctica ya que se estaba en plena ocupación francesa.

lleno el problema de financiación y sostén de estos establecimientos. Como veremos a continuación, esta misma circunstancia se planteó del otro lado del Atlántico.

En el Río de la Plata, se plantearon principios similares a los gaditanos. En el Estatuto Provisional de 1815,<sup>49</sup> en el artículo II (capítulo 2) se hace referencia a la condición de ciudadano ajustados a la libertad (no ser esclavo), al nacimiento y residencia en el territorio del Estado y a la mayoría de edad, que era de 25 años, o ser emancipado. En el artículo III se señala que

Todo extranjero de la misma edad, que haya residido en el país por más de cuatro años, y se haya hecho propietario de algún fondo, al menos de cuatro mil pesos, o en su defecto ejerza arte ú oficio útil al país, gozará de sufragio activo en las asambleas, o comicios públicos, *con tal que sepa leer y escribir.*<sup>50</sup>

Es decir que la condición del extranjero residente por más de cuatro años permitía adquirir el voto activo, pero debía acreditar propiedad, empleo útil y saber leer y escribir.<sup>51</sup> Para el caso de los naturales, entre las causas de suspensión de la ciudadanía encontramos las mismas que en Cádiz a excepción de

---

<sup>49</sup> Estatuto Provisional para la dirección y administración del Estado dado por la Junta de Observación, mayo de 1815. Cfr. Ricardo Caillet-Bois (1956).

<sup>50</sup> El destacado es nuestro.

<sup>51</sup> Debemos señalar que en la práctica esto fue algo inusual durante la Guerra de Independencia. La ciudadanía para los españoles peninsulares nunca fue automática, siempre fue negociada y otorgada o rechazada con un grado importante de discrecionalidad (Salvatto-Banzato, 2017: 190).

leer y escribir que solo rige para los extranjeros. Lo mismo se observa, con algunas variantes, en el Estatuto Provisorio de 1817.

En el ámbito local, se observan los esfuerzos del Cabildo de Buenos Aires para establecer una «educación pública» con los *fondos del estado* como se mencionan en las actas capitulares (1812-1817).<sup>52</sup> En estas referencias se señala la necesidad de que aprendan a leer, escribir y contar. Por otro lado, existen diferencias notables con lo que podríamos llamar contenidos (si se nos permite el anacronismo) orientados a algunas capacidades necesarias para el comercio y la administración entre los que se especifican:

[...] método teórico practico de escribir conforme à nuestro sistema: ortografía y gramática castellana con demostraciones prácticas: aritmética, sus principales definiciones: leer números arábigos y romanos: sumar, restar, multiplicar, y partir números enteros, complejos, fraccionarios y quebrados: proporciones aritméticas con aplicación a los aneages:<sup>53</sup> ganancias y pérdidas del tanto por ciento, réditos, compañías con y sin tiempos, testamentarias, y particiones por partes iguales y

---

<sup>52</sup> También lo observaremos en otras normativas en el litoral en la década de 1820.

<sup>53</sup> *Aneage* es una unidad con la que se medían los paños en Flandes. Este tipo de unidad era vital para el conocimiento comercial. Sebastián de Covarrubias, en su *Tesoro de la lengua castellana o española*, define la raíz de este término cuando se refiere a «Ana: Es cierta medida con que miden las tapiceras, menor que una vara común. 2 El valenciano la llama *alna*; y el un vocablo y el otro están corrompidos de *ulna*» (Covarrubias, 2006 [1611]: 87).

desiguales: doctrina cristiana, los principales misterios de nuestra Católica Religión: principios de urbanidad, y conocimientos de los derechos del hombre fundado en la historia sagrada.<sup>54</sup>

Se trata de cuestiones que atañen principalmente a los vecinos propietarios, futuros comerciantes, abogados, eclesiásticos, etcétera.<sup>55</sup>

Sin embargo, las nuevas formas de legitimidad a las que apuntaban las autoridades iban dirigidas a conformar las condiciones de ciudadanía con voto activo y pasivo (votar y ser votado) de las cuales la instrucción formaría parte, puesto que se implementa dispositivos para que la población aprenda a leer y

47

---

<sup>54</sup> Del 20/10/1812, “Acuerdos del Extinguido Cabildo de Buenos Aires” (en adelante AECBA), serie IV, tomo V: 396 (se conserva —en todas las citas— la ortografía de la fuente). Esta enumeración de contenidos se realizaba a fin de establecer un «examen público» de doce alumnos del colegio San Carlos precedido por don Rufino Sánchez. El año anterior, éste había invitado a los integrantes del Cabildo a presenciar el examen de seis jóvenes con un listado similar de contenidos.

<sup>55</sup> Una lista más reducida encontramos en el conocido *Reglamento que deberá regir el establecimiento de las cuatro escuelas de Tarija, Jujui, Tucuman y Santiago del Estero* dictado por Manuel Belgrano en 1813. En el artículo quinto dice: «Se enseñará en estas Escuelas a leer, escribir y contar; la gramática castellana, los fundamentos de nuestra sagrada Religión y Doctrina Cristiana por el Catecismo de Astete, Fleuri, y el compendio de Pouget: los primeros rudimentos sobre el origen y objeto de la sociedad, los derechos del hombre en ésta, y sus obligaciones hacia ella, y al Gobierno que la rige». Véase esta fuente en Perez Duprat (1929: 181).

escribir. Por otra parte, es difícil pensar que la lectura y la escritura se circunscribiesen solamente las elites, ni tampoco que todos los miembros de estas supiesen leer y escribir. Así por ejemplo en el artículo 9 del Estatuto de 1817<sup>56</sup> se señala que para la realización de elecciones se «Formarán libro para dichas elecciones, que harán recaer en personas de la mejor calidad y nota, vecinas del lugar, que sepan leer y escribir; y pasarán razón de los electos al Gobernador de la Provincia, o Teniente Gobernador para su conocimiento». Le elección de quienes forman los libros no es una burocracia permanente, sino que se trata de quienes fuesen nombrados para esa tarea en el momento de la elección. La condición de leer y escribir es necesaria para estas tareas, pero el artículo muestra la posibilidad de que las personas de *mejor calidad* —vecinos reconocidos por la comunidad— podrían no saber leer y escribir. En el plano de las prácticas y las situaciones de hecho esto puede ser matizado. Pero en el plano normativo se intenta moldear una base mínima de condiciones jurídico-políticas que apuntaban a reducir las posibilidades de inclusión, principalmente en el voto activo y pasivo, puesto que para todo lo demás se poseía los llamados derechos civiles.

El voto activo (capacidad solo para elegir) no requiere desde el punto de vista de los Estatutos de 1815 y 1817 saber leer y

---

<sup>56</sup> *Estatuto Provisional dado por la junta de observación y aprobado con modificaciones por el Congreso de Tucumán, 22 de noviembre de 1816.* Véase en Ricardo Caillet-Bois (1956).

escribir, aunque las condiciones en la práctica recaigan sobre los vecinos «de mejor calidad». No obstante, esta condición se les exige a los extranjeros que adquieran carta de ciudadanía.

Pese a las complejas relaciones entre los distintos grupos de revolucionarios y moderados del período 1812-1819, la intención de financiar la apertura y sostenimiento de escuelas de primeras letras estuvo en la agenda política del cabildo y de las autoridades de los pueblos de la frontera. Las arcas *estatales* estaban al borde de la quiebra en este período por lo que todas las iniciativas destinadas a crear una «educación pública» más amplia que la existente debía ser financiada con contribuciones especiales que no comprometieran los fondos públicos.<sup>57</sup> Uno de los

48

---

<sup>57</sup> Encontramos numerosos ejemplos en las Actas del cabildo de Buenos Aires. En el Acuerdo del 30 de octubre de 1816 se hace referencia al pago de una gratificación por el pago de casa a don José Florentino Zamorano (preceptor de la Monserrat), acordándose «que no había lugar por ahora y hasta tanto no se formalice un arreglo sobre la administración y economía de los sueldos, y demás gastos destinados a la enseñanza publica». En realidad, ya existía un acuerdo previo referido en el mismo párrafo con fecha del 23 de septiembre del mismo año. Se le contestó lo mismo al pedido del preceptor de la San Nicolás, Don Tomas Ortiz que reclamaba el pago mensual de la casa. Para cerrar esta cuestión en la misma jornada se dispuso que los señores diputado de escuelas «formen y presenten para su examen un proyecto en que sin dispendio de mayores sumas por parte de los fondos publicos se concilie la precisa dotacion de los Preceptores de Escuela con el aprovechamiento de la Juventud, teniendo en consideración las tareas de aquellos, y numero de Alumnos, que respectivamente tengan a su cargo» (AECBA, serie IV, tomo VII: 352). El Cabildo ganaba tiempo y ahorro de fondos con estas medidas

caminos para lograrlo fue gravar a los españoles peninsulares que residían en territorio rioplatense y tenían negocios y comercios rentables. Estos, podían o no, haber conseguido cartas de ciudadanía, pero rara vez escapaban de sostener los ingresos de las ajustadas cajas de la administración local. Los panaderos extranjeros de la ciudad de Buenos Aires fueron uno de los principales blancos como se observa en las actas del Cabildo.<sup>58</sup>

Un ejemplo de cómo se entrecruzaron los problemas con los españoles peninsulares y las nuevas formas de financiar los proyectos para la fundación de escuelas públicas lo podemos observar en el caso de un catalán llamado Don José Comas y su participación en un conflicto con un grupo panaderas locales en Chascomús.<sup>59</sup>

---

tratando de mantener una enseñanza pública con el esfuerzo de preceptores, maestros y alumnos.

La falta de fondos para mantener los establecimientos de enseñanza pública también se manifestaba en el interior. En un comunicado del Cabildo de Córdoba, por ejemplo, se avisa al Congreso Nacional que se ha visto en la necesidad de «destinar por solo este año á la dotación de la escuela urbana el fondo designado para las rurales» (18/10/1819, Redactor del Congreso Nacional Número 40: 250).

<sup>58</sup> Véase por ejemplo Actas del Cabildo del 9 de septiembre de 1817. AECBA, serie IV, tomo VII: 506.

<sup>59</sup> De oficio panadero, Comas había obtenido una carta de ciudadanía para 1812, pero abandonó el puerto de la Ensenada donde había estado asentado a fin de que no recayesen sospechas sobre él a causa de su condición de español natural. En Chascomús entró en conflicto con un grupo de panaderas criollas que solicitaron que Comas no pudiese establecerse como panadero a fin de resguardarse de entrar en competencia con el catalán. Al principio las

Para seguir vendiendo pan el catalán debió realizar contribuciones espaciales por su condición de extranjero, un ejemplo de política proteccionista en el nivel local que no se alejaba mucho de otras practicadas en la época. Pero en este caso fue algo más allá. Las contribuciones de Comas se dirigieron a financiar la escuela de primeras letras de Chascomús como consta en las actas del cabildo, unos años más tarde, en 1817:

Se vio un oficio del secretario de Hacienda fecha seis del corriente, en que avisa con insercion del Supremo /decreto haver aplicado el Señor Director para el fomento y dotacion de la escuela del pueblo de Chascomus los doze pesos mensuales que por ogligacion de seis de julio de ochocientos catorse contribuye al Estado el panadero Europeo D. n José Comas, entendiendose dicha aplicacion desde primero del mes anterior de Septiembre: Y los SS. mandaron se trascriba á

---

autoridades escucharon el reclamo de las panaderas limitando a Comas a dedicarse exclusivamente a la pastelería fina, pero luego de ver que las panaderas locales disminuyeron la medida de harina por la demanda que comenzó a crecer -a consecuencias de la prohibición a Comas- las autoridades habilitaron nuevamente al catalán para que amasase. Las panaderas calificándose de «patriotas» apelaron la decisión. El resultado de toda esta disputa terminó de manera salomónica: respecto a las panaderas, el peso del pan debía ajustarse a lo indicado por el arancel del Cabildo, en cuanto a Comas, podría seguir vendiendo pan, pero «deve fijarsele una contribucion mensual qe con utilidad del Estado sea una ventaja indirecta concedida a la industria de los naturales de este suelo», *Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires* (en adelante AHPBA), C 13, A 1, L 6, Expte. 1 bis, f, 10, anotación al margen).

la Junta protectora de escuelas en Chascomus, previniendole haver aprobado el Ayuntamiento el primer arbitrio que propone del vendage de pan, y facultandola para que se imponga dos reales sobre caveza de ganado de las que se consuman en el Pueblo sin necesidad de que el abasto se saque á remate, consultando los mejores medios de su recaudación.<sup>60</sup>

Por un lado, se alude a la contribución extraordinaria de Comas<sup>61</sup> para el fomento y dotación de la escuela y por otro, adicionalmente, se faculta a la junta protectora de escuelas a cobrar dos reales por cada cabeza de ganado del abasto del pueblo.

---

<sup>60</sup> Actas del cabildo de Buenos Aires, 1817, AECBA, serie IV, tomo VII, libro LXXVIII: 614. Para darnos una idea aproximada de la contribución de Comas (1814), considérese que para 1815, en Buenos Aires, una vaca costaba 2 pesos, un caballo 3 pesos (Garavaglia, 2004: 142 y 144).

<sup>61</sup> Vale aclarar que las contribuciones extraordinarias por parte de los panaderos (fuesen estos americanos o peninsulares) era común para financiar al estado, pero en el contexto de la Guerra de Independencia los americanos se las arreglaban para que recayese el mayor peso de las contribuciones en los españoles europeos. Cfr. AECBA, serie IV, tomo VII, libro LXXVIII -LXXVIII: 239. En el periódico *El Censor* (1811) se llama la atención sobre las contribuciones extraordinarias que deben pagar los cerveceros ingleses en este mismo sentido.

Además de esta contribución José Comas participa pagando impuestos para la guardia de Chascomús (AECBA, serie IV, tomo VII, libro LXXVIII: 655) y es de los que más dinero destina para la liberación de prisioneros patriotas en plena Guerra de Independencia.

Imponer contribuciones extraordinarias y destinar un porcentaje de la producción local era una de las modalidades con las que las autoridades podían cortar con el fin de sostener estos establecimientos. Otra forma fue la utilización de fondos privados, pero siempre con el aval y reconocimiento del ayuntamiento. Es probable que las tensiones entre los intereses de las autoridades y las comunidades locales (urbanas y rurales) hayan sido frecuentes como sostiene Bustamante Vismara (2007). En las actas del Cabildo de Buenos Aires solo constan las negociaciones y el consenso que alcanzan, por ejemplo, religiosos y ayuntamiento. Se puede leer en las actas el problema que constituyó el sostenimiento de la escuela de niñas jóvenes pobres que el Dr Mariano Medrano<sup>62</sup> costea para el estado.

Medrano, por entonces Cura de la Parroquia de la Piedad y *Director de la Escuela de niñas pobres Jobenes establecidas en el Hospicio*, envió una carta dirigida a los diputados de Escuelas con fecha del 18 de agosto de 1816 y leída en el Cabildo unos días más tarde. En esta carta Medrano

[...] se quexa de haber sido zaherido en su honor, y acusado de apático, y pobre de amor patrio por una mano superior, a quien venera lo que le convence de estar amenazado de ser removido con desdoro dentro /de breves días de la dirección de aquel Colegio, lo que le

---

<sup>62</sup> El Dr. Don Mariano Medrano y Cabrera sería en 1835 el primer sacerdote criollo que obtuvo el rango de obispo de Buenos Aires, cargo que había quedado vacante desde la muerte de último obispo español Benito Lué y Riega (Gallo, 2002: 121).

obliga a substraerse, y cesar en ella el primero del mes entrante, concluyendo con pedirles lo pongan en noticia a este Exmo. Cabildo, a fin de que si tiene a bien la continuación de dicho Establecimiento, nombre alguna Persona de su satisfaccion, *que se haga cargo de todo*, ó si juzga conveniente su disolucion pueda pasar oficio al Supremo Director, dándole parte de quedar libre el expresado Colegio para qualquiera necesidad del Estado<sup>63</sup> (AECBA, serie IV, tomo VII: 296-297).

La respuesta del Cabildo fue contundente: no sólo recomendaba la continuidad del Doctor Medrano en la «dirección y enseñanza» del Colegio sino que enfatizaron su «singular patriótico merito, que tiene contrahido en tan útil establecimiento, *costeado y sostenido a sus expensas*, y sin el menor gravamen de los fondos publicos, y con notorio aprovechamiento de aquellas Jobenes».<sup>64</sup>

De haber prosperado el alejamiento de Medrano como director hubiera comprometido el sostenimiento del establecimiento dejando dos alternativas: su cierre o el mantenimiento con fondos públicos. Un mes más tarde Medrano

---

<sup>63</sup> El Destacado es nuestro.

<sup>64</sup> El Destacado es nuestro. Klaus Gallo señala que Mariano Medrano apoyó los cambios producidos desde 1810 pero fue recién a finales de 1816 que entró en contacto con la función política cuando lo nombraron miembro de la Junta Electoral (Gallo, 2002: 125). Es probable que este incidente, que terminó con el reconocimiento público por parte de los miembros del ayuntamiento, apuntalara su carrera política.

volvió a enviar una nota en la que ponía en duda su continuidad en la dirección de la Escuela de la Piedad. En ella manifestaba «la necesidad de cerrarla, ó que se nombre otro que continúe tan útil establecimiento a menos que se aplique la Obra pia, que dejó vinculada con este objeto el finado Preb<sup>o</sup> Dr, Juan José de Roxas». Recomendaba también algunas alternativas de no poder cumplirse este pedido: utilizar los fondos producidos de las fincas y/o los del alquiler de las casas que «pasan de doscientos pesos mensuales» (AECBA, serie IV, tomo VII: 321-322). Se pasó a comisión y se concluyó un acuerdo. Medrano lograba de este modo la obtención de fondos que se administraban de algunas herencias, producciones o alquileres con el consentimiento y apoyo político del ayuntamiento.

Cuando se comprometían los fondos públicos para el sostenimiento de estipendios para el pago de preceptores, maestros y ayudantes, el Cabildo era muy observante de quien se nombraba y al parecer muy exigente con las designaciones, tal como sucedió con la solicitud de los vecinos de la Ensenada para que el religioso Rufino Roigt obtuviera el cargo de «Preceptor de primeras letras». El Cabildo había manifestado su negativa a nombrar al Padre Rufino por considerarlo «inepto para su desempeño» proponiendo en su lugar a otro religioso. Ante la insistencia de los vecinos de la Ensenada, que daban cuenta del «generoso ofrecimiento de dicho Padre Roigt a servir gratis la Escuela», el ayuntamiento cambió su postura acordando que «se oficie nuevamente al R. P. Provincial [José Ignacio Grela] haciéndole presente dicho gracioso ofrecimiento, y utilidad que

de el resulta a aquel Pueblo» (AECBA, serie IV, tomo VII: 272). Como se observa, el cabildo era más blando en las designaciones cuando el servicio ofrecido no implicaba desembolsos de los fondos públicos.

El día 31 de julio de 1816 se leyó una presentación del Fr. Francisco Ferreyra de la Cruz (religioso de San Francisco) en la que decía que

[...]movido de caridad, y el dolor, que causa ver la indiferencia, y abandono de muchos Padres de familia, en orden a la educación de sus hijos, / propone enseñar a la Juentud a leer y escribir sin interés alguno obtenido que sea el permiso de este Ayuntamiento, solicita se le ortogue por ser de extrema necesidad una Escuela en aquel partido.

Los miembros del cabildo «acordaron conceder y concedieron el permiso» (AECBA, serie IV, tomo VII: 271-272). Estos gestos no eran del todo desinteresados. Por un lado, como en el caso de Medrano, estos reconocimientos podrían implicar pedidos de financiamiento en un futuro y la obtención del permiso era el primer paso. Por otro lado, estos honores eran muy importantes en la comunidad local y podían tener una mayor proyección política a partir de los servicios prestados. Don Manuel Robles, por ejemplo, pide que el Cabildo apruebe y tome bajo su protección su proyecto de enseñar matemática y gramática castellana en su *Casa* (AECBA, serie IV, tomo VII: 319).

Otra práctica del Cabildo para ahorrar fondos fue suplantar ayudantes por *discípulos* avanzados. En un escrito presentado por el preceptor de la Escuela de la Parroquia de la Catedral se elevó la renuncia de D. José Rey (uno de sus ayudantes) y se propuso para que lo sustituya D. José Gabriel Colina, que interinamente ya estaba ocupando el cargo. El Preceptor esperaba que aprueben su propuesta nombrando a Colina ayudante, pero los SS acordaron

52

[...]que demandando la actual urgencia y suma escasez de los fondos municipales la posible economía y ahorro en su distribución, sin embargo de declararse por vacante la Ayudantía que desempeñaba el Ciudadano José Rey, se suspenda la aprobación del propuesto Colina, y se haga saber al Preceptor D. Rufino Sanchez supla la falta de aquel con el auxilio de uno de sus Discipulos mas practicos y adelantados, que exerza las funciones del Ayudante, teniéndose esta determinación por regla general para lo subcesivo en iguales casos, que ocurran, y comunicándose a todos los preceptores de las Escuelas dependientes del Cabildo (386).

Esto significaba que en adelante las vacantes de ayudantes no se cubrirían con cargos rentados sino con los propios alumnos como era sugerido a los preceptores en la presentación de sus proyectos. En todos los casos analizados y los que surgen en los años 1818 y 1819 encontramos los mismos patrones en el manejo de los establecimientos.

Existían algunas formas de intervención política que no implicaban el uso de fondos sino resoluciones que remplazaban los servicios de armas fundamentales para la *república* a fin de fomentar la instrucción de los jóvenes menores de 20 años, excepto los casados o emancipados. Una orden del Director Supremo decía que «ningún Joven, que no tenga veinte años cumplidos sea obligado a asistir a las guardias, y Patrullas, que dan los tercios cívicos, a fin de que no sean interrumpidos en el progreso de su educación». Se mantenían los ejercicios doctrinales para adquirir la instrucción necesaria para el servicio de armas, pero quienes cumplían estas condiciones eran excluidos de las guardias y patrullas (AECBA, serie IV, tomo VII, libro LXXIV-LXXIX: 293).<sup>65</sup>

El Cabildo se hacía responsable de la distribución del material para la lectura en las escuelas para niños pobres se observan también en las quejas (AECBA, serie IV, tomo VII, libro

---

<sup>65</sup> Asimismo, el 2 de octubre de 1816 «se leyó un oficio del secretario de guerra fha. Veite y cinco de septiembre ultimo, en que comunica, q. impuesto el Supremo Director de la consulta que se elevó a este Ayuntamiento, del Cononel de Infanteria de la Brigada Civil acerca del cumplimiento de la Orden Superior, que excluía del servicio de Guardias y Patrullas a los jovenes, que no tuviesen veinte años de edad, ha resuelto reducir aquella excepción a solo los de la edad indicada, que cursan las Aulas, ó que de otro modo emplean el tiempo en educarse» (AECBA, serie IV, tomo VII, libro LXXIV-LXXIX: 323).

LXXIV-LXXIX: 375) acerca de los libros que se pudren por la humedad para los niños pobres de la «escuela pública».<sup>66</sup>

La Constitución del 1819, finalmente rechazada por las provincias, delegaba como prerrogativa del Congreso, como dice en su artículo 42: «Formar planes uniformes de educación pública, y proveer de medios para el sostén de los establecimientos de esta clase». Esta sola mención no plantea ninguna innovación en el plano de lo que ya se preveía en los estatutos anteriormente mencionados (Cansanello, 2008: 27) ni en relación con la ciudadanía ni en lo que respecta a la reglamentación de escuelas de primeras letras.

53

El rechazo de la Constitución de 1819 y la crisis de 1820 llevó a la desarticulación del Régimen de Intendencias inaugurado con las Reformas Borbónicas a fines de la década de 1770. En esta etapa conocida como la época de las autonomías provinciales puede observarse otros tipos de proyectos en relación con la construcción de nuevas soberanías y el lugar que la instrucción pública tenía en dichos intentos.

Uno de los vencedores de la batalla de Cepeda en 1820 fue Francisco Ramírez que quien luego de las derrotas de Artigas — primero frente a los ejércitos de Brasil y luego contra el propio Ramírez— diseñó una república rioplatense muy particular. La

---

<sup>66</sup> Entre las posibles publicaciones que se encontrarían en esta condición podía estar el *Tratado de obligaciones del hombre, adoptado por el exmo. Cabildo, para el uso de las escuelas de esta capital*, obra muy difundida en estos establecimientos.

llamada República Entrerriana se hizo con el control de los territorios de Entre Ríos, Corrientes y las Misiones. En su breve vida (1820-1821) sancionó un «Reglamento para el orden de sus departamentos de la república entrerriana, y para el orden militar» que se ocupó de la construcción de la soberanía atada — entre otros elementos— a la «educación pública». Este reglamento se organizó en tres apartados (Orden Militar, Orden Político y Orden económico) que proponía el reordenamiento del territorio y controlar la circulación, aduanas y postas, con el fin de ordenar fiscalmente al nuevo Estado. Fue dictado en octubre de 1820 en medio de una creciente tensión con las provincias de Buenos Aires y Santa Fe. El «Supremo Entrerriano», Francisco Ramírez, pretendía dominar el espacio litoral aprovechando la situación producida por la caída del Directorio y el debilitamiento de la influencia del artiguismo en la zona.

La República de Entre Ríos prevé como principal objetivo la organización militar, estructurada en comandancias de armas. En el artículo 1 (Orden Militar) se establece que «El territorio de la República de Entre Ríos será dividido en tantos departamentos, cuantos el jefe supremo estime conveniente, designándole a cada uno su jurisdicción territorial». Estos departamentos serían gobernados por un comandante militar nombrado por el Jefe Supremo. Esta forma particular de Estado rioplatense se construyó al calor de las guerras y la movilización militar. De allí la estructura vertical de mando de los comandantes de cada espacio territorial.

La legitimidad de Ramírez es frágil por la misma naturaleza del poder que lo llevó a dominar el litoral. En este sentido el control territorial de los comandantes y lugartenientes estaba dirigido a construir un vínculo político más duradero que la emergencia de la movilización militar (Salvatto, 2012). En este aspecto la apertura de escuelas públicas tendrá un lugar especial. Así, en el artículo 36 se sostiene que «Cada comandante, en su respectivo departamento, será encargado de establecer una escuela pública y de obligar a los padres de familia, manden a los hijos de menor edad para la útil enseñanza, al menos la de leer, escribir y contar». Pero esta estructura de primeras letras será delegada a hombres de probidad como se establece en el artículo 37: «Todo maestro de escuela deberá ser hombre de probidad y de la mejor instrucción posible para facilitar la más pronta enseñanza de la juventud y los primeros conocimientos de una buena educación».

El reglamento nos da una idea bastante clara de cómo se pensaba superar los primeros obstáculos como el financiamiento: «El gobierno se compromete por su parte, a contribuir con un tanto cada mes, para la subsistencia de todos los maestros, según el número de jóvenes pobres que enseñen» (artículo 38). Aquí se hace mención explícita de a quién está dirigida esta instrucción que consistía en leer, escribir y contar, ya que a falta de fondos públicos de la novel república «cada uno de los pudientes, pagará, por ahora un estipendio regular a los maestros para su sostén,

mientras el gobierno arregla tan importante institución del modo más satisfactorio a sus deseos y con la dotación necesaria». <sup>67</sup>

En el artículo 39 se encarga a los comandantes a proporcionar «una casa cómoda para la enseñanza, y el gobierno se compromete a dar todas las cartillas y libros que precisen los maestros para las escuelas». Pero el alcance de esta propuesta avanzaba sobre una institución que tradicionalmente se ocupaba de los asuntos de la educación: «Los comandantes serán igualmente encargados de obligar a los curas, que como interesados en la felicidad de su grey, exhorten a sus feligreses todos los domingos, sobre los intereses de la patria, y principios de su pública beneficencia» (artículo 40).

En la sala de representantes de Buenos Aires, pueden detectarse el lugar que ocupa la constitución de una educación pública como esfuerzo estatal. La implementación de la enseñanza mutua es destacada en la apertura de sesiones del año 1823. En la sesión de 3 de mayo de 1824 Rivadavia plantea en la junta que

---

<sup>67</sup> Con algunas variantes regionales, esta práctica estuvo presente en México tal como lo demuestra Dorothy Tank de Estrada. Según la autora los municipios de Michoacán entre los años 1821 y 1822 se basaron en la legislación gaditana para promover la educación pública primaria haciendo recaer en las comunidades indígenas el sostenimiento de los maestros municipales: en «los ayuntamientos de Pátzcuaro y Morelia exigieron a los conventos de monjas que mantuvieran escuelas gratuitas en obediencia al decreto real de 1816, y muchos cabildos de localidades pequeñas utilizaron los fondos de las antiguas cajas de comunidad de los pueblos indígenas para pagar al maestro municipal» (Tank de Estrada, 1979: 29).

Los establecimientos decretados para la educación primaria en la ciudad y en la campaña, se han completado. Ellas juntamente con las escuelas de niñas pobres fundadas en la ciudad, hacen progresos que consuelan y sirven de estímulo a otros de igual naturaleza que se han multiplicado considerablemente, y nos lisonjean con perspectivas de una generación que aventajará mucho a las que le han precedido.

55

En el caso de Entre Ríos (ya como provincia autónoma) se observan numerosos elementos gaditanos entre los que se encuentra la cuestión de la ciudadanía y la naturalización. Destacamos los artículos 155 y 116 en donde se establecen las formas de suspensión de la ciudadanía: «Tienen también suspensos estos derechos los que no tienen empleo, oficio ú ocupacion útil y modo de vivir honesto y conocido; y aquellos por último á quienes se prive de su goce por interdiccion judicial».<sup>68</sup> Este reglamento se sancionó en 1822 y se planteó una suspensión de los derechos de ciudadanía para quienes no sepan leer y escribir. Pero como los diputados de Cádiz, los entrerrianos no propusieron una eventual suspensión automática, sino que ya sea por convención de los plazos institucionales y jurídicos o por el tiempo estimado por los legisladores en cuanto a la edificación de una enseñanza pública que diese sentido a esta suspensión, el plazo se extendió a 18 años después de la sanción del reglamento:

---

<sup>68</sup> Las relaciones entre la carta gaditana y el reglamento de entre Ríos (1822) lo hemos analizado en otro trabajo (cita quitada).

«Desde daño de mil ochocientos cuarenta tendrán suspensos también estos derechos los que no sepan leer y escribir» (artículo 116). Como se ve es exactamente el plazo de años acordados por los diputados gaditanos.

El Río de la Plata no constituyó una excepción en la región en el orden de la definición de la correspondencia entre la ciudadanía y la instrucción. La Constitución Política de la República Peruana de 1823 era más radical en esta cuestión como se observa en el artículo 17, pues

Para ser ciudadano es necesario:

1. Ser peruano.
2. Ser casado, o mayor de veinticinco años.
3. Sabe leer y escribir, cuya calidad no se exigirá hasta después del año de 1840.
4. Tener una propiedad, o ejercer cualquiera profesión, o arte con título público, u ocuparse en alguna industria útil, sin sujeción a otro en clase de sirviente o jornalero.

En esta carta constitucional las condiciones para la naturalización incluyen todas las obligaciones del artículo 17 (exceptuando obviamente el punto 1). La exigencia de saber leer y escribir se presenta como una condición de la ciudadanía.

En la normativa de la Provincia de Corrientes de 1821<sup>69</sup> encontramos algunos artículos que tiene su origen en los estatutos de 1815 y 1817. En el artículo 6 (de la ciudadanía) se plantea que «Todo extranjero mayor de veinticinco años que residiese en el país con ánimo de fijar domicilio, tendrá a los cuatro años voto activo siempre que hubiere afincado en el país al menos el valor de cuatro mil pesos, o ejerciese algún arte o profesión útil y supiese leer y escribir». Los esfuerzos del estado provincia en este sentido pueden observarse en la ley 33 promulgada por la asamblea provincial (29/07/1821) en la que se *re-encarga* el establecimiento de «escuelas de primeras letras en la ciudad y en la campaña bajo la dirección de preceptores de conocida conducta, religión y regulares conocimientos» (AHPC, Registro Oficial, tomo 1, 1821-1825). Entre los años 1821 y 1824 se pueden ver en las actas capitulares las diversas quejas por el estado de las escuelas y la dificultad para su financiamiento.

A pesar de los cambios producidos por la desarticulación del régimen de Ramírez, las nuevas entidades autónomas siguen combinando un aprovisionamiento de los establecimientos con escasos fondos del estado provincial, junto con la carga impuesta a lo que podríamos llamar, particulares.

Como sucede en Buenos Aires de la década del 1810, las autoridades correntinas fomentan la enseñanza de primeras letras

---

<sup>69</sup> Reglamento Provisorio constitucional de la Provincia de Corrientes, diciembre 11 de 1821. Disponible en [[www.senadoctes.gov.ar/cp/1821.doc](http://www.senadoctes.gov.ar/cp/1821.doc)]. Consultado el: 18/03/2018.

(leer y escribir principalmente) entre quienes cumplen funciones militares. En la sección 7 (Guerra), artículo 3, se especifica que desde «Capitán hasta Sargento ninguno obtendrá grado alguno sin saber leer y escribir».

El 7 de febrero de 1825 se sanciona una ley de establecimiento de escuelas en la cual se especifica que el gobierno nombra maestros en las escuelas de primeras letras «en los pueblos de Itatí, Ensenadas, Saladas, San Roque, Goya, Esquina, Caá-Cati y Curuzú-Cuatiá» (artículo 1). Los maestros nombrados recibirían una dotación de 100 pesos por año de los fondos del estado, prohibiendo que se cobrase a sus alumnos ninguna contribución forzosa «a excepción de los que tengan facultades para dar un estipendio moderado» (artículo 2). Cada pueblo debía presentar al gobierno quien sería el encargado de educar en estos establecimientos no solo en cuestiones de «ilustración sino también en religión y buenas costumbres». Las escuelas establecidas en otras jurisdicciones eran encargadas a los comandantes y jueces comisionados «para que continúen en el mejor orden y arreglo [...] mientras tanto se delibere otra cosa». De este modo se combinaba la participación de los vecinos en el nombramiento de maestros y la delegación en los comandantes y jueces en tanto agentes del estado correntino. Aparece aquí nuevamente el carácter de estatidad que podemos encontrar en esta etapa. En este sentido, es difícil aseverar que se trate de una contribución a la formación del estado como lo conocemos a finales del siglo XIX. Más bien consideramos que constituye un tipo de relación que estos actores intentan sostener en el camino

hacia una mayor autonomía local y vecinal donde la educación pública constituye una prerrogativa estatal de carácter coparticipativo.

### *Conclusiones*

Planteamos la necesidad de revisar las relaciones entre las formas de definición soberanas y los proyectos de educación en el período propuesto. El paradigma estatal nacional favoreció un abordaje de las formas de estatidad asignándoles una conceptualización y una mirada sobre este proceso en la que cabía exclusivamente su propio lenguaje. Se les adjudicaba a estas experiencias una dirección coherente en la conformación del Estado, partiendo de la ausencia de una acción estatal hacia una lenta construcción no carente de *obstáculos*. Asimismo, se buscaron los precedentes y la génesis regulada del estado para darle sentido a un pasado que daba cuenta del resultado final de aquel proceso. Nuestro enfoque planteó descartar todo intento de identificar una época como precedente absoluto de algo, ya se trate del estado nacional, la democracia moderna o la emancipación del sujeto de distintas corporaciones. Nos centramos en analizar una década que está en el centro del proceso de independencia tratando de observar —como diría François Dosse (2009: 75)— los caminos abandonados. Entre ellos los de una educación pública basada en enseñar a leer, escribir y contar y que, en un plazo determinado, constituiría una condición básica para ejercer los derechos ciudadanos. No

podemos ignorar que, aunque basados todos en la independencia y en la soberanía posibles, hubo proyectos sensiblemente diferentes. Pero coincidían en que trataban de reservarse una condición soberana. Por lo que esa prerrogativa fortalecía a estas endebles soberanías en la medida en que podían abrir y dotar establecimientos, algunas veces financiándolos con los escasos recursos locales (siempre bajo la «protección» del gobierno/estado), pero otras alentando u obligando a los miembros de la comunidad a participar de la apertura y mantenimiento de estos establecimientos de educación pública.

Para algunos historiadores la consolidación del estado nacional dio como resultado la creación de un sistema educativo. Se podían encontrar en las décadas precedentes a la formación de ese sistema los eslabones sueltos o los balbuceos de estos primeros ensayos cristalizados entre los años 1874 y 1885. Sin embargo, en el período abordado puede observarse que las entidades surgidas del proceso de independencia plantearon la educación pública como una dimensión de la soberanía y la ciudadanía política. Es decir, esta educación pública constituía a los ojos de los contemporáneos una condición para la inclusión en la ciudadanía. También planteaban la exclusión, pues los españoles y otros extranjeros que sabían leer y escribir no eran automáticamente ciudadanos. Pero esta ciudadanía tiene una serie de definiciones variables: algunos tienen todos los derechos, otros solo tienen algunos, sin contar los esclavos, libertos y domésticos que no alcanzan la representación en el cuerpo político, y solo a través de los amos y patrones incluidos podían

tener representación. Los vecinos, avecindados y naturales (con algunas excepciones para los naturalizados), con empleos reconocidos y con intereses en el orden público podían representar y ser representados. Sin embargo, este orden en permanente cambio debía sostener una legislación que ampliara la representación y a la vez excluyera la decisión política de determinados sujetos, entre ellos algunos los españoles peninsulares, pero también a sectores populares.

Al considerar el problema desde una mirada a ambos lados del atlántico constatamos puntos de contacto entre el ámbito peninsular y el litoral, teniendo en cuenta la delimitación al estudio de este espacio. Podría argüirse que la normativa podría dejar de lado las prácticas políticas; sin embargo, encontramos en las actas y otros documentos manifestaciones que dan cuenta de algunas de las hipótesis planteadas. En el caso de los españoles peninsulares en el Río de la Plata, se observó que aun los que lograban la carta de ciudadanía eran gravados con impuestos especiales, los cuales fueron utilizados para el financiamiento de escuelas de primeras letras. Los considerados como «hombres de probidad», los vecinos de la comunidad local, jueces y comandantes, fueron actores fundamentales en la construcción jurídica y política del ámbito rioplatense. Estos no tenían ninguna teoría del estado nacional, sino que su presente (nuestro pasado) estaba hecho de la espera, «de la ignorancia y temores de los hombres de entonces y no de lo que nosotros sabemos que ocurrió» (Ricoeur, 2015: 37).

*Recibido: 17 de julio de 2017*

*Aceptado: 6 de abril de 2018*

### ***Referencias bibliográficas***

Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.

Arguelles, A. de (2011). *Discurso preliminar a la Constitución de 1812*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

Araque, N. (2009). “La educación en la Constitución de 1812: antecedentes y consecuencias”. En *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche*, número 1.

Bourdieu, P. (2015). *Sobre el Estado. Cursos en el Collège de France (1989-1992)*. Barcelona: Anagrama.

Breña, R. (2003). “El primer liberalismo español y la emancipación americana: Tradición y reforma”. En *Revista de estudios políticos*, segunda época, número 121, julio-septiembre.

Bustamante Vismara, J. (2007). *Las escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires (1800-1860)*. La Plata: Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires.

59

— (2013). “Sostener escuelas en el temprano siglo XIX: del real y medio a la contribución directa”. En *Jahrbuch fur Geschichte Lateinamerikas [Anuario de Historia de América Latina]*. Hamburgo.

— (2016). “Construcción estatal y desarrollo escolar (Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, 1820-1850)”. En *Anuario de Historia de la Educación*, Buenos Aires, volumen 17.

Caillet-Bois, R. (1956). *Estatutos, Reglamentos y Constituciones argentinas (1811-1898)*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Cansanello, O. C. (2003). *De súbditos a ciudadanos. Ensayo sobre las libertades en los orígenes republicanos*. Buenos Aires 1810-1852. Buenos Aires: Imago Mundi.

Charle, C. (2000). *Los intelectuales en el siglo XIX*. Madrid: Siglo XXI.

Chiaromonte, J. C. (2010). *Fundamentos intelectuales de las independencias. Notas para una nueva historia intelectual de la Iberoamérica*. Buenos Aires: Teseo.

De Luca, A. (1991). “Consejos Escolares de Distrito: subordinación o participación popular” En: Puiggrós, A. (Dir.). *Historia de la Educación Argentina*. Tomo 2: “Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino”. Buenos Aires: Galerna.

De Puelles Benítez, M. (2011/2012). “La educación en el constitucionalismo español”, *Cuestiones Pedagógicas*, número 21.

Dosse, F. (2009). *Paul Ricoeur-Michel de Certeau. Entre el decir y el hacer*. Buenos Aires. Prometeo.

Elías-Caro, J. E. y Renán-Rodríguez, W. (2016). *La educación superior en la Provincia de Santa Marta y el Magdalena. Siglo XIX*. Santa Marta: Universidad de Magdalena.

España, Cortes Generales (2005). *Diario de sesiones de las Cortes Generales y Extraordinarias*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en [<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc89135>].

Fernández Sebastián, J. (2006). “Cádiz y el primer liberalismo español. Sinopsis historiográfica y reflexiones sobre el bicentenario”. En Álvarez Junco, J. M. (Ed.) (2006). *La Constitución de Cádiz: Historiografía y conmemoración Homenaje a Francisco Tomás y Valiente*.

Fernández Sebastián, J. (2014). “Historia, historiografía, historicidad. Conciencia histórica y cambio conceptual”. En Suárez Cortina, M. (Ed.). *Europa del sur y América latina. Perspectivas historiográficas*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 25-64.

Fradkin, R. (2012). “Guerra y Sociedad en el litoral rioplatense en la primera mitad del siglo XVIII”. En Garavaglia, J. C., Pro Ruiz, J. y Zimmermann, E. (Ed.) (2012). *Las fuerzas de guerra en la construcción del Estado. América Latina, siglo XIX*. Rosario: Prohistoria, pp. 319-356.

Garavaglia, J. C. (2004). “La economía rural de la campaña de Buenos Aires vista a través de sus precios: 1756-1852”. En Fradkin, R y Garavaglia, J. C. (Ed.) (2004). *En busca de un tiempo perdido. La economía de Buenos Aires en el país de la abundancia, 1750-1865*. Buenos Aires: Prometeo.

Gorostegui de Torres, H. (2000). *Historia Argentina. La organización nacional*. Buenos Aires: Paidós.

Hale. J. R. (2016). *La Europa del renacimiento, 1480-1520*. Madrid: Siglo XXI.

Hernández Pina, F., Escarbajal de Haro, A. y Monroy Hernández, F. (2015). “Deudores de Cádiz: La Constitución de 1812 y la educación”. En *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, volumen 17, número 25, pp. 213-230.

Igger, G. (2012). *La historiografía del siglo XX. Desde la objetividad científica al desafío posmoderno*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

Legarralde, M. R. (2007). *La formación de la burocracia educativa en la Argentina. Los inspectores nacionales y el proceso de escolarización (1871-1910)* (tesis de maestría). FLACSO.

61

Lorandi, A. M. (2008). *Poder central, poder local. Funcionarios borbónicos en el Tucumán colonial. Un estudio de antropológica histórica*. Buenos Aires: Prometeo.

Newland, C. (1992). *Buenos Aires no es pampa: la educación elemental porteña 1820-1860*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.

Ostrensky, E. (2012). “Estudio preliminar”. En Skinner, Q. *El nacimiento del Estado*. Buenos Aires: Gorla.

Palmer, R. (1985). “La influencia de la revolución americana en Europa”. En Mann, G. y Heuss, A. *Historia Universal. El siglo XIX*, Tomo 1. Madrid: Espasa-Calpe.

Pérez Duprat, R. (1929). “La instrucción Pública durante el 1º y 2º triunvirato”. En *Monitor de la Educación Común*, año 48, número 677. Disponible en [<http://www.bnm.me.gov.ar/catalago/Record/000145172>].

Pérez Ledesma, M. (2008). “La invención de la ciudadanía moderna”. En *De súbditos a Ciudadanos. Una historia de la ciudadanía en España*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

Pineau, P. (2010). *Historia y política de la educación argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Puiggrós, A. (2006). *Historia de la Educación Argentina*. Tomo 1: “Sujetos, disciplina y currículum: en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)”. Buenos Aires: Galerna.

— (2012). *Qué paso en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.

Ruiz Torres, P. (2007). *Historia de España. Reformismo e Ilustración*. Tomo 5. Barcelona: Critica/Marcial Pons.

Ricoeur, P. (2015). *Historia y verdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

62

— (2010). “La distancia temporal y la muerte en la historia”. En Delacroix, C., Sosse, F. y García, P. (2010). *Historicidades*. Buenos Aires: Waldhuter.

Rosanvallon, P. (1992). *La consagración del ciudadano. Historia del sufragio universal en Francia*. México: Instituto Mora.

Salvatto, F. G. (2013). “La gracia real bajo la forma republicana en el Río de la Plata. Vecindad y naturaleza en el litoral rioplatense (1808-1824)”. En *Revista Diacronie. Studi di Storia Contemporanea*, número 16, diciembre.

— (2013). “Las Repúblicas de entre Ríos y Paraguay: representación política y legitimidad (1816-1821)”. En Casal, J. M. y Whigham, Th. L. (2013). *Paraguay: Investigaciones de historia social y política*. Montevideo: Tiempo de Historia.

Salvatto, F. G. y Banzato, G. (2017). “Naturales, vecinos y extranjeros en el ejercicio de cargos públicos y oficios. Buenos Aires (ciudad y campaña), 1812-1815”. En *Revista de Indias* (en prensa).

Salvatto, F. G. y Carzolio, Ma. I. (2015). “Naturaleza y ciudadanía en la España Moderna. De la representación del súbdito a los albores de la ciudadanía contemporánea (siglos XVII-XIX)”. En *Revista Almanack*.

Scamuzzi, S. (2011). “Formación social”. En Bobbio, N., Matteucci, N. y Pasquino, G. *Diccionario de Política*. México: Siglo XXI.

Tank de Estrada, D. (1979). “Las Corte de Cádiz y el desarrollo de la educación en México”. En *Historia Mexicana*, volumen XXIX, número 1.

Tedesco, J. C. (1994). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Zamora, R. (2017). *Casa poblada y buen gobierno: economía católica y servicio personal en San Miguel de Tucumán, siglo XVIII*. Buenos Aires: Prometeo.

«CONTAL QUE SEPA LEER Y ESCRIBIR» EDUCACIÓN PÚBLICA Y CIUDADANÍA EN LOS PRIMEROS ENSAYOS REPUBLICANOS...

*Fabrizio Gabriel Salvatto*