

De aprendices a maestros: la regulación de la formación artesanal en Buenos Aires a finales del siglo XVIII

De aprendizes a mestres:
a regulação da formação artesanal em Buenos Aires no final do século XVIII

From apprentices to masters:
regulation of handcrafted education in Buenos Aires at the end of XVIII century

Nicolás Arata*

* Doctor en Educación, Universidad de Buenos Aires. Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Flasco, docente de la materia en Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de Río Negro. Correo electrónico: nicolasarata@yahoo.com.ar

Las reflexiones en este artículo forman parte de la tesis doctoral "La formación del artesano porteño: ideas, sujetos y saberes (1776-1820)" bajo la dirección de Adriana Puiggrós y con sede en el programa APPEAL-IICE de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Resumen

En este artículo se analizan las características que asumió la formación del aprendiz de oficios mecánicos en Buenos Aires hacia fines del siglo XVIII, a partir del estudio de 43 contratos de afirmamiento. Son rastreados los antecedentes que condujeron a la implementación de los contratos, el formato que presentaron y los caminos recorridos por algunos aprendices para ingresar al mundo de los oficios. En el artículo son expuestas consideraciones teóricas sobre los aportes que el estudio de la formación en oficios y la figura del aprendiz pueden realizar a la historia de la educación y a la historia de la infancia.

Palabras clave

Aprendiz, contrato de aprendizaje, artesano, formación.

Resumo

Nesse artigo analisam-se as características que assumiu a formação do aprendiz de ofícios mecânicos em Buenos Aires até o final do século XVIII, a partir do estudo de 443 contratos de firmamento. São rastreados os antecedentes que conduziram à utilização dos contratos, o formato que apresentaram e os caminhos percorridos por alguns aprendizes para ingressar ao mundo dos ofícios. No artigo são expostas algumas considerações teóricas sobre os aportes que o estudo da formação em ofícios e a figura do aprendiz podem realizar à história da educação e à história da infância.

Palavras chave

Aprendiz, contrato de aprendizagem, artesão, formação.

Abstract

In this article, characteristics that assumed the training of mechanical apprentices in Buenos Aires at the end of the 18th century, from the study of 43 learning contracts are analyzed. Specifically the backgrounds that led to its implementation, the shape that the contracts presented and the paths followed by some apprentices to enter the world of trade are explored. Through the pages of this article some theoretical considerations about the contributions that trade education study could make to the history of education field and also to history of childhood studies are brought up.

Key words

Apprentice, learning contract, training, handcrafted education.

Fecha de recepción: 2 de abril de 2012

Fecha de aprobación: 8 de octubre de 2012

Pedagogía y Saberes No. 37
Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación. 2012, pp. 141-155

Introducción

La historia de la educación es un campo de conocimiento dinámico y en crecimiento. En las últimas décadas, sus objetos de interés se diversificaron, favoreciendo el desarrollo de nuevos temas y áreas de investigación, entre los cuales se cuenta el estudio de la infancia. En este trabajo me propongo realizar una contribución al área temática y analizar las estrategias que pretendían regular el ingreso del aprendiz de oficio al taller del artesano en Buenos Aires, hacia fines del siglo XVIII. Sostengo que la identidad de los aprendices fue moldeada por múltiples interacciones y discursos sociales, principalmente, aunque no de manera exclusiva, por los proyectos impulsados y por los debates mantenidos en torno a la formación para el mundo del trabajo.

En la primera sección, expongo algunas consideraciones teóricas sobre las formas de nominación de la infancia y señalo algunos problemas relacionados con el estudio de la infancia en la historiografía educativa argentina. Posteriormente reconstruyo cómo se reguló la formación de los aprendices y planteo sucesivamente los antecedentes que derivaron en la aplicación de contratos de aprendizaje, las características que estos asumieron en Buenos Aires hacia finales del siglo XVIII y las modalidades que adoptaron quienes ingresaban al mundo de los oficios por otras vías. Por último, presento un balance y las conclusiones de las ideas presentadas.

En busca de un lugar para el aprendiz en la historia de la infancia

La categoría *infancia*, según Sandra Carli (2011) “parece ser un punto de condensación de algo universal, general, global en la cual pueden perderse los particularismos” (p. 65). Desde el multicitado trabajo de Phillipe Ariès (1960) hasta la fecha, los esfuerzos historiográficos se orientaron a cuestionar esta tendencia a la generalización para dar cuenta de la pluralidad de sujetos que reúnen la noción de infancia, identificando las instituciones, las prácticas sociales y las diferentes modulaciones discursivas que la nombran y que, a través del acto de nombrar, la instituyen.

En esa tarea, investigadores de la educación e historiadores se han topado con innumerables *definiciones* de infancia, así como con un tipo específico de discurso que postulaba su definición más completa y acabada: al menos desde finales del siglo XIX, el campo de la pedagogía se atribuyó el monopolio de la nominación legítima sobre la infancia.

La pedagogía, como otros campos de conocimiento, presenta una serie de categorías estelares. El

concepto de infancia es, sin dudas, uno de sus objetos de reflexión privilegiados. El discurso pedagógico moderno se representó a sí mismo como un discurso sobre la infancia, pero no sobre cualquier *tipo* de infancia (otras disciplinas han abordado la infancia por vías que se distancian de las indagaciones pedagógicas, como las ciencias *psí*), sino sobre aquella a la que la pedagogía instituyó como la *buena infancia* y, en especial, de la infancia escolarizada. Una versión clásica de la pedagogía coincidiría en afirmar:

La niñez representa el punto de partida y el punto de llegada de la pedagogía, el motivo de casi todos sus desvelos y la fuente de buena parte de sus preocupaciones. [...] A la infancia actual se la visualiza corrientemente ligada, en tanto infancia culturalmente normal, a la actividad escolar (Narodowski, 2007, pp. 25-26).

Desde esta perspectiva, un asunto pareciera estar claro: “toda pedagogía define su sujeto” (Puiggrós, 1990, p. 30). En efecto, bajo la hegemonía del discurso pedagógico moderno, el concepto de infancia se vio compelido a ser pensado bajo la figura del alumno, al tiempo que la institución privilegiada para la recepción de la niñez, recaló en el ámbito escolar. El discurso pedagógico logró articular dentro de su campo discursivo enunciados provenientes de otros campos y disciplinas. Concomitantemente, la historiografía educativa clásica limitó su área de interés al desenvolvimiento de los sistemas escolares y al pensamiento de los *prohombres* que colaboraron en su establecimiento, organización y desarrollo. La historia clásica de la educación ofreció, por sobre todas las cosas, un relato edificante sobre la pedagogía y la escuela. Este doble reduccionismo (de la infancia entendida como niñez escolarizada y de la historia de la educación entendida como historia de la pedagogía y de la escuela) convergió en una operación historiográfica que contribuyó a la delimitación de la noción de infancia, ciñendo su estudio al pasado del sistema escolar, en cuya génesis comenzaron a entramarse los discursos modernos sobre la niñez.

El sistema de solidaridades entre la pedagogía y la historia de la educación (y el carácter instituyente de ambas) empezó a mostrar las primeras grietas en los albores del siglo XX. Entonces, distintas tendencias críticas y renovadoras expresaron su malestar respecto del reduccionismo al que conducía una concepción de la infancia que se circunscribía a la figura del niño en situación escolar. La irrupción de discursos políticos y psicológicos, sumados al peso cada vez mayor de tendencias político-pedagógicas renovadoras o contestatarias (por ejemplo, escolanovismo, pedagogías libertarias), desplazó la atención hacia otras dimensiones de la infancia que no cuajaban dentro

de los sólidos parámetros de la pedagogía moderna. Lo cual condujo a revisar las narrativas a través de las cuales se elaboró, a lo largo del siglo XIX y principios del XX, la idea de infancia en la Argentina.

Los esfuerzos por hacer visibles otros discursos rindieron frutos. Diferentes trabajos señalaron que la pedagogía mantuvo una convivencia –no exenta de conflicto– con otros discursos sociales que nombraron a los pequeños del hombre. Los discursos caritativos, filantrópicos y tutelares, jurídicos y laborales, médicos y políticos ofrecieron un amplio repertorio de categorías a través de las cuales se significó la infancia. Estos discursos no actuaron escindidos unos respecto de otros. Por el contrario, deben pensarse, entre varias combinaciones posibles, bajo formas complementarias, yuxtapuestas o suplementarias.

Un repaso rápido por las distintas formas de nombrar las infancias en el territorio que ocupa actualmente Argentina –desde la etapa colonial hasta principios del siglo XX– permite sostener que un elemento plural estuvo presente desde el origen: “huérfanas y honestas” (1622); “huérfanas de sangre limpia” (1755); “expósitos” o “poblaciones expósitas” (1779); “niños internos” (1892); “muchachos” (1892); “menores” (1919), alumnos, entre otros, conforman –como advierte Graciela Frigerio (2008)– una historia del nombrar que da cuenta de esta pluralidad. Por otra parte, estas formas de nombrar las infancias no son meros atributos de un discurso social; a su vez “están estrechamente condicionados por los contextos socioeconómicos, por las formas o pautas de crianza, por los intereses sociopolíticos, y, junto con ello, por el desarrollo del campo de conocimientos sobre la niñez” (Lionetti y Míguez, 2010, p. 11).

La atención que ha concitado esta diversidad de experiencias, sin embargo, ha sido muy despareja. Desde la década de 1990, el área de investigación sobre la infancia se expandió y se reveló como un campo fecundo de estudios en constante crecimiento. Como señalan Lionetti y Míguez (2010): “La historia social de la infancia ha sido una de las contribuciones disciplinares más prolíficas y sugerentes de los últimos tiempos” (p. 9). En el campo historiográfico educativo argentino, no obstante, los trabajos producidos en los últimos años focalizaron su interés en el estudio de las infancias en el periodo comprendido entre la conformación del Estado moderno hacia fines del siglo XIX y su crisis en las postrimerías del siglo XX¹.

Como ya señalé, este estudio deposita su atención en una etapa y, fundamentalmente, en una temática poco visitada por la historiografía educativa nacional. Sostengo que esta falta de atención de la historiografía

educativa sobre el periodo en cuestión, poco tiene que ver con la ausencia de experiencias educativas; por el contrario, la escasez de trabajos sobre la etapa tardo colonial es inversamente proporcional al caudal de temas y objetos de estudio de interés que ofrece dicha etapa.

En la trama de relaciones urdidas entre infancia, trabajo y educación, una peculiar forma del tránsito hacia la vida adulta alcanzó a definirse en torno a la figura del aprendiz. Esta caracterización tuvo una mayor relevancia en la etapa colonial. Incluir a los aprendices de oficio en la historia de la infancia requirió abordar un periodo donde las ideas elaboradas por la economía política, los criterios implementados por los gremios de artesanos y la caracterización del trabajo manual en la sociedad colonial desempeñaron un papel fundamental.

Vale aclarar que la presencia de los aprendices de oficio no se circunscribió a la etapa colonial, pero en su devenir, la caracterización que se hizo de ellos sufrió transformaciones. Desde fines del siglo XIX, el aprendiz fue sucesivamente emparentado con la figura de los niños trabajadores (Suriano, 1990), de las infancias obreras (Barrancos, 1991), de los jóvenes alumnos de la CNAOP (Dussel y Pineau, 1995), cuando no fue subsumido a la figura del menor. La experiencia de la infancia fue literalmente *tomada* por las nociones de niñez y minoridad, ensamblando y subordinando a su matriz dual cualquier otra forma de nominación alternativa. Este punto requiere, una vez más, volver a analizar el peso que alcanzaron los discursos pedagógicos sobre la construcción de la nominación legítima de la infancia. Quiero referirme brevemente a dos trabajos que, en este sentido, aportan preguntas y elementos para el análisis.

En un texto de tono ensayístico, Graciela Frigerio (2008) se interroga respecto a la condición de aquello que la modernidad, bajo un imperativo clasificador, rotuló como la *infancia*. La autora de *La división de las infancias* sostiene que este rótulo solo discursivamente pretende ser universal. A su sombra, conviven y se alimentan una red de discursos tutelares, caritativos y jurídicos que trabajan sobre el cuerpo de aquellos niños a los que, quienes gobiernan el territorio de la infancia, han convidado al exilio.²

El trazo que sigue la autora es aquél dejado por las sucesivas prácticas de *minorización* que dividen las infancias en dos grupos. Para Frigerio (2008), las vidas de los pequeños están escindidas en dos cuerpos discursivos: aquellos a los que simplemente se los denomina *niños* y aquellos a los que se los identifica como *menores*. El interrogante, en este

1 Entre otros trabajos, véase Carli (2006), Stagno (2008), Macri et al. (2005).

2 Al respecto, también puede consultarse Frigerio (2006).

punto, consiste en plantearse “qué impulsa a dividir las vidas, sobre qué criterios se construyen estas divisiones, decidiendo anticipadamente que unos serán filiados y herederos y otros, los desafilados y sin parte” (p. 37-38).

El interés por identificar la frontera que separa la vida de los niños respecto de la de los menores lleva a Frigerio (2008) a interrogarse:

¿Quiénes son los niños reales? ¿De quién se habla cuando nos referimos a ellos? ¿Se trata del *infans* de la psicología y el psicoanálisis? ¿De la infancia definida por ciertas corrientes de la filosofía? [...] ¿Se trata del niño de la pedagogía? ¿El que requiere supuestamente de una versión cada vez más didacticizada del mundo de las ideas...? (pp. 18-19).

Finalmente sostiene que en materia de discursos oficiales y estatales predominó una tendencia *antiarcontica*, esto es, “algo que va más allá del desinterés por la suerte de los pequeños, y que da testimonio de un descuido persistente sobre estas vidas” (p. 101).

Los sentidos que la sociedad argentina construyó sobre la infancia pueden sumar otra perspectiva. Una de las preocupaciones que recorre la obra de Sandra Carli –la pregunta por cómo se inscribe el tiempo de la política y de la educación en el tiempo presente de una generación de niños– vuelve sobre la escisión en la vida de los más pequeños. En el análisis de las formas de educación y socialización de la niñez en la Argentina, los derroteros de las infancias están diferenciados por dos tipos de ligazón entre la experiencia de los niños y la institución de los adultos:

(...) En un caso se construye la figura del menor contenedora de aquellos niños que no logran insertarse satisfactoriamente en el sistema económico-social y también de aquellos que el sistema educativo no logra retener y que se incorporan al trabajo o directamente a la calle; en el otro caso, la construcción de la figura “alumno” contiene a aquellos niños incorporados en forma más permanente al circuito familia-educativo (Carli, 1992, p. 101).

Esta distinción reconoce en la organización del sistema educativo moderno, su fase o momento inaugural. Mientras que la obligatoriedad de la ley 1.420/84³ de Educación Común coadyuvó a establecer que todo niño entre 6 y 14 años fuese interpelado bajo la condición de sujeto en edad escolar, la ley

3 La ley 1.420 de educación común, gratuita y obligatoria fue sancionada en 1884, tras un intenso debate en el que se enfrentaron liberales y conservadores. Entre otros asuntos, la ley establecía la principalidad del Estado en el sostenimiento de la instrucción primaria y el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño y niña de 6 a 14 años de edad.

10.903/19⁴ de Patronato de Menores fue la responsable de codificar el campo de la minoridad en la Argentina. El proyecto, impulsado por el diputado Luis Agote, representó un punto de inflexión en la historia de la escisión de las infancias. La distinción entre niñez y minoridad consolidada por el discurso estatal –en su formato legal– estableció ordenamientos simbólicos, sensibilidades y prácticas sociales mutuamente excluyentes. La experiencia del tránsito hacia la vida adulta estuvo signada entonces por estas dos interpelaciones fundantes.

¿Cuáles son los efectos de estos discursos sobre las infancias? Fundamentalmente, la capacidad performativa de estos discursos originó un efecto dualizador tan potente sobre los pequeños del hombre, que logró soslayar la heterogeneidad presente en el origen de las infancias. Por un lado, *facilitó* un ordenamiento de las subjetividades en dos grandes grupos, operación propia de una subjetivación de tipo estatal (Campagno y Lewkowicz, 2007). Por el otro, introdujo un sesgo sobre las identidades que lograron constituirse entre estas dos orillas: la de la niñez y la de su reverso maldito, la minoridad.

La duda que sobreviene consiste en plantear: ¿existieron otras formas de nombrar la infancia? Mi trabajo de investigación se apoyó sobre una respuesta afirmativa: la historia de las infancias en la Argentina todavía puede trazar nuevos matices entre estas dos grandes subjetivaciones. Si los trabajos anteriormente citados abrieron y apuntalaron el camino hacia el interés de las y los investigadores por estos temas, el trabajo de reconstrucción histórica no debe cesar. En este sentido, es posible historiar la infancia empleando nuevos enfoques, abordando nuevas modalidades de tránsito de los pequeños del hombre hacia la vida adulta, pero fundamentalmente, convocando nuevos sujetos a escena. Este trabajo busca realizar un aporte para el ensanchamiento de este campo de estudios, reconstruyendo una forma de subjetividad que no termina de aprehenderse en los discursos sobre la infancia, pero que tampoco replica miméticamente la condición de menor: el aprendiz.

De oficios, artesanos y aprendices

En la mayoría de las lenguas europeas, la palabra *artisan* refiere directamente a un artesano independiente, a quien es o aspira a ser un pequeño patrón

4 En 1919, el Congreso de la Nación convirtió en ley el proyecto de Patronato Estatal de Menores: a partir de ese momento se habilitó a los jueces de los tribunales a suspender o quitar la patria potestad a los padres de menores de 18 años cuando estos se encontraran en situaciones de mendicidad o vagancia, frecuentaran sitios inmorales o de juego o se reunieran con ladrones o gente de *mal vivir*.

o a un asalariado calificado. Los elementos que lo caracterizan son principalmente dos: el ejercicio de una ocupación o habilidad específica en el campo del empleo manual y la participación en un colectivo de trabajadores que ejercen determinada ocupación. Esos colectivos o corporaciones, a su vez, se rigen por normas que procuran regular y garantizar la conformidad y la armonía entre quienes se desempeñan en un mismo oficio.

Un oficio, en cambio, es una cualificación social alcanzada por una persona al término de un aprendizaje metódico y completo. Poco importa que el oficio sea o no reductible a los diplomas o a las cualificaciones reconocidas, importa que pertenezca a los individuos, que sea de su propiedad y que no se evapore al mínimo cambio de la organización del entorno. François Dubet (2006) entiende por oficio la capacidad de producir algo, de conocerlo y de hacerlo reconocer:

Este oficio puede o no ser una profesión en función de su grado de reconocimiento institucional y de la autonomía que otorgue a quien la posee y puede exportarla de un contexto laboral a otro. Tener un oficio es ser capaz de producir un trabajo autónomo y previsible en contextos diferentes (Dubet, 2006, p. 444).

La noción de aprendiz se encuentra en estrecha vinculación con ambas categorías. La identidad del sujeto *aprendiz* se inscribe en una genealogía que hunde sus raíces incluso mucho más atrás en el tiempo que las del sujeto *alumno*. Cuando *educar* todavía estaba íntimamente emparentado con *evangelizar*, el sujeto aprendiz tenía una presencia indiscutida en los procesos de formación para el mundo del trabajo. En diferentes regiones del actual territorio argentino, desde fines del siglo XVIII, la referencia a los aprendices de oficios mecánicos es un hecho constatable en actas notariales, censos profesionales o de población, reglamentos gremiales, periódicos preocupados por el fomento de la economía y, en menor medida, escritos literarios.

¿Cómo llegaba un niño a convertirse en aprendiz? ¿A qué edad comenzaba su formación? ¿Cómo se regulaba el ingreso al taller del artesano? ¿Qué requisitos debía reunir para ser admitido bajo la dirección de un artesano? El establecimiento de estrategias y mecanismos legales para regular el ingreso al mundo de los oficios mecánicos, ofrece una ventana desde donde ensayar una respuesta a estas preguntas, analizando el proceso a través del cual un sector de la infancia iniciaba su camino de integración a la vida adulta en calidad de aprendices.

El ingreso a la formación artesanal fue regulado por reglas escritas y consuetudinarias que variaron

según la región, el momento histórico y el gremio del que se tratase. Me interesa analizar la principal modalidad a través de la cual un aprendiz ingresaba al taller de un artesano en Buenos Aires, hacia fines del siglo XVIII. A partir de ese momento, para que un maestro artesano tomase a su cargo la formación de un aprendiz, debía formalizar el vínculo a través de una escritura, comprometiéndose a transmitir al aprendiz los saberes del oficio en el tiempo convenido y a presentarlo –al finalizar dicho proceso– con la instrucción que merecía el título de oficial. En ese mismo acto legal, el padre o el adulto que colocaba al pequeño o al joven a aprender el oficio, se comprometía a respetar el plazo de formación durante el cual prescindiría de aquél, salvo que argumentase causa suficiente para interrumpir el pacto celebrado.

La formalización de un contrato, donde se establecían los deberes y obligaciones contraídas por las partes, puede interpretarse como una respuesta a los problemas que arrastraba la formación artesanal en distintas regiones de Hispanoamérica. Uno de los antecedentes que dan cuenta de ello, es la promulgación del bando del Rey del 21 de octubre de 1776, a propósito de un conflicto con los plateros de Guatemala. En la ordenanza quinta de ese documento, que fue enviado a todos los virreinos, se detallaban las razones que motivaban la regulación de la formación de los aprendices:

Por cuanto el poco cuidado, y aplicación de algunos Patronos, o Maestros en la educación y enseñanza de los Aprendices, es causa de daños irremediables, o por falta de educación, o por falta de enseñanza, o porque los que conocen que por sus malas costumbres no son para estos Oficios no los repelen, o porque sin estar suficientes salen de sus Tiendas a trabajar a otras de Oficiales, y aun a querer poner Obradores, siguiéndose de la falta de educación el poco temor de Dios con que algunos viven, por la falta de enseñanza, las obras que malogran, y los que son de malas costumbres se valen de los Oficios para abusar de la legalidad, engañar y estafar a otros, y los que sin estar suficientes, salen a trabajar de Oficiales, y aun a poner Tiendas, con desdoro de las obras que ejecutan, por falta de enseñanza (Citado por Márquez, 1933, p. 176).

La situación de precariedad en la que se encontraban innumerables niños y jóvenes que revestían la condición de aprendices, las pérdidas que la formación insuficiente generaba en los talleres y las consecuencias que conllevaba que un aprendiz –cuyo entrenamiento no estuviese debidamente concluido– se lanzara a abrir su propia tienda, constituían las principales preocupaciones que el bando buscaba remediar. Al diagnóstico conciso sobre el estado de

la enseñanza de los oficios (situación que, por otro lado, no puede generalizarse para todas las regiones de Hispanoamérica ni para todos los oficios por igual) le seguía una resolución donde el monarca establecía:

Que los Patronos y Maestros que tienen licencias para poner Obradores, y no los Oficiales, puedan recibir Aprendices, con Escrituras, por cuatro, o cinco años, haciendo obligación de darlos Oficiales perfectos, y bien doctrinados dentro de dicho término, y que reconociendo ser mal inclinados, y de depravadas costumbres, puedan, con intervención del Veedor, Diputados, y mayordomos, cancelar dichas Escrituras, y expelerlos, para que se ocupen en otras servidumbres, en que no causen los daños que deben temerse, de una habilidad mal aplicada, para que por estos prudentes medios se consiga el lustre y crédito que en este Gremio se pretende (Citado por Torres, 1945, p. 44).

En Buenos Aires, hasta 1776, los maestros artesanos y los aprendices acordaban de palabra, sin que mediara documento escrito alguno, el vínculo que los unía. No se establecía pauta alguna respecto a la duración o al tipo de formación que recibiría el aprendiz, ni se especificaban las contraprestaciones que aquel debía realizar a cambio. En los padrones de oficios previos a esa fecha apenas se daba cuenta de la existencia de un vínculo entre aprendiz y maestro:

Pedro Ramírez recibió en octubre de 1613 al indio Felipe, venido del Paraguay, que este se puso a sus órdenes para servirle, con la condición de que le enseñara el oficio de carpintería". [De un modo similar], "Mateo Domínguez, maestro carpintero, aceptó el 12 de noviembre de 1614 en su taller a Pedro García, comprometiéndose a enseñarle el oficio". [Un ejemplo más] "El 15 de enero de 1632 Alfonso Carvallo había salido fiador de Felipe Cáceres, a fin de que este abriera una tienda de carpintería y el 23 del mismo mes y año se comprometió a enseñar a un mozo de color, mulato, llamado Diego (Citado por Furlong, 1964, pp. 41-44).

En el censo de oficios de 1758, donde ya se distinguía entre maestros españoles y maestros y oficiales pardos, se mencionaba que

Raimundo Mariño, porteño, vivía en casa de Don Josep Linares. Hacia 4 años que era Maestro de Carpintería. Vivía con él un aprendiz llamado Dionisio Loria, natural de Buenos Aires"; [que] "Domingo Garay, porteño, hacía 20 años era maestro de carpintería y tenía dos aprendices a su lado: Pedro Antonio Fernandez y José Mario Robles, porteño el primero de ellos y mendocino el segundo", [y que] "Juan de Acosta Acevedo, natural de Oporto, era Maestro Carpintero y Tronero de obra negra,

desde hacía 25 años. Tenía un hijo, Juan Clemente, que era oficial de carpintero desde hacía 7 u 8 años, y otro aprendiz, llamado Vicente Anastasio, y un esclavo del mismo oficio, llamado Manuel. Hacia 18 años que este se ejercitaba en el oficio (Citado por Furlong, 1964, p. 86).

Durante este periodo, no se hallaron documentos que pusieran de manifiesto la preocupación por formalizar las relaciones de aprendizaje entre los artesanos porteños.

A partir de 1776, la introducción de modificaciones político-administrativas desencadenó importantes cambios en el plano económico-social de la ciudad. La fundación del Virreinato del Río de la Plata estuvo orientada por la decisión de la Corona Española de establecer una mayor centralización política en las relaciones centro-periferia. La creación de un nuevo centro político y administrativo insufló nuevos aires en la ciudad. Los datos sobre el crecimiento demográfico ayudan a graficar la magnitud de esta transformación: según los relevamientos censales, la población urbana de Buenos Aires (estimativamente) pasó de tener 11.600 habitantes en 1744 a 26.100 en 1778, alcanzando los 42.250 habitantes en 1810. Si a ello le sumamos la población que residía en la zona rural, el número final rondaba las 92.000 hacia la primera década del siglo XIX (Milletich, 2000). El incremento poblacional se debió, fundamentalmente, a la importación de esclavos, al aporte migratorio del interior y al arribo de nuevos contingentes de inmigrantes, principalmente de España (Pérez, 2010). Además, la magnitud de este aumento puede explicarse por las mejoras introducidas en materia de sanidad, alimentación, abasto e higiene en el marco de la vida urbana (Moreno, 2000).

La fisonomía de Buenos Aires fue, básicamente, la de una ciudad comercial y burocrática, con actividades complementarias –artesanales y primarias– destinadas a atender el incremento de la demanda de bienes y servicios, alimentada en primer término por quienes vivían de la administración y el comercio (Halperín, 2002). El establecimiento de un sector burocrático relativamente complejo y la consolidación de un grupo mercantil próspero generaron nuevas necesidades que fomentaron el desarrollo de los oficios artesanales.

La información provista en el cuadro 1, sobre el volumen alcanzado por algunos oficios, podría estar indicando la existencia de un alto nivel de correlación entre las necesidades de los vecinos de la ciudad y el desarrollo de las artes y oficios. Así, los zapateros constituían el grupo más importante, representando un tercio del total (33, 8%), seguidos de cerca por los

Cuadro 1: Distribución de los oficios mecánicos según rangos (1780)

Oficios	Artesanos			
	maestros	oficiales	aprendices	Total
Albañil	23	71	9	103
Barbero	69	7	4	80
Carpintero	76	93	30	199
Carpintero de embarcaciones	1	38	3	42
Calafatero	1	24	2	27
Zapatero	130	165	59	354
Sastre	58	87	12	157
Tallista	35	13	5	53
Peletero	20	11	0	31
Total	413	497	124	1.045

Fuente: elaboración propia en base a AGN, Padrón de oficios (1780)

carpinteros, quienes aparecen discriminados según los trabajos que realizan: carpinteros, 19%; carpinteros de embarcaciones, 4%, y tallistas, 5%. Además, el padrón permite establecer la distribución que existía entre los tres rangos de artesanos: los maestros representaban en este cuadro parcial el 39,5%, mientras que los oficiales alcanzaban el 47,5%. Mucho más atrás se encontraban los aprendices, quienes representaban el 13% restante.

El aumento de la demanda que se manifestaba en un sector de la sociedad, atrajo la atención de numerosos artesanos del interior del virreinato y de Europa, que vieron allí una oportunidad para desarrollar sus oficios y de este modo poder ganarse la vida. A partir de su llegada a Buenos Aires, estos artesanos –oriundos de España y de otros países europeos– desataron una competencia entre los recién llegados y aquellos que ya residían en la ciudad, sin precedentes en la ciudad ¿Cuál fue la reacción de los artesanos locales? Concretamente, exigir a las autoridades coloniales la implementación de reglamentos para el aprendizaje y la práctica de sus respectivos oficios. El caso de los zapateros es ilustrativo. Estos artesanos, junto a los plateros, fueron quienes insistieron con mayor vehemencia sobre la importancia de regular el ingreso, la permanencia y la promoción de los aprendices que, a la postre, ejercitarían el oficio. Entre 1779 y 1788, los zapateros realizaron

diferentes presentaciones ante el cabildo; entre ellas, un documento titulado *Expediente formado...*, donde planteaban la necesidad de constituirse como gremio. Entre las razones que motivaban esta solicitud, subrayaban que resultaba indispensable regular –a través de estatutos– el oficio, ya que muchos de los individuos que lo practicaban lo hacían de manera cuasi anárquica, sin respetar las reglas del arte e ignorando sus secretos más elementales. Cuando se referían a estos, los zapateros señalaban, de un modo despectivo: “sin ser más que simples remendones, instalan talleres, buscan oficiales, reúnen aprendices y ofrecen al público sus engendros” (Documentos para la historia del Virreinato, 1913, p. 109)⁵.

El documento informaba que los atrasos experimentados en el oficio de zapatero respondían a una combinación de factores. Por un lado, el atraso se explicaba a partir de una práctica muy difundida entre los pulperos, quienes compraban zapatos pro-

5 El título del documento en el cual se expresan estos señalamientos se dio a conocer como: “Expediente formado a representación de algunos artesanos de zapatería sobre que se establezca gremio formal de este oficio, bajo las reglas y constituciones que se crean Reglamento económico del Gremio de Zapateros de la Capital de Buenos Aires que comprende las personas principales a cuyo cuidado debe correr el Gobierno y la Policía del Gremio con las facultades respectivas a cada individuo empleado”. El mismo se encuentra transcrito en Documentos para la Historia del Virreinato (1913).

venientes del tráfico colonial para luego revenderlos al público a un precio mayor. La importación y el acopio de mercadería era una práctica muy extendida entre los comerciantes porteños y afectaba de un modo directo la demanda de trabajo de los distintos oficios, particularmente el de los zapateros locales. El otro problema que debía enfrentar el zapatero, desde la perspectiva de aquellos que bregaban por constituirse en gremio, era: “la multitud de sujetos que se ocupan en estos ejercicios y ponen tienda publica de Maestros sin más conocimientos de su oficio u arte que es preciso para el desempeño que el de un aprendiz, u oficial hábil” (Documentos para la historia del Virreinato, 1913, p. 111).

En el descargo realizado ante las autoridades del cabildo, los maestros zapateros afirmaban que esta situación obraba en perjuicio de los *verdaderos* maestros, en tanto estos improvisados artesanos no solo no se esmeraban en perfeccionar las obras que realizaban, sino que ignoraban en buena medida los progresos que tenían lugar en el arte respectivo, impidiendo que tales adelantamientos pudieran llegar a ser una realidad palpable en la ciudad en un futuro próximo. Para los zapateros, estos modestos artesanos, sin haber cumplido el ciclo de su formación en el oficio, se lanzaban a abrir tiendas y atender al público. De esa forma, buscaban llamar la atención sobre estas tiendas y sus empleados: “¿cuáles serán estas y cuáles sus oficiales? –preguntaban indignados– ¿cómo se aprenderá si los maestros no son sino unos remendones?” (Documentos para la historia del Virreinato, 1913, p. 109). Entre sus argumentos, señalaban que los aprendices devenidos en improvisados maestros no poseían un conocimiento preciso de sus instrumentos, y que mucho menos lo tenían de sus materiales o del modo de prepararlos, “de la disposición de las puntadas indispensables a la consistencia y comodidad de los que calzan” (AGN, Interior, Legajo 45, expediente 1117). La ausencia de un saber o de una habilidad desarrollada –concluían– impactaba de lleno en la confección final del producto y obraba en perjuicio del consumidor, pero también de los artesanos, que veían allí una competencia desleal, en tanto los acusados ofrecían sus productos a un precio ligeramente inferior al estipulado.

Los contratos de afirmamiento, una solución parcial

Las autoridades coloniales mantuvieron una actitud ambivalente respecto a los reclamos de los grupos de artesanos⁶. En un primer momento, los miembros del cabildo respondieron afirmativamente a la solicitud

6 Para una profundización sobre el tema, véase Arata (2010).

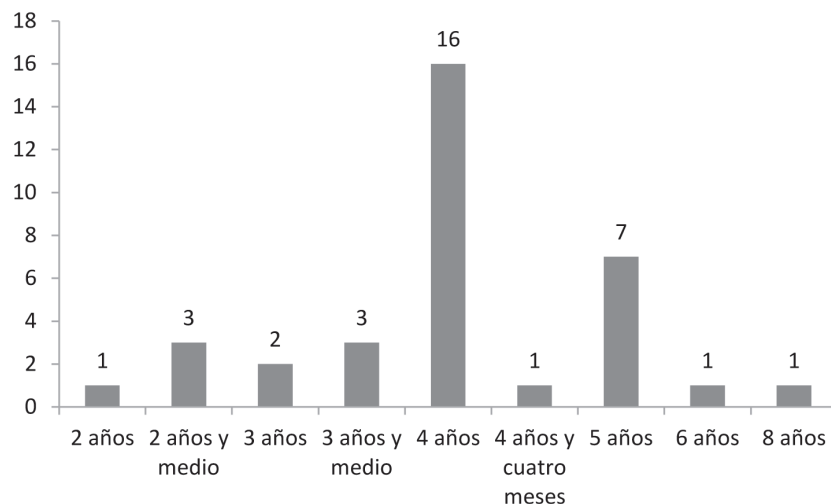
de los representantes de los zapateros, procurando los medios para establecer un reglamento gremial que regulara la práctica del oficio. Además, dispusieron la implementación de un contrato de aprendizaje que debía suscribirse ante un escribano.

En Hispanoamérica, dos tradiciones se impusieron, en distintos momentos y regiones, a la hora de establecer un contrato de aprendizaje. La primera modalidad estuvo fuertemente pautada por las autoridades gremiales. Los artesanos reducidos en un gremio establecían una serie de prescripciones que pasaban a regular la relación particular de cada maestro con su aprendiz. Entre otros asuntos, era atributo del gremio fijar la duración del aprendizaje, las responsabilidades del artesano en su calidad de maestro y el estipendio que el aprendiz debía retribuir durante el tiempo que durase su formación. Esta primera modalidad de contratación prevaleció sobre todo en las regiones de Nueva España y del Perú, donde tuvo una fuerte acogida la institución gremial. La segunda modalidad de contratación entendía que el vínculo celebrado entre el artesano y el aprendiz era un contrato privado entre partes, que permitía establecer acuerdos más flexibles sobre los asuntos concernientes a la formación del futuro artesano. En Buenos Aires puede constatarse la predominancia de esta segunda modalidad, que implicaba que los contratos de aprendizaje podían variar de modo significativo según el acuerdo al que llegaran los contratantes sobre el tiempo que comprendía la formación o el vestido y la alimentación del aprendiz, entre otros asuntos.

En los registros notariales que se conservaron del periodo recopilé y sistematicé 43 contratos de aprendizaje, realizados entre 1781 y 1802, para los siguientes oficios: carpintero, sombrerero, zapatero, albañil, sastre, herrero, tonelero y peluquero. La mayoría de los contratos se establecieron para el oficio de zapatero (35).

Los contratos de aprendizaje presentaban una estructura semejante que puede analizarse considerando cinco categorías descriptivas, presentes de manera regular en los documentos: a) referidas a quien presentaba al aprendiz: sexo, lugar de residencia, estado civil; b) referidas al aprendiz: nombre, sexo; c) referidas al maestro: oficio, lugar de residencia; d) referidas al tipo de enseñanza y los cuidados que debían proveérsele al aprendiz: vestimenta, vivienda, alimentación, cuidado de la salud, y e) referidas al tiempo de duración del aprendizaje. Además se tienen en cuenta dos categorías descriptivas que se mencionan de modo irregular: a) la modalidad de pago y b) la edad del aspirante al momento de ingresar como aprendiz.

Gráfico 1: Distribución de contratos de aprendizaje para el oficio de zapatero, según duración (1781-1795)



Fuente: elaboración propia en base a AGN, Registros Notariales (1781-1795)

El instrumento notarial estaba diferenciado en dos partes: en la primera se asentaban los datos del maestro, del aprendiz y de quien lo presentaba, así como de la fecha y la ciudad donde se celebraba el acuerdo. En algunos casos, se ponía por expreso el estado civil del padre o de la madre; en otras oportunidades el adulto que suscribía era mencionado como el “padre y administrador de la persona y los bienes” (AGN, Registros Notariales No. 1, f. 231). En la segunda parte se estipulaban los años de duración y las obligaciones y derechos de ambas partes⁷. En 20 convenios, era la madre (biológica o de crianza) quien representaba al aprendiz, mientras que en 3 era el Alcalde de primer o segundo voto quien representaba al aprendiz, en ausencia de sus progenitores.

¿Quiénes eran los niños y jóvenes que ingresaban como aprendices? En los contratos, la mayoría eran señalados como hijos de quienes suscribían el convenio, aunque también se informaban otros tipos de parentesco. En el contrato celebrado entre Doña Ana María Velasco y el maestro Francisco de la Venta, la primera señalaba que ponía a aprender el oficio a “un muchacho que lo he criado llamado Santiago” (AGN, Registros Notariales No. 2, f. 732), asimismo,

don Vicente Ximenez colocó bajo la formación del maestro Juan Esteban Cano a “un muchacho llamado Matheo [...] al cual lo ha criado como si fuese su hijo” (AGN, Registros Notariales, No. 2, f. 665); doña Tadea Ribas colocó, con intervención del alcalde de segundo voto y juez de menores a “un ahijado mío llamado Luis Lopez” a aprender el oficio de zapatero con el maestro Lorenzo Velazquez (AGN, Registros Notariales, No. 2, f. 714).

La referencia a la edad es un punto que no puede aclararse con total precisión, ya que los convenios –salvo algunas excepciones– omiten mencionar los años que tenían los aprendices al momento de ingresar al oficio. Cuando se la menciona, están precedidas por inexactitudes: el padre de José, un aprendiz de zapatero decía el 25 de septiembre de 1790 que, al momento de entrar al oficio, aquél tenía, “entre 16 y 18 años” (AGN, Registros Notariales, No. 1, f. 231). Pablo de Lois, padre de Lois, informó que su hijo tenía al momento de ingresar al oficio “10 años poco más o menos” (AGN, Registros Notariales, No. 5, f. 157). No obstante, en la mayoría de los contratos no se especificaba la edad del aprendiz en cuestión⁸.

⁷ Este formato es similar a los contratos establecidos en otras regiones de Hispanoamérica. Para el caso de Nueva España, véase García (1999).

⁸ Esta omisión debe ser considerada en cada caso en particular. Las imprecisiones en torno a la edad estaban estrechamente vinculadas al origen del aprendiz. Si este era presentado por su padre o madre, había mayores probabilidades de que su edad fuera conocida con una certeza que siempre era aproximada.

Cuadro 2: Distribución de los aprendices en relación a su condición (1781-1802)

Oficios	Relación							Total
	Hijos legítimos	Hijos criados	Ahijados, cuñados y sobrinos	Negro libre	Esclavo	Indios	Abandonado	
Albañil	-	-	-	1	-	-	-	49
Carpintero	-	-	-	-	-	1	-	
Herrero	-	-	-	-	7	-	-	
Peluquero	-	-	-	-	1	-	-	
Sastre	-	-	-	-	2	-	-	
Sombrero	1	-	-	-	-	-	-	
Sastre	2	-	-	-	-	-	-	
Zapatero	23	3	3	-	4	-	3	
Total	26	3	3	1	14	1	3	

Fuente: elaboración propia en base a AGN, Registros Notariales (1781-1802)

Las condiciones que se establecían entre ambas partes, referidas a la duración y la distribución de las responsabilidades que cada cual asumía durante la formación, variaban notablemente. Estas no solo se modificaban de un oficio a otro (considerando que según el oficio del que se tratase, el grado de complejidad podía variar significativamente) sino en función del origen y la condición social que revestían los aprendices. En algunos casos, se trataba de esclavos cuyo amo buscaba afianzar en el manejo de un oficio para luego venderlos con un valor agregado. En otros, se trataba de hijos de artesanos que eran colocados bajo la tutela de otro maestro, o bien, de pequeños que formaban parte de otro sector de la población: el de los niños expósitos, a quienes se enviaba a aprender un oficio pues “por su indigencia y careciendo de bienes hereditarios quedarían sin su especial protección sujetos a la ignorancia, y por consiguiente a los funestos resultados que esta acarrea” (AGN, Acuerdos del Extinguido Cabildo de Buenos Aires, Libro LXIV, p. 398).

Los contratos para el oficio de zapatero presentaban una duración que iba desde los 2 años y medio hasta los 6 años, distribuidos de la siguiente manera (ver Cuadro n° 2).

El tiempo de formación no solo variaba según el maestro con el que se colocara al aprendiz; también se observan importantes diferencias en los contratos realizados entre aprendices y un mismo maestro. Entre 1793 y 1794 el maestro Nicolás Regui estableció tres contratos con los aprendices Antonio Portela,

.....
Si se trataba de un esclavo o de un expósito, en cambio, la exactitud se diluía por completo y, por lo general, se obviaba dar ese detalle.

Leandro del Arco y Cayetano Silba cuyas duraciones eran de 3 años y medio, 3 años y 4 años respectivamente. Los maestros zapateros Bartolomé Carani y Salvador Bonetti –que trabajaban juntos– establecieron 4 contratos en 1794 que iban desde los 2 años y medio hasta los 4 de duración.

Las referencias a la formación en sí misma constituyen una dimensión fundamental para conocer qué características tenía la institución del aprendizaje (Arata, 2011) En los contratos, la parte interesada en la formación requería del maestro “que lo enseñe todo sin ocultarle ningún secreto” al aprendiz, “con todas las circunstancias y avisos necesarios” (AGN, Registros Notariales, No. 3, f. 231). En muchos casos, estos secretos no se reducían a la enseñanza de un puñado de habilidades técnicas. En el caso de los maestros de mayor prestigio, tales secretos estaban revestidos de un aura mágica, casi taumatúrgica, y quienes ponían al aprendiz bajo su formación requerían que ésta también fuese transmitida. En el contrato celebrado entre Faustino de la Barcena y Don Luis Goytice, se colocaron bajo su formación siete esclavos de entre 15 y 18 años. El contrato establecía que el maestro debía:

Enseñarles el oficio de Herrero y para que lo dicho tenga efecto en la forma que más haya lugar otorga el compareciente le entrega a dichos sus Esclavos al mencionado Don Faustino de la Barcena maestro de Herrero, para que los tenga consigo por sus aprendices con el fin de que los enseñe y perfeccione en el Oficio de Herrería en el término y con las condiciones siguientes que en el curso de cuatro años [...] Desde el día primero de Abril venidero en adelante haya de enseñar el oficio referido perfectamente en

lo que alcancen sus entendimientos sin ocultarles cosa alguna así de teoría como de práctica educándoles al mismo tiempo en los dogmas de nuestra sagrada religión, como si propiamente fueran sus Esclavos (AGN, Registros Notariales, No. 6, f. 157).

La mención a los saberes –distinguidos en teóricos y prácticos– podría estar indicando que el proceso de formación comprometía algo más que la transmisión mecánica de una serie de habilidades y técnicas. En algunos contratos se enfatizaba que los mismos debían ser enseñados con “toda la perfección que le alcancen sus entendimientos sin reserva de cosa alguna de lo que sea a el perteneciente” (AGN, Registros Notariales, No. 6, f. 640). Los criterios que apuntalaban una imagen de la formación bien orientada estaban ligados a ciertas representaciones idealizadas, cuyos referentes podían ser, en algunos casos, los santos patronos de los oficios. Las *vidas de santos*, como la de san Crispín y san Crispiniano –patronos de los zapateros– o la de san Eloy –patrono de los orfebres– ilustraban muy bien los sentidos que guiaban la buena práctica artesanal y, consiguientemente, su enseñanza⁹.

No está de más mencionar que la enseñanza de estos saberes era eminentemente oral. La cultura artesanal se transmitía, en buena medida, a través de la observación y la práctica, por medio de gestos y palabras, con una mínima explicación verbal. Las pautas mnemotécnicas, que permitirían retener y recobrar el pensamiento que había permitido llevar adelante una acción, ocupaban un lugar fundamental en los procesos de enseñanza. Bien podría decirse que un artesano sabía lo que podía recordar. Desprovistos de toda evocación, la reproducción del artesanado hubiese resultado imposible. La misma se remozaba con la formación de los preceptos de la fe cristiana, aunque esta aparecía significada en un lugar un tanto relegado dentro del espectro de saberes a ser enseñados.

9 La historia de san Eloy puede resultar ilustrativa. San Eloy nació hacia el año 590 en Chaptelat. Desde su niñez dio pruebas de habilidad poco común, razón por la cual su padre lo colocó a trabajar con el orfebre Abbón, que estaba al frente del taller monetario de Limoges. Una vez formado, san Eloy se dirigió a la parte central del Reino Franco, donde fue colocado bajo la protección del tesorero real Bobón. Entonces, se le encomendó realizar un trono de oro adornado con piedras preciosas para honrar a Clotario, para lo cual el orfebre le entregó la materia prima necesaria. Un tiempo después, san Eloy le presentó a su rey dos tronos idénticos. Este último no sabía qué admirar más: si la habilidad del artesano –capaz de producir dos tronos de idénticas características– o bien la honradez –pues lejos de apropiarse de la materia prima restante, la utilizó para producir con ella un trono más que el encargado– (Wolf y Mauro, 1965).

Al menos en los contratos de aprendizaje, este desplazamiento podría estar indicando una importancia cada vez mayor de la formación artesanal como medio para ganarse la vida honradamente, respecto de una función trascendental, ligada a la salvación del alma.

En los contratos también se estipulaba que el maestro debía proceder a corregir “prudente y modestamente sin exigirlos” (AGN, Registro Notarial, No. 6, p. 34) a sus aprendices, y en caso de que maltratase a alguno, ello resultaba motivo suficiente para que le fueran retirados de su cuidado. En el ya citado contrato entre don Vicente Ximenez y el maestro Juan Esteban Cano, el primero requería al segundo que le “enseñe a el nominado Mateo diligentemente y tratándolo bien” (AGN, Registros Notariales, No. 2, f. 665). Sabemos más sobre el lugar de los castigos corporales y las penalizaciones que tenían lugar en las escuelas de primeras letras que dentro de los talleres. Es posible sostener que no existían grandes variaciones entre unos y otros espacios; de haberlas, seguramente las reprimendas recrudescían en ámbitos donde el mundo adulto se entremezclaba aún más con el de los pequeños.

El orden de los cuidados no se agotaba en los aspectos disciplinarios, también involucraba la alimentación, el mantenimiento y el cuidado de la salud de los aprendices. El contrato celebrado entre Antonio Valero y el maestro Antonio Pedro Leonete puede servirnos de ejemplo. Sobre este punto, el contrato establecía:

Es obligado el referido Maestro a suministrarle la comida, casa, y curándolo si acaso se enfermase, enseñarle la doctrina cristiana como igualmente el tal oficio de Zapatero con todas las circunstancias y avisos necesarios [...] siendo por cuenta del nominado Antonio Valerga su padre el vestirlo y que siempre que se huyese el volverlo a casa del Maestro (AGN, Registros Notariales, No. 1, f. 640).

Finalmente, en los contratos se establecía que el aprendiz no podía abandonar la *domus*, siendo en la mayoría de los casos relevados, el padre o la madre quien debía procurar los medios para regresarlo a la casa del maestro. La vestimenta era uno de los puntos más sensibles, ya que su valor ascendía a costos tan elevados que podía constituir el aspecto más oneroso del periodo de formación. Respecto a las enfermedades que el aprendiz pudiese llegar a contraer en el lapso de su formación, el contrato determinaba quién debía hacerse cargo de los costos de su curación. En lo que concernía al albergue y la alimentación, se manifestaba una marcada tendencia a que fuesen los maestros los encargados de proveerla.

Los aprendices ingresan al taller

Los caminos por los cuales los aprendices ingresaban al mundo del oficio presentaron algunas variantes. Probablemente, muchos aprendices se establecieron como tales sin que mediara marco legal alguno, apremiados por múltiples urgencias. El ejemplo de Santos de Carolla, aprendiz de imprentero, es sumamente representativo. En una narración que se entrecruza con el mito, se indicaba que Santos fue traído junto a la imprenta que los jesuitas tenían en el Colegio Monserrat de la provincia de Córdoba como “su adición o complemento”. El aprendiz fue ubicado en la Imprenta de Niños Expósitos de Buenos Aires, a cargo de Antonio Ortiz –el compositor– y Agustín Garrigos –el prensista–, donde fue ascendiendo de “fámulo, entintador, parador tipográfico, prensista, hasta que durante la administración de Aguilar llegó a dragonear de regente” (Ugarteche, 1929, p. 58).

La incorporación de los aprendices de comerciantes ofrece otros matices. Los jóvenes ingresantes debían saber leer y escribir, pues este era un requisito fundamental en dichos empleos. Después de asistir a las escuelas de primeras letras, los aprendices continuaban su educación en las mismas tiendas o trabajando como empleados en casas de comercio españolas o porteñas. ¿Cómo llegaba el aprendiz a incorporarse a la tienda del comerciante? Los comerciantes establecidos acudían a sus parientes cuando buscaban un aprendiz. La práctica común era hacerse cargo de un sobrino o de un hermano más joven, llevarlo a Buenos Aires, ofrecerle alojamiento y transmitirle los saberes indispensables. Preferían a un pariente como aprendiz, pues se consideraba más confiable que un extraño, sobre todo si había que encomendarle un viaje con mercadería. Los jóvenes que no estaban emparentados con un comerciante trataban de establecer algún tipo de vínculo familiar siempre que fuera posible. Era habitual, señala Socolow (1991), que un aprendiz ambicioso combinara el trabajo con un casamiento dentro de la familia de ese comerciante. Probablemente, el hecho de que los aprendices a menudo vivieran con la familia del comerciante estimulaba esta práctica¹⁰.

Las modalidades de ingreso al mundo del oficio no se agotaban allí. Un caso que reviste cierta particu-

laridad es el del esclavo identificado como el Negrito José, propiedad de don Eugenio Lerdoir Fejada, quien a su fallecimiento dejó establecido en su testamento que el mismo debía ir a vivir, hasta la edad de 20 años, fecha en que debía otorgársele la libertad, al convento de las Monjas Capuchinas. Se tomó conocimiento de esta voluntad el 5 de diciembre de 1791 cuando el escribano público del Cabildo notificó a los destinatarios que:

Por quanto su instituyente ordena y manda en la clausula quinta [...] inscripta que otorga el día 11 de febrero del año próximo pasado de 1790 que el Negrito su Esclabo llamado Jose hijo de la Esclaba Rosa se entregase al capellan de las Madres Capuchinas de esta expresada ciudad Don Bartolome Lucref para que lo tenga en su poder hasta que este en aptitud de aprender oficio encargandole su mejor educacion y enseñanza al mismo tiempo que se sirva fiel y en cumplimiento la edad de veinte años se le de libertad (AGN, Registros Notariales, No. 3, f. 231).

Sin embargo, en el mismo testamento se insertaba una carta que oficiaba de respuesta del capellán donde aquel expresaba de un modo elusivo que no aceptaba la *herencia*, excusándose: “que de modo alguno me es conveniente tal Esclabo y asi renuncio de el con todo mi corazón, y ni verlo quiero” (AGN, Registros Notariales, No. 3, f. 231). La epístola está fechada el 10 de octubre de 1791. El escribano Albaccar, quien tomó cartas en el asunto asumiendo la parte que debía velar por que se cumplan los deseos del otorgante, ofreció el esclavo al presbítero don Ramón a quien se le informó que se le suministraría todo lo necesario para su vestuario y demás que se le pudiese ofrecer. Pero, una vez más, el presbítero se resistió a hacerse cargo de José. Por tercera vez, y en virtud de un nuevo rechazo, Albaccar –en acuerdo y conformidad con las autoridades– determinó entregárselo al sastre Juan Bautista de Esmít para que le enseñara:

dho oficio [...] por el termino de nueve años contados desde la fecha esta. En cuyo tiempo ha servir a dho maestro en lo perteneciente al oficio, sin que [nadie] tenga que entrometerse con dho negrito Jose, de modo que en los dhos nueve años es obligado el nominado maestro a suministrar la comida, casa, vestuario, enseñarle la doctrina christiana, a curarle y subministrarle todo lo necesario en sus enfermedades, enseñandole buenas costumbres, corrigiendolo con moderación en quanto sea necesario, tratandolo bien y enseñandole el tal oficio con todas las circunstancias y abisos necesario sin reserbarle ni encubrirle cosa alguna concerniente al oficio asi de practica como de obra y haciendo que el susodicho Jose lo vea y exersa por

10 Otro modelo de reclutamiento profesional era el de trabajar como empleado. Un empleado, lo mismo que un aprendiz, podía aprender los elementos del comercio y construir a la vez un círculo de contactos de negocios. Los empleados eran generalmente mayores que los aprendices y provenían de medios socioeconómicos más pobres. “Mientras que a los aprendices se los preparaba específicamente para que se convirtieran en comerciantes, trabajar de empleado podía ser y a menudo era un trabajo para toda la vida” (Socolow, 1991, p. 32).

su mano, de suerte que no ignore cosa alguna de lo que debe aprender ni el Maestro (AGN, Registros Notariales, No. 3, f. 232).

Pero no culminaron allí las peripecias del Negrito José, ya que el 12 de marzo de 1796, en el marco de un nuevo contrato de afirmamiento, se vuelve a mencionar, esta vez, para ubicarlo con otro sastre. El contrato aclaraba:

Habiendo escusado a tenerlo determinaron el ponerlo a que aprehendiese el oficio de sastre, lo que en efecto ejecutaron con el Maestro de este oficio Juan Bautista de Esmít, quien no cumpliendo con lo prometido en la Escritura que por ante mi el actuario otorgo, han determinado el sacarlo del poder de dho Esmít y ponerlo a que lo aprenda con el Maestro de este mismo oficio Don Jose Sevilla [...] por el termino de cinco años (AGN, Registros Notariales, No. 3, f. 232).

Si bien a este caso no puede atribuírsele un valor ejemplar, tampoco hay que desentenderse de lo que nos revela: una cierta efectividad del contrato como medio de contralor sobre el tipo de enseñanza que el aprendiz recibía.

Un caso distinto fue el proyecto presentado el 31 de diciembre de 1808, a través de un oficio del alcalde de segundo voto don Matías de Cires, para que los niños expósitos se formasen como aprendices, acompañado de un folleto titulado *Libro de jóvenes artesanos*. El fundamento que animaba la presentación de este proyecto no fue otro que el de asumir como función de la administración colonial la formación en el oficio de los niños pobres, como medio para su encausamiento. El autor del proyecto requería que el cabildo asumiera la responsabilidad de encargar a los alcaldes de segundo voto la realización de un padrón de los niños pobres existentes en sus respectivos cuarteles como medida previa para dar cauce a la propuesta.

Las referencias al *Libro de jóvenes artesanos* realizadas por los vocales del cabildo mencionan que contenía un discurso preliminar donde se expresaba una elocuente definición de las obligaciones de un “Padre de la patria”, estableciendo los deberes de los alcaldes de segundo voto, en tanto cumplían también con la función de jueces de menores. Apelando a esta doble condición, Cires argumentaba las razones por las cuales el cabildo debía advertir a los alcaldes sobre la situación de los niños “y de cuan preferente atención debían serles entre estos los que por su indigencia y careciendo de bienes hereditarios quedarían sin su especial protección sujetos a la ignorancia, y por consiguiente a los funestos resultados que esta

acarrea” (AGN, Acuerdos del Extinguido Cabildo de Buenos Aires, Libro LXIV, p. 397).

El alcalde de segundo voto tendría, según Cires, la potestad de confeccionar un padrón de niños huérfanos y expósitos¹¹ para luego distribuirlos entre los artesanos de la zona. Además de proponer la figura del alcalde como mediador entre aprendices y maestros, el libro establecía siete artículos considerados “tan sabios como utilísimos, y que son una verdadera Constitución o Leyes preventivas”. Lamentablemente no se han podido localizar referencias más directas a estos artículos que las volcadas en este acuerdo del cabildo, donde se mencionaba que, a través de ellos, se orientaría la acción por parte de los maestros artesanos a quienes se les confiaba la instrucción y enseñanza de esos jóvenes. Entre otros aspectos, se expresa en dicho libro:

La fórmula de aprobación con que los maestros deben establecer el reconocimiento de la aptitud de dichos jóvenes, han de certificar sus adelantamientos de los examinados, y la forma del Certificado con que se ha de congratular a los Maestros, a cuya asidua contracción y desvelos se deba el adelantamiento de dichos Jóvenes: hallándose ya sentadas partidas del ingreso de varios Niños que se han puesto a aprender las Artes (AECBA, Libro LXIV, p. 399).

El cabildo no solo tomó nota de la propuesta sino que, según consta en sus acuerdos, convencidos de la utilidad del establecimiento, mandó que se adoptara el sistema propuesto. De esta manera se estableció que la enseñanza del oficio fuese una acción ejercida desde la administración colonial a favor de niños expósitos y jóvenes indigentes como remedio para que no se malogren.

Conclusiones

En este artículo presenté cómo, hacia finales del siglo XVIII, la formación del aprendiz estuvo sujeta a transformaciones significativas. En Buenos Aires, el crecimiento de la población impulsó el incremento de la demanda de productos elaborados por los artesanos. La presencia de artesanos provenientes del extranjero, de artesanos que no habían completado su formación o que desconocían las reglas del arte,

11 Es importante advertir que huérfanos y expósitos resultaban dos categorías diferenciadas por un aspecto crucial: la ilegitimidad en el nacimiento. Como señala Lawrence Stone (1989, citado por Moreno, 2000): “La bastardía y la ilegitimidad, en general, constituyeron en las sociedades cristianas minusvalías que acompañaban al individuo toda su vida y en las elites influía de modo determinante en la herencia” (pp. 664-665).

condujo a que el sector del artesanado porteño –formado por plateros y zapateros– planteasen ante las autoridades coloniales la necesidad de regular el ingreso y la práctica de los oficios.

La implementación de los contratos de aprendizaje fue una respuesta parcial ante tales demandas. La diversidad de criterios para definir la extensión de la formación, la edad de ingreso al oficio o la distribución de responsabilidades entre padres y maestros, no lograron coagular en un modelo común que combinara los intereses corporativos, las peculiaridades y las necesidades de los distintos oficios. El análisis de los contratos de aprendizaje permite sostenerse que, durante el periodo analizado, la formación artesanal se caracterizó por una tendencia hacia un tipo de oferta diversificada y heterogénea.

A diferencia de lo ocurrido en ciertos países europeos o en otras regiones de Hispanoamérica, donde la injerencia del control gremial sobre sus respectivos oficios tuvo un peso significativo, en el Río de la Plata la comunidad de artesanos no alcanzó, a pesar de los esfuerzos realizados por algunos de sus miembros, un alto grado de uniformización y eficacia en la regulación de los oficios. Esto no significa, por otra parte, que el desenvolvimiento del aprendizaje y la práctica de los oficios hayan tenido lugar en un clima de desorganización y desinterés o de una ausencia total de control.

En cambio, hubo una multiplicidad de experiencias que dan cuenta de lógicas y criterios presentes en la enseñanza de los oficios que se combinaron y operaron de modo superpuesto, sin llegar a generalizarse. Esta diversificación en la formación artesanal se puede constatar en la aplicación de criterios flexibles y variables que surgen del análisis de los contratos de aprendizaje. A través de estos documentos se puede comprobar que aprender el oficio de zapatero podía tomarle a un aprendiz entre dos años y seis años, según el maestro con el cual estableciera el contrato, la experiencia previa con la que contara, o su condición social. El resto de las dimensiones presentes en los contratos –edad de ingreso, cuidados, retribuciones– también presentaron variaciones significativas, aun tratándose del mismo oficio.

A su vez, la heterogeneidad presente en las propuestas de formación guarda un correlato con las identidades de los aprendices, donde puede constatar un arco de procedencias y condiciones sociales amplio. Esclavos, hijos legítimos, negros libertos y niños abandonados ingresaron a los talleres en busca de un oficio. Quienes presentaban a los aprendices no mantenían necesariamente relaciones de consangui-

nidad con ellos, sino relaciones de crianza, tutelares o de esclavitud.

En suma, la caracterización de la formación artesanal como una práctica social que combinó criterios heterogéneos y diversificados entre oficios devuelve una imagen de esta experiencia semejante a la de un conglomerado que no logró –si acaso esa fue la intención de los artesanos porteños– condensar en un proyecto colectivo más amplio, con criterios comunes y uniformes. La decisión de establecer un piso común para la formación de los aprendices surgirá posteriormente, por iniciativa de las propuestas de cuño ilustrado, fundamentalmente a partir de la creación de las escuelas de dibujo y de las academias de náutica y matemáticas, impulsadas, entre otros, por el secretario del Consulado, Manuel Belgrano. En ellas, los aprendices se agruparán en un espacio colectivo, se someterán a un reglamento común y serán evaluados en eventos públicos.

Referencias bibliográficas

- Arata, N. (2010). *La enseñanza de oficios mecánicos durante el Virreinato del Río de la Plata (1776-1810)*. Buenos Aires: Libros Libres. Disponible en formato electrónico [En: http://libroslibres.flacso.org.ar/coleccioneducacion](http://libroslibres.flacso.org.ar/coleccioneducacion)
- Arata, N. (2011). El aprendiz de oficios mecánicos y la pedagogía del taller. Notas introductorias. En S. Serra; N. Fattore y P. Caldo (coords.) *La pedagogía en el pensamiento contemporáneo*. Rosario: Laborde.
- Archivo General de la Nación, *Acuerdos del Extinguido Cabildo de Buenos Aires (1777-1810)*.
- Archivo General de la Nación, *Registros Notariales*.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Barrancos, D. (1991). *Educación, cultura y trabajadores (1890-1930)*. Buenos Aires: CEAL.
- Campagno, M. y Lewkowicz, I. (2007). *La historia sin objeto y derivas posteriores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Carli, S. (1992). Modernidad, diversidad cultural y democracia en la historia educativa entrerriana. (1883-1930) En Puiggrós, A. (Dir.) *Historia de la Educación Argentina*. Tomo IV La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales. (1885-1945). Buenos Aires: Galerna.
- Carli, S. (2002). *Niñez, Pedagogía y Política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Carli, S. (comp.) (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.
- Carli, S. (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Documentos para la Historia del Virreinato (1913)*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires., Facultad de Filosofía y Letras.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Dussel, I. y Pineau, P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica oficial durante el primer peronismo. En Puiggrós, A. (comp.). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el primer peronismo*. Buenos Aires: Galerna.
- Frigerio, G. (2006). Infancias. En: F. Terigi (comp.). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI y Fundación OSDE.
- Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias*. Buenos Aires: Del Estante.
- Furlong, G. (1946). *Artisanos argentinos durante la dominación hispánica*. Buenos Aires: Huarpes.
- García G., F. (1999). Artesanos, aprendices y saberes en la Zacatecas del siglo XVIII. En Gonzalbo, P. (coord.). *Familia y educación en Iberoamérica*. México, El Colegio de México.
- Halperin D., T. (2002). *Revolución y guerra. La formación de una elite dirigente en la Argentina criolla*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento*. Buenos Aires: Del Estante.
- Lionetti, L. y Míguez, D. (2010). Introducción. En L. Lionetti (coord.). *Las infancias en la historia argentina*. Rosario: Prohistoria.
- Macri, M. et al. (2005). *El trabajo infantil no es un juego. Estudios e investigaciones sobre trabajo infanto-adolescente en Argentina (1900-2003)*. Buenos Aires: La Crujía.
- Márquez, M. (1933). *Ensayo sobre los artífices de platería en el Buenos Aires colonial*. Buenos Aires: Imprenta de la Universidad de Buenos Aires.
- Milletich, V. (2000). El Río de la Plata en la economía colonial. En E. Tandeter (dir.). *Nueva Historia Argentina. La Sociedad Colonial*. Madrid: Sudamericana.
- Moreno, J. L. (2000). El delgado hilo de la vida: los niños expósitos de Buenos Aires, 1779-1823. *Revista de Indias*, 60(220), 663-685. Disponible en: <http://revis-tadeindias.revistas.csic.es>
- Narodowski, M. (2007). *Infancia y poder*. Buenos Aires: Aique.
- Pérez, M. (2010). *En busca de mejor fortuna. Los inmigrantes españoles en Buenos Aires desde el Virreinato hasta la Revolución de Mayo*. Buenos Aires: Prometeo.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Socolow, S. (1991). *Los mercaderes del Buenos Aires virreinal: familia y comercio*. Buenos Aires: De la Flor.
- Stagno, L. (2008). *La minoridad en la Provincia de Buenos Aires, 1930-1943. Ideas punitivas y prácticas judiciales*. Tesis de maestría. Buenos Aires: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Suriano, J. (1990). Niños trabajadores. Una aproximación al trabajo infantil en la industria porteña de comienzos del siglo. En D. Armus (1990). *Mundo urbano, mundo rural*. Buenos Aires: Ariel.
- Torres, R. J. (1945). *La orfebrería colonial en Hispanoamérica y particularmente en Buenos Aires*. Buenos Aires: Huarpes.
- Ugarteche, F. (1929). *La imprenta argentina. Sus orígenes y desarrollo*. Buenos Aires: Talleres Gráficos R. Canals.
- Wolff, P. y Mauro, F. (1965). *Historia general del trabajo. La época del artesanado (siglos V-XVIII)*. Tomo II. México: Grijalbo.