

**LA ESCUELA ELEMENTAL EN PERSPECTIVA COMPARATIVA DURANTE
EL PERIODO POSTINDEPENDIENTE
(VALLE DE TOLUCA Y CAMPAÑA DE BUENOS AIRES)**

*José Bustamante Vismara**

Recebido em: 22/06/2011 Aprovado em: 12/12/2011
--

Resumo: *Com a independência dos territórios Hispano-americanos do governo espanhol a escola elementar cobrou um papel renovado. Era necessário, dizia-se, ao menos uma geração completa de cidadãos educados nos valores da igualdade para garantir o governo das jovens repúblicas. Caso contrário o esforço realizado poderia ser em vão.*

Aqui confrontar-se-á o desenvolvimento educativo de duas regiões: a campanha de Buenos Aires e o vale de Toluca. A proposta analisa a propagação da escola como parte de um conjunto de mudanças que ocorrem no Ocidente. Em contraste com as perspectivas com o foco no específico, a história comparada pode ser reconhecida como uma maneira de superar essa restrição. Assim, favorece os questionamentos sobre o que parece óbvio e a reformulação de questões voltadas para um único caso. A análise fundamentar-se-á em trabalhos de arquivo.

Palavras-chave: *Educação elementar; história comparada; século XIX; Campanha de Buenos Aires; Vale de Toluca.*

La escuela elemental en perspectiva comparativa durante el periodo postindependiente

Rasgo de civilidad, pauta de modernización, factor de movilidad social, dispositivo de control social. Distintas pueden ser las justificaciones que se ofrezcan acerca del proceso de generalización de la escuela elemental. Fuera por lo que fuere, en algún momento del siglo XIX la escuela comenzó a ser considerada un elemento intrínseco al desarrollo institucional y estatal. Y si tal propagación se afirmó en el último tercio del siglo XIX, tuvo estrecha relación con procesos desenvueltos desde el temprano siglo XIX.

En este análisis se atenderá a algunas de las características de la escuela elemental del periodo postindependiente a partir del estudio de dos regiones: la aldeaña a la ciudad de Buenos Aires –en la que no se toma en cuenta a la ciudad portuaria– y al valle de Toluca –que, en algún sentido, puede ser considerado como una región aldeaña

* Doctor en historia. Universidad Nacional de Mar del Plata / Becario postdoctoral de CONICET. E-mail: jovisma@hotmail.com

a la Ciudad de México—. Al hacerlo se fundamentarán las observaciones desde sendos trabajos de archivo y, en el correr del texto, se ofrecerán caracterizaciones acerca del particular modo en que, a través de estos establecimientos, se reconocen articulaciones entre el Estado y la sociedad.

La operación de confrontación propuesta aspira a superar las limitaciones que sesgan las miradas a marcos acotados para poder reflexionar acerca de la difusión de la escolarización como parte de un conjunto de cambios acaecidos en Occidente. En contraposición a perspectivas en las que todo tiende a parecer específico, la historia comparada se puede reconocer como una forma de romper con tal constreñimiento. Como una posibilidad de extrañarse ante lo que parece evidente, y de plantear problemáticas difíciles de formular desde la observación de un caso único.

Un espejo a través del cual vemos al otro y nos miramos mejor

En un sugestivo análisis sobre la génesis de las naciones Gérard Bouchard sostiene que “para el historiador la comparación se presenta como una simulación que, de una manera un tanto paradójica, invita a descubrir en el espejo del otro una imagen más fiel de sí. Y también es el medio de restituir a lo singular sus resonancias universales” (BOUCHARD, 2003, p. 91). En este análisis se aspira a lograr algo de esto.

Los enfoques comparativos tienen en el campo de la historia un lugar ambiguo. Sus virtudes y posibilidades han sido repetidamente manifestadas, pero sus efectivas realizaciones han sido bastante limitadas (DEVOTO, 2004). Cuando en el período de entreguerras Marc Bloch abogaba –desde lo teórico y desde lo práctico– por el desarrollo de trabajos comparativos, sus posibilidades parecían promisorias (BLOCH, 1999); sin embargo, tras varias décadas de labores no se encuentra una sólida tradición de trabajos en el campo. Los trabajos que confrontan realidades disímiles resultan menos frecuentes de lo esperado. No faltan, por cierto, congresos, publicaciones o *dossiers* en los que se estimula a la elaboración y presentación de trabajos sobre historia comparada –instancias entre las que esta publicación tiene un lugar significativo–, pero su desarrollo aún es incipiente. Dicho de otro modo, si bien hay elementos que permiten afirmar la existencia de un consolidado método comparativo (BARROS, 2007), sus aplicaciones y puestas en práctica son menos numerosas de lo deseable.

A ello cabe añadir la creciente multiplicación de perspectivas, teorías o conceptualizaciones que, al calor de la globalización contemporánea, han florecido en los últimos años: *global history*, *atlantic history*, *connect history*, *histoire croisée*... Esta propagación de formulaciones alienta interrogantes acerca de los desafíos que se le imponen a la más añeja, pero no menos desafiante, historia comparativa.

Hay muchas formas de comparar, hacerlo conlleva un esfuerzo por integrar casos diversos en torno a una serie de problemáticas o interrogantes en común. Aquí ello no se efectuará en el marco de una especie de laboratorio experimental. Esto implica alejarse de la posibilidad de intercalar variables (tipos de autoridad, formas de sociabilidad, aspectos demográficos, etcétera) con el propósito de deducir de sus combinaciones eventuales resultados. No son los modelos para el ejercicio los trabajos de Barrington Moore (1973), Charles Tilly (1997) o Theda Skocpol (1998).¹ Tales ensayos, provocativos y generadores de creativas reflexiones, son producto, casi invariablemente, de una combinación generada entre un tipo de perspectiva y el esfuerzo por encontrar los casos adecuados para su descripción. En algunas ocasiones las variables tomadas en cuenta se utilizan como meras pruebas de hipótesis macro sociales. Aunque, por otro lado, tampoco resulta enriquecedor aludir a lo comparativo como una mera descripción complaciente de particularidades socio-históricas de diversas áreas (SCHRIEWER, 2002).

En forma concurrente a estas cuestiones conceptuales metodológicas se presenta otro tema: la relación entre lo local y lo global (ACEVEDO y QUINTANILLA, 2009). La difusión y aceptación de la escolarización elemental durante el siglo XIX parecería ser un caso particularmente interesante para pensar dichas relaciones. Se trata de un proceso que abarca a Occidente en su conjunto y que perdería parte de su sentido si se lo aprecia al ras del caso local. Piénsese en las innumerables memorias, monografías o crónicas apologéticas de cientos de escuelas desparramadas por estos países. Parecería que lo sucedido en ellas fue único, especial; y, sin embargo, se encuentran por doquier espacios que se llaman aulas, a las que concurren más o menos diariamente niños que, justamente son reconocidos, por *estar en edad escolar*.

Entre los pocos trabajos acerca del desarrollo comparado de la historia educativa hispanoamericana, el de Carlos Newland (1992) tiene un lugar central. Allí se sugiere una hipótesis interpretativa –la paulatina conformación de sistema de educación

centralizados— que es contrastada y matizada a partir de lo sucedido en diversos ámbitos. Entre las virtudes del trabajo se destaca la generalidad de la mirada y la capacidad de ofrecer una interpretación de conjunto a los distintos casos que se toman en cuenta, pero también allí reside cierta falta de precisión en sus consideraciones. El fundamento de la mayor parte de sus indicaciones está sustentado —así lo reconoce el autor— en heterogénea bibliografía secundaria. Y aquí pretende residir una de las fortalezas del análisis que continúa: es una comparación limitada a dos regiones sobre las que previamente se han llevado adelante trabajos de investigación específicos (BUSTAMANTE VISMARA 2007; 2011).

En la operación de confrontación aquí propuesta se anhela reconocer relaciones que no serían advertidas desde una mayor generalidad; se busca desmenuzar aspectos que se tornan importantes al analizar el caso distinto, diferente. Esto implicará, en ocasiones, desestimar la posibilidad de efectuar una narración en la que pares de casos son cotejados; en la que un proceso es reconocido en sus facetas de desarrollo en los diversos casos trabajados. En algunos apartados sucederá que lo comparativo sirve para efectuar interrogantes sobre uno u otro contexto, pero su análisis solo estará acotado a alguno de ellos, no necesariamente a ambos.

Una segunda clave, derivada de la perspectiva comparativa, se relaciona con la problematización del proceso de institucionalización postindependiente. A modo de hipótesis, al articular el desarrollo estatal y el devenir de las escuelas sería posible reconocer una disímil experiencia institucional estrechada por sugestivas coincidencias. Entre esas diferencias, el impacto de la aplicación —o no— de la Constitución de Cádiz habría sido significativo.

Una observación acerca del modo en que se organiza el texto y el trasfondo heurístico que sostiene la argumentación. La descripción, por momentos, está más cercana al género ensayístico que a un detenido análisis de historia regional. Las características de la presentación y el esfuerzo por integrar un panorama de conjunto han llevado a tal estrategia. El lector interesado, lógicamente, podrá acudir a las referencias citadas para explorar el sustento de las hipótesis.

Dos regiones

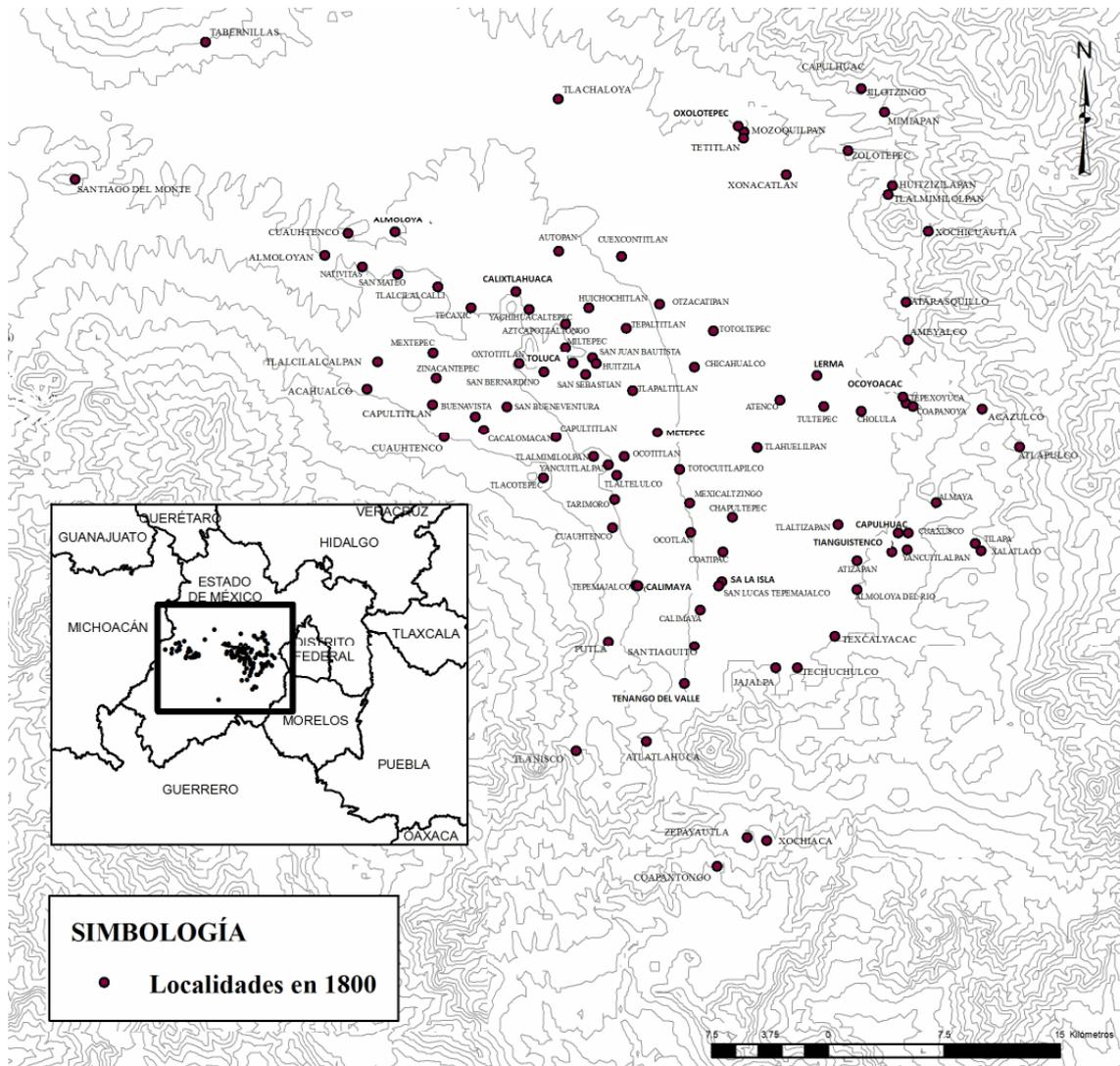
Los procesos que siguieron a la crisis imperial y condujeron al resquebrajamiento del orden colonial llevaron a la necesidad de formular inéditos planteos políticos. Tras ensayos de diversa suerte –fueron centrales los dilemas acerca de cuáles debían ser pilares en que radicase la soberanía–, en Hispanoamérica se impuso y prevaleció la retórica republicana articulada al credo liberal. Aunque la definición de estos conceptos lejos estuvo de ser unívoca, fueron generalizadamente aceptados tanto en México, como en el Río de la Plata. Con ellos la educación de las jóvenes generaciones cobró un cariz central. La escuela ya no sólo era una instancia en la que se reasegurasen los valores católicos, desde entonces también serviría para transmitir un credo político. Las nuevas doctrinas constitucionales imponían una multiplicación de obligaciones y derechos para los nóveles ciudadanos. Y, sin la responsable actuación de aquéllos, poco de las nuevas opciones políticas tenían sentido. Así los tratados de obligaciones del hombre y los catecismos políticos comenzaron a circular en el seno de los establecimientos educativos pretendiendo transmitir valores y conceptualizaciones que, arraigadas en formatos muy tradicionales, buscaron modelar a los nuevos sujetos políticos. La escuela elemental, desde entonces, pasó a ocupar un lugar en el horizonte estatal.

No obstante este contexto compartido, un primer paso en un trabajo de este tipo se relaciona con la correspondencia entre los objetos a relacionar. El ejercicio comparativo impone –con mayor firmeza que un trabajo tradicional– explicitar los parámetros con los que se construye el objeto de estudio. Y aquí se presenta un primer desafío: a primera vista entre el valle de Toluca y la campaña de Buenos Aires lo que sobresaltan son las diferencias. Poco parecerían corresponderse. Diversas variables –geográficas, demográficas, lingüísticas– ofrecen contrastes tajantes. Pero también significativos puntos en común.

En torno a la capital del estado mexiquense se ubicaron una docena de pueblos que llegarían a ser cabecera de ayuntamiento y más de un centenar de poblaciones dentro de ellos. De sur a norte había unos 70 kilómetros, mientras que de este a oeste unos 50. En la siguiente ilustración, con curvas de altitud sobre el nivel del mar (lo cual permite reconocer la depresión sobre la que se emplaza el valle, así como el sistema montañoso que lo rodea), se presentan las localidades radicadas en el valle. El Distrito Federal se encuentra al este de la región y, con tipografía destacada, se marcan los sitios

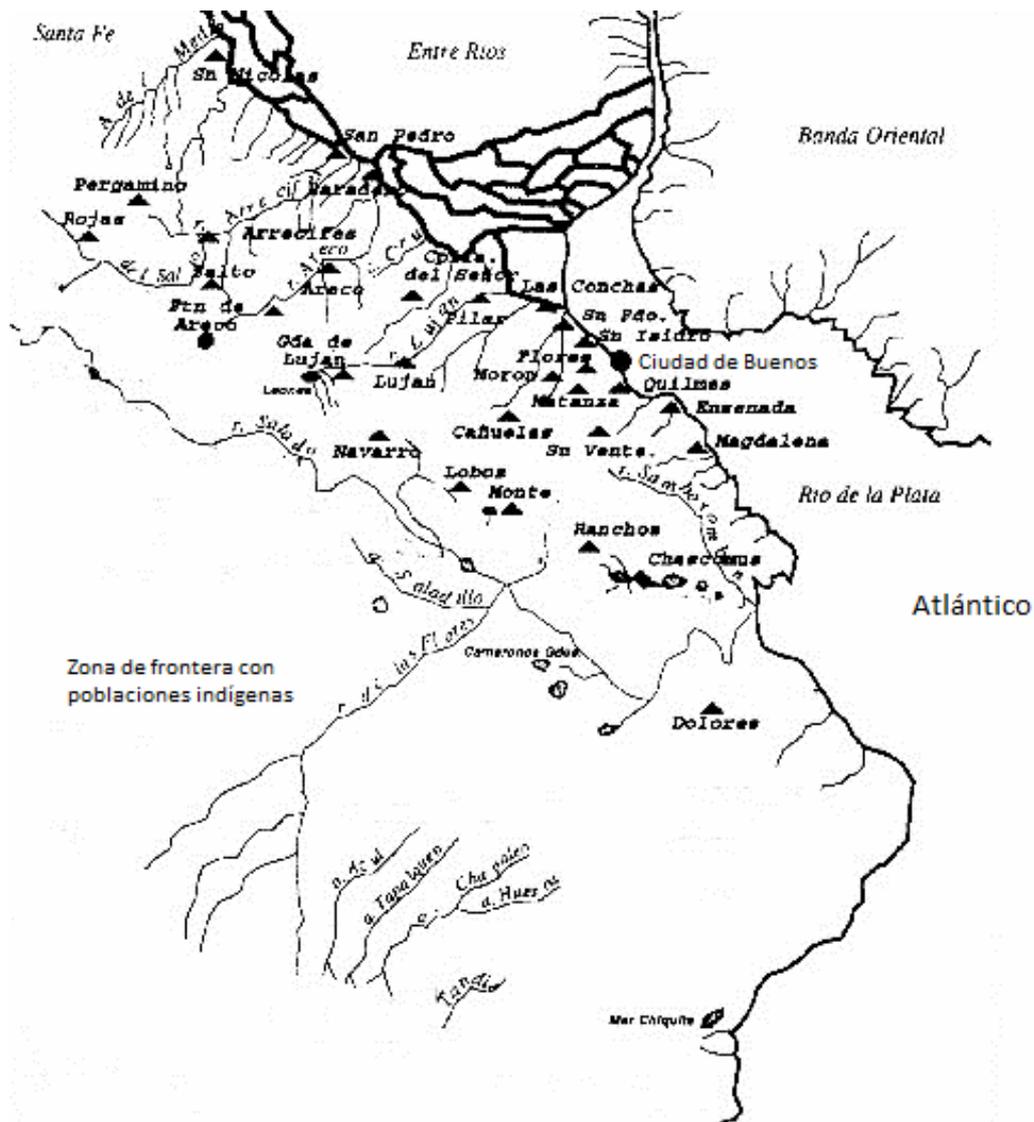
que con el correr del siglo XIX fueron designados municipalidades o cabeceras de juzgados.

Mapa 1, Valle de Toluca²



La campaña de Buenos Aires estaba comprendida por unas treinta o cuarenta poblaciones radicadas en un espacio que, de sur a norte, abarcaba unos 200 kilómetros, mientras que desde la costa del Atlántico hasta los límites orientales, unos 400 kilómetros. En este caso los asentamientos se realizaban sobre “tierras nuevas”, en las que la ocupación hispana se superponía con grupos aborígenes. Una sociedad de frontera con posibilidades de movilidad y acceso a la tierra emergía en el horizonte social hispano. En el siguiente mapa se ilustran algunos de estos rasgos:

Mapa 2, Campaña de Buenos Aires³



En el altiplano central de México, en cambio, la antigüedad y densidad del poblamiento multiplicaba los conflictos en torno a la tierra. Desde lo demográfico la campaña de Buenos Aires vivió un pujante crecimiento, mientras que la prefectura de Toluca conoció una mayor estabilidad:

Cuadro 1, Cantidad de población en la campaña de Buenos Aires y el valle de Toluca.⁴

Años	Campaña de Buenos Aires	Prefecturas o partidos de Toluca y Tenango del Valle
1815	42,557	–
1830	–	106,270
1838	88,232	
1854/5	–	120,472
1855	180,257	–

En Buenos Aires se radicó una población cuyos rasgos hispanos o criollos fueron predominantes. El español era el idioma dominante. En el valle de Toluca el porcentaje de indios fue muy elevado. Y ellos estuvieron acompañados por una diversidad de idiomas (español, mexica, matlatzinca, otomí).

Al ritmo del crecimiento demográfico, en Buenos Aires, se produjo una dinámica conexión entre la económica ganadera y la comercialización de productos para los mercados europeos. En Toluca el abasto a los mercados de la Ciudad de México fue un polo de atracción que no se alteró durante todo el periodo, y tampoco hubo cambios abruptos en la composición de la población de la región.

Desde lo institucional tanto en México como en el Río de la Plata se vivieron experiencias revolucionarias. El mayor impacto de los procesos de independencia en el terreno educativo parece haber sido declamatorio. En ambas regiones se proclamó la importancia del desarrollo educativo como medio para sostener y consolidar la revolución. Era imprescindible formar ciudadanos bajo el credo republicano; pero los conflictos y disensos, usualmente derivados en enfrentamientos armados, postergaron una y otra vez aquella panacea.

En ambas regiones se sucedieron experiencias federales y centralistas, teñidas por una sostenida referencia al republicanismo.⁵ No se contrastan aquí las diferentes experiencias vividas en torno a la construcción de un estado a nivel federal. Desde la declaración de la independencia, en México, existió tal entidad –obviamente con limitaciones y dificultades–; mientras que en el territorio que conformaría la República Argentina tal proceso de centralización fue más limitado hasta la segunda mitad del siglo XIX. Esta asimetría pone en tensión la posibilidad de articular sus instituciones educativas, con un proyecto nacional –se volverá al tema más adelante–. Asimismo, a

nivel del gobierno local también hubo pautas de administración dispares. Mientras que en el Estado de México los ayuntamientos y las municipalidades fueron un eslabón neurálgico en la administración gubernamental, en la provincia de Buenos Aires se establecieron juzgados de paz que tuvieron una estrecha vinculación con el gobierno estatal.⁶ De hecho, los dos cabildos que se encontraban radicados en la zona durante el periodo colonial fueron suprimidos en diciembre de 1821. No obstante estas diferencias, se encuentra una sugestiva concordancia en las pautas de gestión de las escuelas. Tanto en México como en Buenos Aires se organizaron juntas de instrucción pública integradas por vecinos –entre los que regularmente se incluyó a un sacerdote–. Dichas juntas ofrecen la oportunidad para ahondar en detalles acerca de las relaciones entre la sociedad y la construcción del estado. Un vínculo que quiere ser considerado en forma dinámica, su resultado como fruto de vivencias cotidianas. Entonces, la construcción estatal como el producto de un proceso social y no como un hecho dado.

Los reglamentos de Buenos Aires de fines de la década de 1810 aludían a juntas inspectoras o protectoras de la instrucción pública. Celarían por el buen desempeño del preceptor y las escuelas, y se encontrarían conformadas por el alcalde, el sacerdote y un par de vecinos del lugar.⁷ Generalmente era uno de los dos primeros el que obtenía el cargo de presidente de la junta, pero ello no significó que los restantes no tuviesen un lugar relevante. En el Estado de México las juntas fueron formalizadas en la ley orgánica para la instrucción pública de enero de 1834, aunque con anterioridad se hallan menciones acerca de comisiones conformadas por miembros de los ayuntamientos con tal propósito. Según la ley citada, sus actividades incluían fomentar la asistencia de los alumnos, ver que cumpliera el preceptor con su tarea, proveer útiles, evaluar alumnos, remitir informes y estadísticas. La ley de enero de 1834 fue pronto derogada –en octubre de ese mismo año–⁸, pero las juntas continuaron siendo las unidades de gestión con que los ayuntamientos organizaron sus establecimientos escolares.

Un detalle significativo. En la campaña de Buenos Aires estas juntas velaban por la buena administración de tan sólo un establecimiento –el de la propia residencia–; mientras que en el valle de Toluca las juntas residían en la cabecera del ayuntamiento y desde allí se involucraban con un nutrido conjunto de poblaciones (BUSTAMANTE VISMARA, 2011).

Aunque esto podría suponer cierta centralización en el caso mexiquense, la situación sería inversa al atender al proceso desde una perspectiva estatal. En Buenos Aires hubo desde fines de la década de 1810 un inspector general que fungía de autoridad centralizadora de decisiones vinculadas al ramo –pagaba y nombraba a los maestros, por ejemplo–. También en Buenos Aires en 1838 se tomó una decisión que impactó en la supresión generalizada de establecimientos en forma drástica. Ante una situación de crisis política y económica, el gobernador Juan Manuel de Rosas (su segundo mandato a cargo del Estado de Buenos Aires duró entre 1835 y 1852) canceló la erogación de fondos para las escuelas, y éstas cerraron.⁹ En el valle de Toluca no se aprecia ninguna correlación inmediata entre decisiones estatales y reacciones locales. A principios de la década de 1840, por ejemplo, se llevó adelante un esfuerzo por centralizar las finanzas departamentales; pero al atender al manejo de los recursos a nivel local tal centralización resulta irreconocible. Mientras que hacia 1850 se procuraron estrechar nexos entre las escuelas y el Instituto Literario, cuyo resultado también fue limitado. Claro está que, en el caso mexiquense, la acción de los prefectos y subprefectos no puede ser soslayada en las decisiones tomadas por los ayuntamientos.¹⁰

La lógica administrativa descrita parecería traslucirse en las pautas de conservación de la documentación. Mientras que en Buenos Aires la documentación está fuertemente concentrada –en el Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, en la ciudad de La Plata, y en el Archivo General de la Nación, en la ciudad de Buenos Aires–; acerca del Estado de México se hubiera obtenido una imagen sesgada en caso de haber limitado la indagación a los archivos centralizadores. La información recogida en una docena de archivos históricos municipales ha sido fundamental para recrear las condiciones de los establecimientos.

Los gobiernos estatales y sus legislaturas cumplieron un papel parejo en lo que respecta a la sanción de ordenanzas, leyes y reglamentaciones. En Buenos Aires hay ordenamientos algo más tempranos –de la década de 1810– que en el Estado de México –donde la primer reglamentación exhaustiva fue realizada en enero de 1834–. La diferencia podría ser explicada por la necesidad de generar algún tipo de pauta en un territorio en el que las experiencias institucionales previas a 1810 habían sido escuetas. Más específicamente, en Buenos Aires había habido escuelas ligadas a los cabildos, las parroquias y las órdenes conventuales, pero fueron unos pocos establecimientos. La

presencia más fuerte de estas instituciones se dio al compás del impulso estatal postindependiente. En el valle de Toluca la acción de diversas corporaciones en el periodo tardocolonial –órdenes religiosas, parroquias, pueblos de indios– había generado una mayor densidad de experiencias.

La forma en que fueron administrados y organizados los recursos parecerían estar en directa relación con la estructura administrativa: una situación mucho más centralizada en Buenos Aires y más ligada a las cabeceras de los ayuntamientos en el valle de Toluca. Pero una significativa coincidencia ha estrechado ambas experiencias: la presencia de las contribuciones directas como gravamen destinado a la educación elemental.¹¹ Esto ha sido presentado con cierto detalle para el caso mexiquense; lo sucedido en el Río de la Plata es menos claro. Aunque hubo legislación en la que se articuló la contribución directa y lo educativo, resulta difícil determinar la procedencia de los fondos con que el estado provincial bonaerense sostuvo las escuelas elementales.

La presencia de las contribuciones directas como modo de financiar la educación elemental alude al desarrollo de una carga que redundaría en beneficio del conjunto de la población. Tal desarrollo –al menos en lo retórico– habría sido generalizadamente aceptado en el caso mexiquense (STAPLES, 2005), pero en Buenos Aires hubo un sector social importante que rechazó la conveniencia de generalizar la educación elemental. Juan Manuel de Rosas, gobernador de Buenos Aires entre 1829-32 y 1835-52, habría adherido a esta mirada pesimista acerca de la conveniencia del desarrollo educativo (NEULAND, 1992). La ausencia de expresiones en este sentido en el caso mexiquense, ¿a qué se debió? Una clave explicativa podría estar dada por el trasfondo estamental de estas sociedades. La campaña de Buenos Aires fue mucho más igualitaria, por ende, el desarrollo educativo generalizado podría haber extendido cierta movilidad social; en el valle de Toluca, por más que se abriesen escuelas, las posibilidades de alterar las condiciones sociales de los estratos más bajos de la sociedad eran muy limitadas. De este modo, la enseñanza elemental no suponía ningún desafío a tal orden social, más aún, lo reafirmaba.

Los establecimientos de la ciudad de Toluca conocieron tempranísimas designaciones propias de una construcción identitaria. Las escuelas del casco urbano fueron aludidas en asociación a héroes de la independencia: escuela de Morelos –o Grata Memoria de Morelos–, escuela de Hidalgo, escuela de Guerrero, escuela de

Allende, escuela de Iturbide. Tales designaciones fueron sostenidas a lo largo de los años.¹² Asimismo, en las municipalidades de Metepec y Capulhuac se hallaron, en forma mucho menos sistemática, alusiones a escuelas elementales mencionadas como *escuelas nacionales*. En Buenos Aires las escuelas fueron designadas con los nombres de los pueblos en que se radicaban, al igual que la mayor parte de los establecimientos del valle de Toluca. Cabe destacar que, no obstante estas diferencias en el modo en que fueron designadas, igualmente en ambos casos se trató de *escuelas sin banderas*. Es decir, establecimientos que no tenían entre sus propósitos el desarrollo de rasgos supraregionales. ¿Cuándo esto comenzaría a cambiar? En el caso mexiquense, al calor de la confrontación con Estados Unidos, aquel desarrollo parecería haber sido más temprano que en la campaña de Buenos Aires (donde no se desenvolvería hasta fines del siglo XIX) (VÁZQUEZ de KNAUTH, 1970; BERTONI, 2001).

La relación de las escuelas elementales con instituciones de enseñanza superior no alcanzó estabilidad en ninguno de los dos casos. Tales papeles fueron ocupados por el Instituto Literario de Toluca y la Universidad de Buenos Aires. Ambas casas de enseñanza nacieron en el contexto postindependiente. La Universidad de Buenos Aires, aunque resultante de esfuerzos llevados a cabo con anterioridad a la independencia, fue erigida en 1821. El Instituto Literario del Estado de México fue regulado con la Constitución de 1826 e instalado –primero en Tlalpan, luego en Toluca— hacia 1830. Se trata de emprendimientos que difirieron en sus alcances y propósitos; pero que, en diversos momentos, estuvieron ligados a la gestión de las escuelas elementales y a la formación de maestros.

El sistema lancasteriano tuvo una presencia importante en ambas regiones, pero en ninguna de ellas se afirmó como método de enseñanza. En México, sin embargo, la fortaleza y el sostén de la Compañía Lancasteriana contrastan con el fugaz paso que la iniciativa tuvo en Buenos Aires (NARODOWSKI, 1994; ROLDÁN VERA, 1999).

Otra cuestión que interesa remarcar se vincula con las relaciones de género. Generalizadamente la organización y predisposición por parte de las comunidades y sus regidores estuvo orientada hacia los varones y sus maestros. Hubo escuelas para ambos sexos –sobre todo, en Buenos Aires, luego de 1860–, pero no fueron las mayormente difundidas. En lo que respecta a los alumnos resulta significativa su invisibilidad. En ocasiones se han criticado análisis efectuados sobre la niñez y la infancia por sesgar sus

fuentes o perspectivas a lo apreciado desde acervos escolares; pero para este periodo, incluso, tal posibilidad resulta limitada. Los alumnos de estas escuelas fueron igualmente irregulares en sus asistencias. La relación con actividades agropecuarias y la ausencia de una cultura en la que fuera corriente la escolarización explican tal desinterés. Ha llamado la atención que la distancia que los niños debían recorrer es reiteradamente referida en ambas regiones como un obstáculo; sin embargo, evidentemente, los trayectos que se debían recorrer en las pampas eran significativamente mayores.

Mucho resta por especificar acerca de la composición étnica en relación a los alumnos, las escuelas y la vida política de estos pueblos. No obstante el horizonte sociodemográfico de la población del valle de Toluca, la alusión a rasgos étnicos ha estado solapada en la caracterización de los alumnos. Esta es una observación curiosa en lo que atañe a la campaña de Buenos Aires,¹³ pero sorprendente en relación al valle de Toluca. En estas escuelas no se advierten diferentes caracterizaciones, ni disímiles actividades según el perfil social de los alumnos. Las habilidades lingüísticas de los maestros no fueron un aspecto relevante de las evaluaciones a los preceptores, se daba por descontado que el castellano era usual. Las noticias que sobre el tema se conocen hacia las décadas de 1860 y 1870 –cuando se realizaron algunas indagaciones sobre el asunto– aluden a una generalizada homogeneización.

En la caracterización de las instituciones de aquí y de allá otro dato es común: la irregularidad. Las escuelas no fueron instituciones que se sostuvieron con constancia. Las aperturas y los cierres fueron frecuentes. Sus maestros acompañaron tales alteraciones. Fueron mal pagados y respondieron con una casi generalizada falta de apego a la labor. Esta *constante irregularidad* resulta clave para comprender rasgos del modo en que lo educativo fue vivido en el periodo postindependiente. Así, atender sólo a fundaciones de instituciones, sin reconocer sus dinámicas alteraciones, supondría anteponer una estática imagen que desvirtuaría sus características.

Un último aspecto puede referirse en articulación a la impresión ofrecida por ambos análisis y las conceptualizaciones en torno a estas instituciones realizadas. En la campaña de Buenos Aires hubo un proceso de cambio institucional que tuvo su correlato en los modos en que las escuelas fueron designadas; un tránsito que llevó de la escuela de primeras letras a la escuela primaria. La modulación habría estado

acompañada por una creciente sofisticación en los contenidos impartidos, la organización de instancias de inspección, la impresión y elaboración de contenidos para los maestros, la creciente regularidad en el sostenimiento de los establecimientos, la puesta en relación entre estas escuelas elementales e instituciones de educación secundaria o terciaria. Estos cambios no fueron drásticos, pero paulatinamente se fueron consolidando entre 1860 y 1870. En el valle de Toluca podrían considerarse modulaciones similares, pero los modos en que las escuelas fueron nombradas difirieron notablemente. Desde periodos tempranos se aludió a escuelas primarias, a educación primaria o a magisterio, pero estas calificaciones no se correspondieron con alteraciones en la sofisticación de la enseñanza, en la complejización de un sistema crecientemente organizado de educación o en la formalización de instancias de inspección.

Hacia mediados del siglo XIX pueden reconocerse modulaciones en ambas regiones. El inicio y la maduración del cambio parecería más temprano en Buenos Aires. Allí, hacia 1860, hubo cierta estabilidad en los fondos erogados para el ramo, alteraciones en los contenidos enseñados, una creciente preparación de los maestros. En el caso mexiquense tal modulación parece haber sido algo posterior. En el horizonte institucional que se desplegaría con el correr de la década de 1870, entonces sí, las escuelas estarían tomado un nuevo rumbo (BAZANT, 2002). Con la sanción de leyes de asistencia gratuita, obligatoria y laica y la consolidación de los sistemas educativos nacionales –producida en forma más o menos simultánea en ambas regiones– se fraguaría un tipo de institución que marcaría un nuevo capítulo en la historia de la educación de Hispanoamérica.

THE ELEMENTARY SCHOOL IN COMPARATIVE PERSPECTIVE DURING THE POSTINDEPENDENT PERIOD (TOLUCA'S VALLEY AND CAMPAIGN OF BUENOS AIRES)

Abstract: *With the independence of the Spanish-American territories of the colonial government the elementary school received a renewed paper. It was necessary, was said, at least a generation completes of citizens educated in the values of the equality to guarantee the government of the young republics. Otherwise the effort taken forward might be uselessly.*

Here I will take forward a confrontation of the educational development of two regions: the campaign of Buenos Aires and Toluca's valley. The operation proposal thinks about the spread of schooling as part of a set of changes occurring in the West. In contrast to perspectives in which everything tends to look specifically, the comparative history can

be recognized as a way to break this constraint. As an opportunity to wonder what seems obvious, and formulate issues that put into a range perspective a single case. The analysis will base in researches sustained in material first hand.

Keywords: *Elementary education; compared history; 19th century; campaign of Buenos Aires; Toluca´s valley*

Referências Bibliográficas

ACEVEDO, Ariadna y Susana QUINTANILLA. La perspectiva global en la historia de la educación. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 14, n. 50, 2009.

AYROLO, Valentina. Historia regional comparada, ¿una nueva posibilidad analítica?’, en Sara MATA de LÓPEZ y Nidia ARECES (coord.). **Historia regional. Estudios de casos y reflexiones teóricas**. Salta: EDUNSa / CEPHIA, 2006.

BARROS, José D’Assunção. História Comparada – Um novo modo de ver e fazer a história . **Revista de História Comparada**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2007.

BAZANT, Mílada. **En busca de la modernidad: procesos educativos en el Estado de México, 1873-1912**, Zinacantepec – Zamora: El Colegio Mexiquense – El Colegio de Michoacán, 2002.

BERTONI, Lilia Ana. **Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas: la construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.

BLOCH, Marc. **Historia e historiadores. Textos reunidos por Étinne Bloch**, Madrid: Akal, 1999.

BOUCHARD, Gérard. **Génesis de las naciones y culturas del nuevo mundo: ensayo de historia comparada**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

BUSTAMANTE VISMARA, José. **Las escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires (1800-1860)**. La Plata: Archivo Histórico “Ricardo Levene” – Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires – Asociación Amigos del Archivo Histórico, 2007.

BUSTAMANTE VISMARA, José. **Pueblos, ayuntamientos y escuelas, valle de Toluca en la primera mitad del siglo XIX**. Tesis de doctorado en historia. México: El Colegio de México, 2011.

CIVERA CERECEDO, Alicia; Carlos ESCALANTE FERNÁNDEZ y Luz Elena GALVÁN (coord.). **Debates y desafíos en la historia de la educación en**

México. Zinacantepec: Estado de México – El Colegio Mexiquense – Instituto Superior en Ciencias de la Educación del Estado de México, 2002.

DEVOTO, Fernando. La historia comparada entre el método y la práctica. Un itinerario.

Prismas. Revista de Historia Intelectual, n. 8, p. 229-243, 2004

GARAVAGLIA, Juan Carlos. **Pastores y labradores de Buenos Aires. Una historia agraria de la campaña bonaerense 1700-1830.** Buenos Aires: IEHS – Ediciones de la Flor – Universidad Pablo Olavide.

García López, Lucía. Surgimiento de la escuela pública en el municipio de Toluca: 1819-1863. *In:* CIVERA CERECEDO (coord.). **Experiencias educativas en el Estado de México un recorrido histórico.** Zinacantepec: El Colegio Mexiquense, 1999.

MIÑO GRIJALVA, Manuel y Marta Vera BOLAÑOS. **Estadísticas para la historia de la población del Estado de México (1826–1910).** Toluca: El Colegio Mexiquense – CONAPO, 1998.

MOORE, Barrington. **Los orígenes sociales de la dictadura y de la democracia: el señor y el campesino en la formación del mundo moderno.** Barcelona: Península, 1973.

MORENO, José Luis y José Antonio MATEO. El ‘redescubrimiento’ de la demografía histórica en la historia económica y social. **Anuario del IEHS**, Tandil, n. 12, UNCPBA, 1997.

NARODOWSKI, Mariano. La expansión del sistema lancasteriano. El caso de Buenos Aires. **Anuario del IEHS**, Tandil, n. 9, Tandil: UNCPBA, 1994.

NEWLAND, Carlos, La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales. **Hispanic American Historical Review**, v. 71, n. 2, 1991.

NEWLAND, Carlos. **Buenos Aires no es pampa: la educación elemental porteña 1820-1860.** Buenos Aires: Grupo editor de Latinoamérica, 1992.

NORIEGA, Joaquín. **Estadística del Departamento de México. Formada por la comisión nombrada por el Ministerio de Fomento, y presidida por el Sr. D. Joaquín Noriega de Septiembre de 1853 en que comenzó sus trabajos, a febrero de 1854 en que los concluyó.** México: Biblioteca Enciclopédica del Estado de México, 1984.

- ROLDÁN VERA, Eugenia. The Monitorial System of Education and Civic Culture in Early Independent Mexico. **Paedagogica Historica**, v. 35, n.2, p. 297-331,1999.
- SKOCPOL, Theda (Ed. with the assistance of George Ross, Tony Smith, Judith Eisenberg Vichniac). **Democracy, revolution, and history**. Ithaca: Cornell University, 1998.
- SCHRIEWER, Jürgen (compilador). **Formación del discurso en la educación comparada**. Barcelona: Pomares, 2002.
- STAPLES, Anne. **Recuento de una batalla inconclusa. La educación mexicana de Iturbide a Juárez**. México: El Colegio de México, 2005.
- TANCK DE ESTRADA, Dorothy. **Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821**. México: El Colegio de México, 1999.
- _____. **Atlas ilustrado de los pueblos de indios. Nueva España, 1800**. Mapas de Jorge Luis Miranda García y Dorothy Tanck de Estrada, con la colaboración de Tania Lilia Chávez Soto, México: El Colegio de México – El Colegio Mexiquense – Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas – Fomento Cultural Banamex, 2005.
- THEML, Neyde y Regina Maria da Cunha BUSTAMANTE. História comparada: olhares plurais. **Revista de História Comparada**, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p.1-23, 2007.
- TILLY, Charles, TILLY, Louise y TILLY, Richard. **El siglo rebelde, 1830-1930**. Zaragoza: Editorial Universitarias de Zaragoza, 1997.
- VÁZQUEZ DE KNAUTH, Josefina. **Nacionalismo y educación en México**. México: El Colegio de México, 1970.
- WERNER, Michael y ZIMMERMANN, Benedict. Penser l'histoire croisée: entre empirie et réflexivité. **Annales. Histoire, Sciences sociales**, n.1, p. 7-26, 2003.

Notas

¹ Algunos de sus aportes en relación a la historia comparada son presentados en Theml e Bustamante (2007).

² La ilustración ha sido una elaboración propia en articulación al Departamento de Sistemas de Información Geográfica de El Colegio de México. Los datos de la ubicación de los pueblos fueron tomados del índice de pueblos de TANCK DE ESTRADA (2005).

³ El mapa ha sido tomado del trabajo de Juan Carlos Garavaglia (1999, p. 53).

⁴ Los datos de la campaña de Buenos Aires están tomados de Moreno y Mateo (1997, p. 41). Los datos del valle de Toluca en 1830 están tomados de Miño Grijalva y Vera Bolaños (1998, p. 29 a 36); mientras que los de 1854 fueron recogidos de Noriega (1984, p. 123).

⁵ Una clave que diferenció al liberalismo rioplatense en comparación al latinoamericano –y particularmente en confrontación al mexicano–, radica en la ausencia de grupos dirigentes conservadores. En las controversias y conflictos de aquella región primaron las discusiones sobre las formas de gobierno (entre unitarios y federales); mientras que en México la polarización referida estuvo temprana y radicalmente desenvuelta.

⁶ La organización de la jurisdicción en municipalidades se produjo en 1854.

⁷ Archivo General de la Nación, Buenos Aires, Sala X-22-2-7.

⁸ “Núm. 437. Revocando el decreto que organizó la instrucción pública. 16 de octubre de 1834”, en **Colección de Decretos del Congreso del Estado de México, 1824-1910. Compiladores Mario Téllez G. y Hiram Piña L. Con la colaboración de José López Fontes**, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México – El Colegio Mexiquense, 2000. T. 2. p. 357.

⁹ Algunas de ellas se habrían reconfigurado como escuelas particulares (NEWLAND 1992).

¹⁰ La relación de los prefectos y subprefectos –y luego de los jefes políticos– con lo educativo habría reconocido un proceso de cambio: una mayor laxitud hacia principios del siglo XIX fue continuada por una creciente atención al ramo.

¹¹ Hacia mediados del siglo XIX se tomarían en cuenta gravámenes a las herencias transversales como respaldo para la instrucción secundaria. El intento fue tempranamente aludido en el mundo Hispanoamericano, pero recién hacia 1850 parecería haber cobrado forma.

¹² Lucía García López indica que en 1864 se habría producido una curiosa modulación: la escuela de Morelos pasaría a denominarse Purísima Concepción y la de Hidalgo, Nuestra Señora de Guadalupe (GARCÍA LÓPEZ, 1999, p.33).

¹³ En Buenos Aires la presencia de diversos grupos étnicos –entre los que cabe aludir a pampas, mapuches o inmigrantes– no fue irrelevante; pero no es posible contrastar la situación con lo vivido en el valle de Toluca.