

HisMundi

HISTORIA
DEL MUNDO
IBÉRICO

Expresiones políticas, materiales y simbólicas de los procesos reformistas “liberales en Iberoamérica” durante el siglo XIX

Antonio Escobar Ohmstede
Guillermo O. Quinteros
(Editores)



EDICIONES
DE LA FAHCE

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

IdIHCS
CONICET

Instituto de
Investigaciones en
Humanidades y
Ciencias Sociales

uc |

Ediciones
Universidad
Cantabria

Expresiones políticas, materiales y simbólicas de los procesos reformistas “liberales en Iberoamérica” durante el siglo XIX

Antonio Escobar Ohmstede
Guillermo O. Quinteros
(Editores)

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

IdIHCS
CONICET

Instituto de
Investigaciones en
Humanidades y
Ciencias Sociales



UC



Ediciones
Universidad
Cantabria

2024

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Editor por Ediciones de la FaHCE: Francisco Ardiles

Diseño: D.C.V. Federico Banzato

Tapa: Sara Guitelman

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

©2024 Universidad Nacional de La Plata

©2024 Editorial de la Universidad de Cantabria

ISBN 978-84-19024-71-8

Colección HisMundi, 6

Cita sugerida: Escobar Ohmstede, A. y Quinteros, G. O. (Eds.). (2024). *Expresiones políticas, materiales y simbólicas de los procesos reformistas “liberales en Iberoamérica” durante el siglo XIX*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Enseñada: IdIHCS; Santander: Universidad de Cantabria. (HisMundi; 6). <https://doi.org/10.22429/Euc2024.004>

Disponible en <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/233>

Disponible en <https://www.editorial.unican.es/catalogo/libros-digitales>



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
(Atribución-No comercial-Compartir igual)

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decana

Ana Julia Ramírez

Vicedecano

Martín Legarralde

Secretario de Asuntos Académicos

Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Fabio Espósito

Secretario de Investigación

Marcelo Starcenbaum

Secretario de Extensión Universitaria

Jerónimo Pinedo

Prosecretaria de Publicaciones y Gestión Editorial

Verónica Delgado

**Instituto de Investigaciones en Humanidades
y Ciencias Sociales (IdIHCS-UNLP/CONICET)**

Director

Juan Antonio Ennis

Universidad de Cantabria

Rector

Ángel Pazos Carro

Secretaria General

Silvia Tamayo Haya

Directora de la Editorial de la Universidad de Cantabria

Belmar Gándara Sancho

Historia del Mundo Ibérico:

Del antiguo régimen a las independencias.

Colección de monográficos

Osvaldo Víctor Pereyra (Universidad Nacional de La Plata)

Jacqueline Sarmiento (Universidad Nacional de La Plata)

Benita Herreros Cleret De Langavant (Universidad de Cantabria)

Rubén Castro Redondo (Universidad de Cantabria)

(dirs.)

Consejo Editor de la Universidad Nacional de La Plata

Marina Dolores Alfonso Mola (Universidad de Educación a Distancia, España)

Darío Barrera (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)

María Inés Carzolio (Universidad Nacional de La Plata, Argentina)

Pablo Fernández Albaladejo (Universidad Autónoma de Madrid, España)

José Ignacio Fortea Pérez (Universidad de Cantabria, España)

María Luz González Mezquita (Universidad Nacional de Mar del Plata,
Argentina)

José María Imízcoz Beunza (Universidad del País Vasco, España)

Carlos Martínez Shaw (Real Academia de la Historia, España)

Gonzalo Pasamar Alzuria (Universidad de Zaragoza, España)

Gabriel Paquette (Johns Hopkins University, Estados Unidos)

René Salinas Mesa (Universidad de Andrés Bello, Chile)

Bartolomé Yun-Casalilla (European University Institute, Italia)

Bernard Vincent (Écoles des Hautes Études en Sciences Sociales, Francia)

Consejo Editorial de la Universidad de Cantabria

Dña. Silvia Tamayo Haya (Universidad de Cantabria, España)

Dña. Belmar Gándara Sancho (Universidad de Cantabria, España)

D. Ramón Agüero Calvo (Universidad de Cantabria, España)

D. Vitor Abrantes (Universidad de Porto, Portugal)

D. Miguel Ángel Bringas Gutiérrez (Universidad de Cantabria, España)

D. Diego Ferreño Blanco (Universidad de Cantabria, España)

Dña. Aurora Garrido Martín (Universidad de Cantabria, España)

D. José Manuel Goñi Pérez (Aberystwyth University, Reino Unido)

D. Carlos Marichal Salinas (Colegio de México, México)

D. Salvador Moncada (University of Manchester, Reino Unido)

D. Agustín Oterino Durán (Instituto de Investigación Marqués
de Valdecilla, España)

D. Luis Quindós Poncela (Universidad de Cantabria, España)

D. Marcelo Norberto Rougier (Universidad de Buenos Aires/CONICET,
Argentina)

Dña. Claudia Sagastizábal (Instituto Nacional de Matemática Pura
e Aplicada, Brasil)

Secretaría de redacción

Sebastián Daniel Sisto (Universidad Nacional de La Plata, Argentina)

HisMundi

La Colección de Monografías **HisMundi** es fruto de investigaciones realizadas dentro de la *Red Interuniversitaria de Historia del Mundo Ibérico: del Antiguo Régimen a las Independencias* (Red **HisMundi**) y, en particular, es el resultado de una ambición historiográfica con una misma sensibilidad que cuenta con investigadores de las dos riberas del Atlántico en los mundos ibéricos: analizar fenómenos y procesos históricos con un enfoque comparativo, focalizando la atención en sociedades históricas que han experimentado historias compartidas y, también, contrastadas, como fueron las ibéricas europeas y americanas desde 1492 hasta la formación de los Estados en América Latina.

Este proyecto global y esta ambición parten de una iniciativa compartida por historiadores de las universidades nacionales argentinas de La Plata, Rosario y Mar del Plata, y de las españolas de Cantabria y el País Vasco. La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata se encarga de producir la presente colección de libros digitales que lleva como título *Historia del Mundo Ibérico: del Antiguo Régimen a las Independencias*.

El objetivo es ofrecer encuadres óptimos para desarrollar la publicación electrónica anual de libros digitales científicos, coordinados bien por especialistas del entorno de la Red, bien por colegas de un alto reconocimiento investigador, que impliquen una colaboración de expertos contrastados en cada una de las materias de que se ocupe la obra. Las monografías permiten así avanzar en la cohesión de la red, en la coordinación de trabajos realizados en sus entornos universitarios y en la incorporación de investigadores de alto nivel académico a las materias específicas de cada libro, enfatizándose, en lo posible, en cada uno de ellos, un enfoque comparativo entre las experiencias históricas de los mundos ibéricos.

Cada volumen, conformado con la colaboración de un elenco de especialistas, es coordinado por dos editores científicos que se encargan de su confección, organización y orientación, así como de solicitar las colaboraciones oportunas a los investigadores que participan en el libro indicando, a su vez, los ejes fundamentales de la obra en torno a los cuales deben girar todas las aportaciones, desde la singularidad de cada una de ellas. Los editores de cada volumen acuerdan la estructura, contenidos y colaboraciones del mismo, y quedan también encargados de la redacción de una introducción que sirve de presentación historiográfica, subrayando los elementos de novedad que, colectivamente, todos los autores aportan en la publicación al estado actual del conocimiento en la materia. En consecuencia, cada monográfico no se plantea como un compendio de informaciones sobre una materia, sino como una aportación singular, realizada conjuntamente bajo la organización de dos editores científicos.

Cada volumen sigue un meticuloso proceso de composición y, posteriormente, de evaluación, encargada por la Secretaría de Investigaciones de la FaHCE a dos miembros del Consejo Editor de la colección y a otros dos evaluadores externos de prestigio internacional con investigaciones acreditadas en la materia específica del libro. Estos informes serán comunicados a los editores del volumen para que realicen, en su caso, los ajustes indicados en los mismos antes de su publicación.

Santander / La Plata

Tomás A. Mantecón / Osvaldo Víctor Pereyra

A la memoria de Fabricio Gabriel Salvatto, un joven amigo
y notable intelectual.

Los Editores

Índice

<u>Abreviaturas</u>	13
<u>Presentación</u>	15
<u>Expresiones políticas, materiales y simbólicas de los procesos reformistas “liberales en Iberoamérica” durante el siglo XIX</u>	
<u>Antonio Escobar Ohmstede, Guillermo O. Quinteros</u>	21
<u>Parte I. Políticas, liberalismo y gobierno</u>	
<u>Liberales españoles refugiados en Portugal: resistencia y conspiraciones (1826-1828)</u>	
<u>Camilo Fernández Cortizo</u>	43
<u>La irrupción del lenguaje de ciudadanía civil en España: Discurso y retórica sobre el individuo, la asociación y los derechos en la década de 1830</u>	
<u>Pablo Sánchez León</u>	85
<u>La enseña liberal vintista: El sistema electoral gaditano en el Imperio luso-brasileño (1820-1822)</u>	
<u>Jairdilson P. Silva</u>	125
<u>Los liberales y las reformas en el ámbito constitucional y municipal en el Perú del siglo XIX</u>	
<u>Víctor Peralta Ruiz</u>	165
<u>Pensar la modernidad política en América hispana: El caso del Estado costarricense en las representaciones de su burocracia (1839-1870)</u>	
<u>Pablo Augusto Rodríguez Solano</u>	201
<u>Las reformas liberales en Guatemala y El Salvador, 1824-1900</u>	
<u>Armando Méndez Zárate</u>	241

<u>Liberalismo y tenencia de la tierra de los pueblos en México, 1812 - 1915</u> <u><i>Gloria Camacho Pichardo, Diana Birrichaga Gardida</i></u>	273
<u>El reformismo liberal del siglo XIX, el desarrollo cartográfico</u> <u>del Estado moderno, la información territorial de la provincia</u> <u>(1820-1852) y Estado de Buenos Aires (1852-1862)</u> <u><i>Andrea Reguera</i></u>	323
<u>Parte II. Educación y cultura</u>	
<u>Reformas y resistencias en la educación elemental hispanoamericana,</u> <u>1800/1850</u> <u><i>José Bustamante Vismara</i></u>	363
<u>Educación pública y pueblos indígenas: <i>México en el siglo XIX</i></u> <u><i>Daniela Traffano, Salvador Sigüenza Orozco</i></u>	387
<u>Escritura y retórica de la república: Educación durante y después</u> <u>de la revolución colombiana, 1790-1850</u> <u><i>Meri L. Clark</i></u>	421
<u>De la paz monárquica a la paz republicana. Educación, república</u> <u>y ciudadanía en Colombia, 1759-1830</u> <u><i>John Jairo Cardenas-Herrera, Alejandro Mojica Villamil</i></u>	457
<u>Educación pública y formación del ciudadano en la perspectiva</u> <u>liberal-republicana de Pedro Ferré. Río de la Plata, Corrientes,</u> <u>1826-1827</u> <u><i>Fabrizio Gabriel Salvatto †</i></u>	489
<u>Reforma educativa y pedagogía de la historia en el Uruguay</u> <u>decimonónico</u> <u><i>Tomás Sansón Corbo</i></u>	519
<u>El clero de una Iglesia en transición ¿liberal, intransigente,</u> <u>ultramontano o galicano? (Córdoba, segunda mitad</u> <u>del siglo XIX)</u> <u><i>Milagros Gallardo</i></u>	543
<u>Las reformas de la cultura en el Buenos Aires del siglo XIX. Aspiraciones,</u> <u>apuestas y desafíos para la modernización del gusto musical</u> <u><i>Guillermina Guillamon</i></u>	585
<u>Quienes escriben</u>	621

Abreviaturas

- AGA: Archivo General de la Administración, Lisboa, Portugal
AGI: Archivo General de Indias, España
AGN, Colombia: Archivo General de la Nación
AGN: Archivo General de la Nación, Argentina
AGPER: Archivo General de la provincia de Entre Ríos, Argentina
AGS: Archivo General de Simancas, España
AHDG: Archivo Histórico de la Dirección de Geodesia, Ministerio de Infraestructura y Obras Públicas de la provincia de Buenos Aires, Argentina
AHM: Archivo Histórico Militar, Portugal
AHN: Archivo Histórico Nacional, España
AHPC.RO: Archivo Histórico de la Provincia de Corrientes. Registro Oficial, Argentina
AHPC: Archivo Histórico de la provincia de Córdoba, Argentina
AHUR: Archivo Histórico de la Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia
ANII: Agencia Nacional de Investigación e Innovación, República del Uruguay
ANTT: Archivo Nacional Torre do Tombo, Portugal
ASV: Archivos Secretos Vaticanos
CHAYa: Centro de Historia Argentina y Americana, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
Ciesas: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México
Conicet: Comisión Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
DCGECNP: Diário das Côrtes Geraes e Extraordinária da Nação Portuguesa
DEP: Diario del Estamento de Procuradores, España
DSC: Diario de Sesiones de Cortes, España

EP: *El Progreso*, periódico de Córdoba, Argentina
FaHCE: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, Argentina
FMIP: Fondo Ministerio de Instrucción Pública, Colombia
Inhus: Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales, Mar del Plata, Argentina
MNE: Ministério dos Negócios Estrangeiros, Portugal
Roeba: Registro Oficial del Estado de Buenos Aires (1854-1862), Argentina
Ropba: Registro Oficial de la Provincia de Buenos Aires (1820-1852), Argentina
TIC: tesis independentista clásica, República del Uruguay
Udelar: Universidad de la República, República del Uruguay
UNLP: Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Reformas y resistencias en la educación elemental hispanoamericana, 1800/1850

José Bustamante Vismara

Universidad Nacional de Mar del Plata/Conicet

Hay una premisa que afirma que todo proceso revolucionario, tarde o temprano, atiende a la educación como un instrumento clave para la transformación social. Lo sucedido en Hispanoamérica luego del proceso de revolución, independencia y formación de Estados nación solo parcialmente se ajusta a esa generalización. Lo educativo tuvo un lugar importante en el período, pero fue respaldado de manera ambigua tanto por los gobiernos posindependientes como por los sectores sociales que supuestamente se beneficiarían de ello.

Este texto explora aspectos sociales, culturales y políticos de algunas de las experiencias sucedidas en la educación en el período que va aproximadamente desde 1800 a 1850. El foco está centrado en escuelas de primeras letras para varones, aunque también se aludirá a la educación en general. Se trata de un lapso de enorme riqueza en lo que a la educación elemental respecta. Fue entonces cuando comenzaron a circular las nociones de obligatoriedad y gratuidad, así como se visualizó la necesidad de formalizar la preparación de los maestros y maestras. Y si bien las crisis y momentos de decadencia abundaron, no faltaron establecimientos puestos en marcha por los Estados posindependientes. En esos años la escuela comenzó a cobrar un lugar en el horizonte institucional. ¿Fueron estos cambios fruto de una reforma? Aunque no faltaron innovadoras transformaciones —en los planes y proyectos, en el terreno de la gestión de las escuelas o bien en los esfuerzos por introducir métodos de enseñanza—, estas se dieron en un horizonte de relativa continuidad.

La argumentación se apoya en investigaciones propias y se enriquece por una abundante bibliografía. Junto a los textos citados más adelante, pueden referirse distintos trabajos (Weinberg, 1981; Newland, 1991; Bartolomé Martínez, Delgado Criado y Fundación Santa María, 1992; Gonzalbo, 1996; Martínez Boom y Bustamante Vismara, 2014; Arata y Pineau, 2019). Asimismo, puede aludirse a una guía bibliográfica sobre el tema, realizada por Meneses, Sauter y Caruso (2010).

En la explicación sostendré, a modo de hipótesis, que, aunque el período es usualmente relegado del foco de muchas explicaciones sobre el tema, al desconocer lo entonces sucedido se interpreta el devenir posterior de manera parcial. La mirada de conjunto del subcontinente, por su parte, permite desanclar el énfasis nacionalista con que suelen leerse estos procesos y, al menos en alguna medida, referir a circulaciones o procesos concurrentes. Además, se toma distancia del hincapié que suele darse en el campo de la historia de la educación a la historia de las ideas o propuestas pedagógicas, tratando de reconocer modulaciones en los procesos institucionales. En lugar de pensar lo educativo como un recipiente en el que se vuelcan prescripciones o proyectos legislativos y en que lo sucedido en las aulas parece ajeno al contexto donde se desenvuelven, he tratado de entender el entramado de vínculos articulados en torno a la gestión escolar.

Panorama educativo hacia fines del siglo XVIII

Las escuelas de primeras letras sostenidas a fines del siglo XVIII estuvieron ligadas a cabildos, pueblos de indios, órdenes regulares, clero secular e iniciativas particulares. La mayor parte de las propuestas fueron orientadas a los varones, pero no faltaron iniciativas para mujeres. Se dedicaban a la enseñanza de la lectura, primero, y de la escritura, después, se enriquecían con nociones de aritmética y, siempre, con doctrina cristiana. En escuelas ligadas a los pueblos de indios, además, la castellanización tenía un lugar relevante. Las niñas eventualmente recibirían lecciones de costura y bordado. Estas instituciones en ocasiones se solapaban y articulaban con establecimientos de educación superior, pero el conjunto no tuvo —ni aspiró a tener— unidad como parte de un sistema eslabonado que articulara segmentos de creciente complejidad.

En alguna medida la formalización y el desarrollo de los estudios superiores antecedió a la puesta en marcha de alternativas para la educación

elemental. Y no fueron pocas las universidades o instituciones de educación organizadas en Hispanoamérica. Pablo Buchbinder (2005) ha observado que mientras los españoles abrieron unos treinta establecimientos en América, los portugueses en Brasil no radicaron ninguno. Lo llevado adelante muestra que se diagramó un desarrollo apuntalado en lo que sería la cúspide del sistema educativo, y menos atento a la puesta en marcha de establecimientos de educación elemental. Ese conjunto tenía una lógica cuyo análisis excede el aporte que pueda realizarse en este capítulo, pero allí se afirma un horizonte que sería modulado por procesos concurrentes afirmados en las reformas borbónicas, la expulsión de los jesuitas y el pensamiento ilustrado. Estos impactaron en el horizonte educativo de fines del siglo XVIII en Hispanoamérica y dejaron huellas perdurables. A continuación, aporto unas notas generales sobre estos procesos.

A mediados del año 1767, por mandato de Carlos III, centenas de sacerdotes jesuitas fueron expulsados del territorio americano. Una buena parte de ellos había trabajado en instituciones de enseñanza. Dedicaron su atención prioritaria a la educación superior (Villalba Pérez, 2003), lo cual no significa que no hayan tenido vínculos con la educación elemental. En el virreinato de Perú, por ejemplo, una buena parte de las instituciones que recibían el nombre de Colegios, eran en realidad escuelas de primeras letras, que, eventualmente, profundizaban las experiencias de aprendizaje al tener alumnos como internos. En cualquier caso, la expulsión conllevó un cimbronazo para buena parte de estas instituciones y sus comunidades educativas. La continuidad de sus establecimientos y la administración de los bienes y legados con que se sustentaban —desde entonces en manos de las Juntas de Temporalidades— transitó por rumbos irregulares. La Universidad de San Marcos, en Lima, conoció hacia 1770 distintas reformas impulsadas por el virrey Manuel Amat, que para fines de esa década ya habían sido suspendidas; la Universidad de San Francisco Xavier de Charcas se reorganizó bajo patronato regio, y decayó notablemente hasta recibir nuevo apoyo de la Corona tras los procesos de sublevación indígena sucedidos hacia 1780; mientras que la Universidad de Córdoba del Tucumán pasó a ser administrada por la orden franciscana hasta enero de 1808, en que pasó al clero secular (Villalba Pérez, 2003, pp. 120-123- 161).

En concurso con la mencionada expulsión, en el marco de las reformas borbónicas se llevó adelante un proceso de secularización de doctrinas —

aquellas parroquias que estuvieran a cargo de sacerdotes regulares dejarían su lugar a clérigos seculares— que se articuló con la disposición de instalar escuelas en los pueblos de indios para que los niños aprendieran el español y la doctrina cristiana. Aunque tempranamente la monarquía afirmó una política lingüística, así como en los siglos XVI y XVII había habido propuestas de castellanización, no habían sido efectivizadas. Pero sí sucedió entre fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX. Para el caso de Nueva España, Dorothy Tanck ha mostrado los impresionantes resultados de la implementación de reformas fiscales y administrativas que redundarían en la radicación de escuelas en pueblos de indios. A partir de lo registrado en los reglamentos de cajas de comunidad, se ha constatado que alrededor de un 25 % de los más de 4000 pueblos de indios de Nueva España tuvieron un maestro (Tanck de Estrada, 1999). Distintas preguntas se pueden formular a partir de este horizonte: ¿hasta qué punto puede hablarse, entonces, de “monopolio de la Iglesia” en el ámbito educativo?; ¿qué sucedió en otras regiones de Hispanoamérica?; ¿cuál fue el impacto de este desarrollo institucional en el período posindependiente? Lo referido no significa que los indios o los sectores populares solo hayan tenido acceso a las primeras letras o al catecismo (Menegus Bornemann, 2006, p. 26). Hasta bien entrada el período virreinal, la educación institucionalizada fue un bien escaso y mayormente sesgado a los criollos o miembros de las elites. Aunque no faltaron ámbitos de circulación del saber letrado ajeno a ese grupo —junto a los fascinantes testimonios de Guaman Poma o Fernando de Alva Ixtlilxóchitl hay docenas de otros casos menos célebres (Ramos y Yannakakis, 2014)— en general las divisiones étnicas gravitaron en el acceso a la instrucción.

El pensamiento ilustrado, tantas veces referido como trasfondo ideológico que impulsó el proceso revolucionario, tuvo presencia significativa en distintos escritos y fue desarrollado en diversos proyectos institucionales. No deja de ser curioso que una de las condiciones que posiblemente alentó este desarrollo estuvo dada por el vacío o repliegue dejado luego de la expulsión de los jesuitas. Si casos como el de México, donde se pusieron en marcha varios emprendimientos —tales como la cátedra de Botánica, el Colegio de Minería o la Escuela de Cirugía— pueden resultar ricos ejemplos de un extremo, en el otro punto del arco puede aludirse a los procesos descriptos por Roberto Di Stefano (1997) en la formación del clero en el Río de la Plata. En Buenos Aires se generaron disputas en torno a los ensayos por

introducir novedades propias del sistema de los modernos en el Colegio de San Carlos por parte del sacerdote

Juan Baltazar Maziel (1727-1788) hacia 1780. Ello fue puesto en entredicho desde el cabildo eclesiástico con el impulso dado a la apertura de un seminario conciliar imbuido de nociones más tradicionales y apegadas a lo dispuesto por el Concilio de Trento. Así, en un escenario limitado para los estudios eclesiásticos, de pronto surgían dos alternativas. Y una vez que Maziel falleció en 1788 y el impulso de su iniciativa menguó, la diligencia llevada adelante por quienes rechazaban su eclecticismo también se diluyó (Di Stefano, 1997).

La prensa periódica ofrecería un canal a través del cual distintos saberes serían sociabilizados. En América entre la década de 1720 y fines del siglo XIX se da un dinámico proceso que va desde las primeras gacetas (con información oficial, periodicidad lenta, ligadas a la arquitectura del libro) a los periódicos (ocasionalmente diarios, con variedad de temas y opiniones). El conjunto conformaría lo que se ha denominado una “cultura impresa” en la cual también tuvieron un lugar relevante los folletos —que continuarían teniendo un rol significativo hasta bien entrado el siglo XIX—. Mientras que entre los primeros puede mencionarse la *Gazeta de México* (1722 y 1728 a 1739) o la *Gazeta de Lima* (1743), entre los segundos puede aludirse al *Mercurio Peruano* (1791 a 1795), el *Papel Periódico de La Habana* (1790 a 1805), el *Papel Periódico de Santafé de Bogotá* (1791 a 1797), el *Diario de México* (1805 a 1817), entre otros. ¿Cómo se articularon estos impresos con lo educativo? La vida intelectual se enriqueció con ideas y conceptos que cobrarían voz en los nuevos espacios de sociabilidad donde estos fueron divulgados o discutidos. Entre los muchos ejemplos que podrían referirse al respecto puede aludirse a lo publicado en el *Semanario de Agricultura, Industria y Comercio de Buenos Aires* en 1802. Allí Juan Hipólito Vieytes incluyó una serie de cartas dirigidas a Anselmo, su hermano cura que se encontraba radicado en la campaña de Buenos Aires. En el texto elogiaba las iniciativas que habría tenido al desarrollar la enseñanza de la agricultura a los jóvenes de la región mediante lecciones sencillas, prácticas y que no se apartaban demasiado de las costumbres de la zona (Ruibal, 2000, p. 439). Vieytes, junto a un nutrido grupo de contemporáneos, formaría parte del grupo de criollos o españoles que protagonizarían los procesos sucedidos tras las abdicaciones de Bayona.

La trayectoria de Simón Rodríguez (1769-1854) ofrece un sugerente caso de la transición del orden tardocolonial al republicano. A través de una vida apasionante y una compleja obra es posible reconocer características de la educación del período. Nació en Caracas en 1769 y fue criado como “expósito” —posiblemente hijo de un clérigo—. Para 1790 ya fungía como maestro en una de las pocas escuelas que con licencia del ayuntamiento se encontraban radicadas en la ciudad. Allí tendría como discípulo, entre otros, a Simón Bolívar. Tras presentar proyectos de reforma educativa al cabildo de la ciudad de Caracas, en 1797 renunció a su cargo y emprendió un viaje que lo llevaría a Jamaica, Baltimore, París, Roma, Londres, entre otros sitios. Regresó a América en 1823 y sus recorridos no finalizaron: embarcado en diversos proyectos educativos impulsados por los frágiles Estados posindependientes, pasó por Bogotá, Lima, Arequipa, Chuquisaca, Azángaro, Quito... Falleció en el norte de Perú en 1854. La obra de Rodríguez puede ser parcialmente reconstruida a partir de algunos de los escritos que dejó. Estos enhebran una rica y creativa mirada en la que se conjugan críticas y propuestas. No solo afirmadas en sus ideas, sino también en la particular estética que transmitió en la tipografía de sus impresos (Rodríguez, 1990).

Cambios y continuidades en el período posindependiente

¿Qué cambió con el correr de la década de 1810 en ese heterogéneo horizonte institucional? Los contenidos enseñados, las características de las escuelas, sus maestros o las tasas de alfabetización no encontraron variaciones profundas entre el período virreinal y el temprano siglo XIX. Se sostuvo la cosmovisión afirmada en el catolicismo y su noción sobre el orden natural, y cualquier actitud que significase una alteración era sancionada. Pero no todo fueron continuidades: las primeras novedades que se advierten se relacionaron con aspectos retóricos. Formar ciudadanos que conocieran las leyes y pudieran responder a las necesidades republicanas fue una reiterada consigna de la propia Constitución de Cádiz —en la que se consignó que al llegar al año 1830 sería obligatorio saber leer y escribir para ejercer los derechos de ciudadano (art. 25, Constitución de Cádiz)— así como de la prensa post revolucionaria (enraizada y ligada a postulados ilustrados). De este modo, si durante el período virreinal la monarquía no llevó adelante una política educativa de conjunto, con el correr del siglo XIX esto sería atendido como un problema por los nóveles estados posin-

dependientes. Esa panacea, al decir de Anne Staples (2005), en limitados contextos funcionó con las expectativas anheladas.

Junto a esta modulación relacionada con los discursos, se desarrollaron cambios en la gestión institucional y administrativa. Tras el desmembramiento de la monarquía española en América, esto no podría haber sido de otra manera. Así, al calor de la emergencia de ayuntamientos derivada de Cádiz y de los reacomodos institucionales posindependientes se conocerían nuevos escenarios de gestión y administración del ramo educativo. Aunque el financiamiento fue precario y no se consolidó un método de enseñanza o capacitación para los educadores, la escuela paulatinamente se transformó en un punto de referencia de la política estatal posindependiente. Lo sucedido en Europa y en particular en Cádiz sería clave en tal sentido. Se afirmaron allí proyectos formulados en la Francia revolucionaria que se entroncaban con las iniciativas expuestas por ilustrados españoles, tales como Gaspar Melchor de Jovellanos o José Manuel Quintana. El proyecto que este presentó en 1814 afirmaba la necesidad de crear un sistema de instrucción pública financiado por el Estado. El sentido escolar, jerárquico, homogeneizado por los estudios en los diferentes niveles educativos, era expuesto. Al decir de Ríos Zúñiga (2014) tal propuesta constituiría el tránsito de lo corporativo a lo escolarizado (pp. 271-272). Al calor de esta confluencia, el convencimiento de que la educación debía ser universal y gratuita cobró fuerza (Tanck de Estrada, 1979). Junto a ello se afirmó la limitación al poder de los gremios que, con anterioridad, restringían el ingreso al magisterio. En la Ciudad de México, por caso, la limpieza de sangre dejó de considerarse un prerrequisito para el ejercicio y también se derogó la prohibición que limitaba el número de escuelas en determinado radio geográfico —hasta entonces solo podía instalarse una cada dos cuadras a la redonda—.

Además, se difundirían como nuevos contenidos catecismos cívicos, cartillas políticas o textos constitucionales. El estudio del contenido de manuales e impresos destinados a la formación republicana se ha constituido en un rico campo de diálogos. El desarrollo articuló dos vertientes de análisis que, en alguna medida, han sido complementarias; por un lado, las investigaciones de Francois-Xavier Guerra (2010) y por el otro los proyectos colectivos abocados al análisis de ediciones de impresos, folletos o manuales (Guereña, Ossenbach Sauter y Pozzo, 2005).

Entre otras investigaciones, podemos aludir a lo realizado por Marta Irurozqui (2003) quien analizó el tránsito de impresos en el Charcas tardocolonial, así como a lo estudiado para distintas regiones americanas por Rafael Sagredo (1996). Irurozqui recupera sermones y catecismos que circularon en la jurisdicción de Charcas. Contempla dimensiones religiosas y políticas en una coyuntura que suele estar abocada al análisis de aspectos bélicos. Resalta que, a pesar de las diferencias entre los bandos patriota y realista, ambos compartieron ciertas formas de enunciación, entre las cuales lo referido a la ciudadanía cobró un lugar clave. Sagredo analiza los conceptos políticos que en ellos se pretendían divulgar. Se los considera como “arma de difusión” y reconoce en estos la aparición de nuevos actores políticos que cobran entidad a través de los vocablos de patria, pueblo, pueblo soberano, república, hombre libre, ciudadano. Esta emergencia no habría implicado, sin embargo, un unívoco empleo de sus sentidos. A diferencia de lo planteado por F. X. Guerra —quien con una mirada holística advertía una modulación en el conjunto—, Sagredo refiere con cierto escepticismo al asunto (Sagredo Baeza, 1996, p. 536). Estas referencias a voces encuentran un interrogante clave: ¿de qué modos circularon?, ¿cómo se articularon estos registros con los intereses del mercado? Aunque numerosos aspectos ligados a estas preguntas no pueden ser respondidos aún, párrafos más adelante se tratarán algunos aspectos del tema al referir al sistema de enseñanza mutua.

Avanzada la década de 1810 y sobrevenidas las transformaciones en la estructura política derivadas del desmoronamiento de la monarquía española en América, los Estados posindependientes revisaron sus vínculos con lo educativo. La impronta republicana —ya se ha mencionado— se relacionó con el desarrollo de escuelas. Pero no todas las experiencias tuvieron el mismo tono; incluso en una misma región determinado diseño organizacional sería suplantado por otro al calor de lo coyuntural. Entre las lógicas más centralizadas puede aludirse a la organización de la Universidad de Buenos Aires y su Departamento de Primeras Letras en 1822, o bien lo dispuesto en Entre Ríos —en el litoral del Río de la Plata— hacia fines de la década de 1840. También puede referirse al caso chileno, donde las escuelas estaban ligadas a los municipios, corporaciones o individuos, pero la dirección respondía al gobierno central (Serrano, Ponce de León, y Rengifo, 2012, pp. 145-147). O bien al caso mexicano, con la Dirección General de Instrucción Primaria para todo el país en 1842.

Con una lógica menos concentrada puede aludirse a la organización municipal del Estado de México, así como al antes referido caso de Buenos Aires luego de 1828. En el caso mexiquense, los municipios tenían a su cargo la gestión de las escuelas de sus jurisdicciones. Una singular jerarquía se constituyó entre la capital del Estado, las cabeceras de los ayuntamientos y los pueblos dependientes. En esta reorganización geopolítica hubo zonas beneficiadas por mayor cantidad de recursos, en detrimento de pueblos o asentamientos que en el período tardovirreinal habían contado con maestros o escuelas. Ello puede advertirse en la designación de maestros, el alquiler de locales o la administración de lo recaudado con la contribución directa (un impuesto directo gestionado para el arreglo y mejoría de escuelas acerca del cual se tratará más adelante). En Buenos Aires, entre fines de los años 1820 y la década de 1850, las juntas compuestas por sacerdotes, funcionarios locales y vecinos cumplieron un papel destacado en la administración cotidiana de unas treinta escuelas radicadas en la campaña de Buenos Aires. Y si bien estas juntas tenían relación con un inspector asentado en la ciudad de Buenos Aires, contaban con cierto arbitrio en decisiones y manejos de lo escolar. Este caso permite advertir que no hubo una lógica lineal: a lo largo de algunos años de la década de 1820 se ensayó una estructura centralizada —afirmada por el Departamento de Primeras Letras dependiente de la Universidad— y luego se puso en marcha una gestión menos concentrada. No obstante estos vaivenes, en el mediano o largo plazo una de las tendencias que puede reconocerse da cuenta de una progresiva centralización en el nivel estatal o provincial. Y es sabido que hacia el último tercio del siglo XIX distintos gobiernos asumieron prerrogativas que limitaron el arbitrio de los poderes locales en aspectos administrativos, financieros y técnicos.

Ahora bien, más allá de lo planteado caracterizando la centralización o descentralización de las escuelas, cabe referir a la explicación ofrecida para el caso de Perú por Antonio Espinoza (2013). Sus trabajos muestran que la inversión en educación en el Departamento de Lima luego de la independencia fue mínima. Apenas unas pocas escuelas se sostenían con fondos públicos. A diferencia de lo sugerido por la historiografía tradicional, la falta de organización escolar, la negligencia de los funcionarios o la incompetencia de los maestros no habría sido consecuencia exclusiva de la descentralización, la corrupción o el descuido. Habría sido, sostiene el autor,

producto de la aspiración de las elites locales por afirmar una hegemonía política teñida por jerarquías, clase y raza.

Entre reformas...

En la década de 1820 la difusión del sistema de enseñanza mutua o método lancasteriano en Hispanoamérica generó lo más parecido que podría pensarse a una reforma en la educación elemental durante el período. El método se propagó con notable éxito en casi todos los territorios de la región. Y aunque hubo países en que continuó durante varias décadas —tal como lo sucedido en México, donde la Compañía Lancasteriana fungió como organización dedicada a la educación primaria hasta fines del siglo XIX—, en la mayor parte de los territorios fue relegado a los pocos años.

Este método se expandió desde Inglaterra y Europa al resto del mundo con notable rapidez. Marcelo Caruso y Eugenia Roldán Vera (2007) han explicado su dinamismo a partir de procesos de circulación y externalización. ¿En qué consistió? Un solo maestro podía estar a cargo de escuelas con cientos de alumnos. Sería asistido por alumnos avanzados —monitores— de cada una de las clases. Para llevar adelante la tarea contaría con método, enseres sofisticados, un edificio específicamente acondicionado y una impronta utilitarista en las conductas que se transmitían a los alumnos. Los costos que supondría la formación de maestros en el método o la compra de instrumentos serían recompensados por la rapidez con que los niños aprenderían a leer y escribir, así como por el ahorro en el pago de salarios (un solo educador podría llevar adelante las tareas que, con el método tradicional, correspondían a varios maestros).

Se trató de una propuesta educativa proyectada para lugares en los que se encontraban radicadas poblaciones numerosas. En la lógica de ritmos articuladores del método hay una serie de pasos estrictamente reglamentados. La posesión de un reloj, por ejemplo, era indispensable. Los costos derivados de la formación de maestros, la compra de enseres y la puesta en marcha de espacios para estas escuelas tampoco resultaron velozmente amortizables. Y la rapidez con que los niños aprendían quedó entre las promesas no necesariamente alcanzadas. Además, había una incongruencia en lo ideológico: fue formulado en un contexto monárquico, vinculado en muchos casos a grupos protestantes y, en sus formulaciones, desligado de la acción estatal. Las adaptaciones y los cambios hacia una lógica republicana

fueron realizados a partir de mediadores que transitaron estos espacios — fue célebre el viaje de James Thompson desde el Río de la Plata hasta México, pasando por la Banda Oriental, Chile, Perú (Bastian, 2015)—, mediante lo difundido por la prensa y a través de las traducciones del inglés y francés al castellano de textos para escuelas. Eugenia Roldán Vera (2003) ha estudiado este proceso de adaptación evaluando el negocio editorial llevado adelante por la casa Ackermman. Esta editorial publicó en Londres unos 80 textos escolares entre 1823 y 1830 para Hispanoamérica. Y en el proceso de traducción hubo variaciones que alteraron la propuesta original.

Junto al sistema lancasteriano fueron lanzados los primeros intentos por uniformizar un método de enseñanza. Más allá de las condiciones morales de un educador, lo pedagógico comenzaba a erigirse como un asunto relevante. Escuelas normales o academias de preceptores surgieron en algunas de las ciudades de la región, pero generalmente no cobraron impulso, ni se entroncaron con los procesos de profesionalización que comenzarían a desarrollarse en la segunda mitad del siglo XIX. En la Banda Oriental, por ejemplo, en 1825 el gobierno consideró esencial atender la educación de los ciudadanos. En consonancia con ello, la Sala de Representantes, reunida en la ciudad de Florida —que oficiaba por entonces como Parlamento, hasta la sanción de la Constitución— dictó, entre otras, la ley del 9 de febrero de 1826 que determinaba el establecimiento de escuelas de primeras letras en todos los pueblos de la provincia. Se organizaría con el sistema de enseñanza mutua, bajo la dirección de José Catalá. En 1827 se instaló una escuela normal, y se estableció que sería obligatorio el título otorgado por la misma para el ejercicio del magisterio (Bralich, 2014). Pero quizás el caso que maduró con mayor prontitud fue el chileno: allí la Facultad de Humanidades de la Universidad de Chile, la Escuela Normal y el Ministerio se constituyeron hacia la década de 1840 en las unidades de dirección, formación y gestión de la educación primaria. Y si bien las figuras de Andrés Bello o de José Victorino Lastarria serían clave para el caso chileno, cobraría renombre el papel de Sarmiento en torno a la educación elemental.

La figura de Domingo Faustino Sarmiento puede reconocerse como un punto de referencia en este recorrido. ¿Cuál fue la novedad de su propuesta? Entre principios de la década de 1840 y comienzos de la de 1850 redactó una docena de textos fundamentales. Entre ellos, sobre temáticas educativas, pueden destacarse *Viajes*, *Recuerdos de Provincia* y *Educación Popular*.

Sus páginas contienen el trabajo de exploración, análisis y reflexión que daría soporte a su programa cultural. Los *Viajes* fueron editados en 1849, al regreso de un trayecto que se había iniciado en 1845, tras la polémica publicación del *Facundo*. En el periplo recopiló información e impresiones sobre “el estado de la enseñanza primaria, en las naciones que han hecho de ella un ramo de la administración pública” (Sarmiento, 1886, p. 7). El informe respectivo sería presentado en *De la Educación Popular* y complementado, unos pocos años después, en *De la Educación Común*. El papel de la renta, la inspección de escuelas, la formación de los maestros, los métodos de enseñanza, serían algunos de los tópicos tratados. Pero uno de los presupuestos que fundamenta la importancia de su programa se refiere a una reconfiguración en la lógica con que se comprendería la educación. Si lo público, obligatorio y gratuito ya había sido formulado, en lo que Sarmiento innovó fue en articular lo educativo y la movilidad social. La escuela ya no serviría para apuntalar el lugar social que le correspondía a cada uno en la sociedad, sino que se transformaría en un motor de posibles cambios.

Las escuelas nacidas en la era independiente buscaban que los habitantes conocieran y sostuvieran las leyes de la república. El anhelo recuperaba valores de la Ilustración tales como el afán por morigerar la ociosidad y formar buenos católicos, y procuraba concretarse en el marco de una sociedad que todavía conservaba rasgos culturales propios de su pasado monárquico. Aunque tras la independencia el orden legal de castas coloniales fue suprimido, la noción de libertad de conciencia y la movilidad social no formaban parte del universo ideológico de los fundadores y gestores de aquellos establecimientos educativos. Dicho de otro modo: se trató de escuelas que, por lo común, de hecho, pero en muchos casos de manera deliberada, buscaron legitimar el orden político y reafirmar las jerarquías del orden social. Sobre ese telón de fondo la obra de Sarmiento resultó revolucionaria. La impronta que marcó su concepción de educación popular no giraba solamente en torno a la creación de las escuelas y la extensión de la educación. También estaba animado por una novedosa visión de la sociedad.

Al compás de esta renovada mirada sobre lo educativo y cierto consenso intelectual acerca del tema, hacia la segunda mitad del siglo XIX algunos de los Estados comenzarían a legislar y volcar recursos en el desarrollo de la educación común con un ahínco que no habían tenido antes. Lo sucedido en Chile, Uruguay o Argentina lo muestran. Aunque ciudades y regiones

permanecieron con altos índices de analfabetismo, hubo zonas que registraron paulatinos incrementos. Un censo de la ciudad de Buenos Aires de 1854 expresa que la mitad de las mujeres y varones empadronados sabían leer, una cifra muy alta para la época. Asimismo, en casos como el de México hacia 1860 con el gobierno de Benito Juárez, hubo un corte marcado por una agenda liberal que consideró insostenibles contenidos religiosos dentro de las escuelas. Así, textos que habían circulado profusamente desde el siglo XVIII, tales como el *Catecismo histórico* de Claude Fleury, *El amigo de los niños* del abad Joseph Reyre o el *Tratado de las obligaciones del hombre* fueron dejados de lado (Bello, 2020). Y si bien la prescripción referida fue formulada por el gobierno federal, en los Estados hubo correlación en torno al asunto.

... y resistencias

La historia de la resistencia a la escuela en el período está por escribirse. La lógica con que lo educativo ha sido reconocido ha ponderado, más bien, el progreso y el desarrollo. No obstante este diagnóstico, hay elementos que pueden describirse al respecto.

En lo que respecta al clima ideológico, la historiografía educativa suele detenerse en los planes, proyectos o discursos de un amplio espectro de políticos y pensadores que, arraigados en valores ilustrados, promovieron lo educativo. Un dilatado grupo entre cuyos integrantes puede mencionarse a Manuel Belgrano en el Río de la Plata, a Pedro Molina en Guatemala, a Vicente Rocafuerte en Ecuador, a Simón Bolívar, entre otros. Incluso en el caso mexicano puede advertirse que pensadores de diferentes vertientes — Lucas Alamán, José María Luis Mora, Lorenzo de Zavala— coincidieron en la vocación por extender la educación primaria y hacerla universal para niños y niñas. En este grupo, entonces, liberales y conservadores compartían un diagnóstico sobre lo positivo de generalizar la educación.

Entonces, si había tal consenso, ¿por qué no hubo un desarrollo firme del área? Una buena parte de la respuesta al interrogante está dada por la guerra, la inestabilidad institucional y la falta de fondos o recursos. Pero otra faceta está ligada a lo ideológico. Carlos Newland (1991) ha observado que junto a un pensamiento ilustrado y optimista acerca del desarrollo educativo existía un grupo que adhería a lo que denomina “pesimismo educativo”. Si el panteón de prohombres de la educación tiene un cúmulo de

referencias, quienes tomaron la voz del “pesimismo” educativo no cobran tanta visibilidad. De hecho, algunas de las referencias que pueden rastrearse corresponden a la segunda mitad del siglo XIX —en las cartas desde el exilio de Juan Manuel de Rosas (1793-1877), por ejemplo— pero, sin duda, fueron muchos hombres y mujeres que pensaron que la instrucción podía generar aspiraciones que trastocaran el “orden natural”. Así, la difusión de la instrucción podía sugerir posibilidades que alterasen el principio de autoridad y las jerarquías implícitas.

Desde otro plano, en un sugestivo artículo Sol Serrano (1999) ha planteado para el caso chileno el asunto de quién quería la educación con el correr de las primeras décadas posindependientes. El interrogante encuentra una respuesta obvia en el Estado y algunos grupos de las elites dirigentes, pero además la autora indaga sobre perspectivas relacionadas con la familia, los sectores populares y la asistencia. ¿De qué dependía que una familia de los sectores populares enviara o no a sus hijos a una escuela pública? Allí se cruzan condiciones demográficas y habitacionales, rasgos referidos a la infraestructura y las condiciones profesionales de los maestros, así como el valor simbólico o funcional que las familias le atribuían al establecimiento. El análisis censal y estadístico que ofrece muestra que son relevantes distintas variables para diferentes regiones. No es posible, concluye, destacar la importancia relativa de una sola causa. En todo caso sí refiere que el Estado chileno tuvo un papel mucho más importante que el conocido en otras regiones, donde las comunidades locales o la Iglesia habrían tenido un rol más destacado (Serrano, 1999, p. 167).

En el mundo mayoritariamente agrario de principios del siglo XIX, la escuela ocupaba un lugar marginal. Abundan las referencias a la inasistencia de alumnos en virtud del calendario agrícola. De tal forma era condicionante lo productivo que en distintas regiones las vacaciones y el calendario escolar, si bien tenían ritmos prescritos y articulados a la liturgia católica, los usos y la costumbre forzaban ajustes. Se imponían recesos de diez o quince días por la generalizada inasistencia. Pero allí no terminaban los problemas frente a una regular concurrencia. Incluso en períodos en que no se realizaban intensas actividades agrícolas o ganaderas, los vaivenes en la escolarización abundaban. La carta de un imponente maestro de la campaña de Buenos Aires hacia 1830 recrea algunas de estas vicisitudes:

siempre que les pregunto que hicieron ayer y antes de ayer que no han parecido por *àqui*: unos me responden q.^e fueron p.^r mandado de sus padres p.^r carne que para esto estuvieron que andar de estancia en estanc.^a p.^a poder hallarla; Otros, que los ocuparon en sus casas; Otros por leña; Otros *à*-rejuntar bosta de ganado para el fuego y tambien para enlodar sus ranchos; Otros en ayudar *à* buscar los animales de la Hacienda q.^e se habían extraviado: y otros que no teniendo mas ropa que la encapillada, la madre tubo q.^e remendarsela y mientras tanto fue preciso estarse metido en casa; y otros p.^r que enfermó el Padre, ó la madre, y lo detubo para lo que se le ofreciera de mandados. Asi es que hay achaques para ellos venir solo uno *ú* dos dias ala semana y nó venir en el resto de ella. Con que esto es un proceder infinito... (Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires).

Las juntas locales —órganos colegiados compuestos por alguna autoridad civil, un sacerdote y un par de vecinos— se organizaron en muchas regiones de Hispanoamérica y cotidianamente se enfrentaron a la renuencia de los padres a enviar a los niños a clases. De este modo consultaban en 1828 desde el poblado de Pergamino:

si esta en la atribucion de esta Junta Obligar á los Padres á que hechen sus hijos á la Escuela; esta duda asisten á los que suscriben de ver la resistencia de los Pdres de familia en la campaña á que sus hijos aprenden á leer, fundados en que ellos tienen con que vivir sin que sus Padres le hubiesen dado esta educación. Esta inorancia grava en todos ellos, y es un dolor ver que hay Padres con tres y cuatro hijos sin que ninguno de ellos asisten á aprender primeras letras. (Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires).

Asimismo, la generalizada situación de inasistencias llevaba, por ejemplo, a que en los pueblos del valle de Toluca fueran mucho más frecuentes las listas con alumnos “faltistas” que con asistentes. Como expresó un maestro de esa zona:

pasé lista y solo diez niños son los que hay, por cuya razón les tomé su lección y los mandé para su casa. Esto parece juego de niños, pues el que quiere venir viene y el que no nó y á la hora que quiere venir; sin

embargo de los castigos que les impongo. (Archivo Histórico Municipal de Capulhuac).

Y en esta cita del municipio de Capulhuac en 1858 se agrega uno de los pocos momentos en que el paso elusivo que los alumnos tenían por las escuelas cobra cierta visibilidad: los castigos físicos. Aunque las penas afflictivas y los castigos corporales fueron generalizadamente prohibidos en la década de 1810, continuaron siendo empleados hasta bien entrado el siglo. Expedientes sobre castigos, listas de asistencias e inasistencias, planas y ejercicios de escritura o descripciones de exámenes públicos son, en suma, las pocas ocasiones en que los niños cobran visibilidad. Un actor mucho más opaco de lo que ameritaría. En forma concurrente, otro grupo social sobre el cual hay más interrogantes que respuestas corresponde a los padres o madres de estos niños que no reconocieron en la escolarización un ámbito valioso. Más que una activa resistencia —que supone dominación—, en sus acciones parece reconocerse una total indiferencia. Quizás esta fue la actitud más generalizada.

Ahora bien, volviendo la mirada hacia aquellos que sí se involucraron con estas instituciones, pueden reconocerse rasgos sugerentes que nos acercan a conflictos o resistencias en torno a la vida escolar. No se trata del modo en que subalternos dialogan en forma disimulada con un poder que domina —como tan sugerentemente ha mostrado Scott (2004)—, sino más bien de reconocer a la escuela como un ámbito en torno al cual se dirimían distintos tipos de disputas (Lionetti, 2018). Entre otros posibles, me referiré a tres aspectos que considero sugerentes de este tipo de situaciones.

Un punto al que cabe atender remite a lo fiscal. En el Estado de México, la contribución directa —un impuesto moderno, ajustado a los ingresos del contribuyente— fue dejado en manos de los ayuntamientos para que con sus (magros) ingresos sostuvieran escuelas. De allí derivan resistencias y conflictos de diversa índole: contribuyentes que afirman pagar en otras jurisdicciones, recaudadores remisos a cumplir con su tarea, pobladores que residían en sitios donde no había escuelas y que por ello entendían que el impuesto no les concernía... Pero entre las curiosas situaciones derivadas de la diagramación de este tributo, cabe referir a lo sucedido en torno al casco urbano de la ciudad de Toluca. La legislación estatal sobre la contribución directa explicitaba que estarían eximidos del pago aquellos moradores de lugares donde hubiese fundaciones par-

ticulares que sostuviesen escuelas. Producto de ello, el propio gobernador del Departamento de México afirmaba, en 1836, que se generaba un trato “injusto y odioso” para con los residentes de pueblos aledaños que no tenían escuelas pero sí estaban obligados al pago. Del mismo modo, en 1839, ante la requisitoria para que los pueblos aledaños a Toluca pagasen sus adeudos, un regidor indicó que no había justicia en que los “infelices pobres” estuviesen pagando la contribución mientras que los más acomodados no lo hicieran (Catálogo de extractos de las actas de Cabildo del Ayuntamiento de Toluca). Agregó, amenazante, que el silencio que guardaban los “indios” frente a tal iniquidad no era motivo suficiente para que los habitantes del casco urbano continuasen con tal privilegio (Bustamante Vismara, 2013, p. 206).

Otro punto de referencia acerca de conflictos alrededor de las escuelas está afirmado en la voz de padres o madres. Abundaron las protestas frente al desempeño de los maestros. Y si bien existieron notas críticas sobre la lentitud en los progresos de los alumnos, lo pedagógico no solía estar en el centro de las críticas. Más bien, eran cuestiones morales las reprobadas: Ramón Grimau fue señalado por ser “notoriamente ebrio, abandonado, inepto y aun malversador de los útiles” (Archivo General de la Nación), Mariano Santos por su “embriaguez diaria, notoria, y que para conservarla tiene adquiridas muchas deudas en este Pueblo, y fuera de él” (Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires), Vicente Rodríguez como “ebrio y vicioso” (Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires).

Pero también hubo casos de padres que elogiaron a algunos educadores e impidieron el traslado de determinados maestros. Hacia 1827 el Ayuntamiento de Huejutla se comunicó con la Legislatura del Estado de México expresando que “Por noticias extrajudiciales sabe este Gobierno la resistencia de aquellos Pueblos para que Contreras (el maestro) salga de su seno” (Biblioteca de Congreso del Estado de México). O bien al preceptor Pedro José Brid, a quien encontramos en un pueblo de la zona rural de Buenos Aires hacia fines de la década de 1820 siendo considerado por su “conducta, contracción y esfuerzos por el aprovechamiento de la juventud”. El propio Brid, sin embargo, sirve de ejemplo para reconocer la volatilidad con que estos educadores podían ser apreciados por sus vecinos. A los pocos meses de aquella ponderación se involucró en un conflicto con

distintos vecinos y con el sacerdote del lugar, por lo que fue cesado del cargo y arrestado.¹

Un último punto de referencia puede ser anotado en torno a un proceso reconocido en el valle de Toluca. Durante buena parte del siglo XIX las limitaciones en los fondos llevaron a que los maestros vieran cortados sus ingresos; ¿qué podían hacer ante ello? La siguiente dinámica ocurrida en San Antonio la Isla es ilustrativa de las limitaciones de tales quejas. Hacia 1850 el maestro Miguel Domínguez le escribió al subprefecto insinuando con su renuncia en caso de que no se le pagara lo que se le adeudaba. Ante la falta de respuestas, Domínguez tomó unos días de licencia aduciendo estar enfermo y fue designado un sustituto, Luis Albarrán.² Este cumplió su tarea con dedicación y regularidad, por lo que terminó asumiendo el cargo. Domínguez, por su parte, vio frustrada su posibilidad de cobrar lo que se le adeudaba. Cuando apenas cumplía un año en sus tareas, Luis Albarrán comenzó a tener problemas para el cobro. Tomó una breve licencia y elevó oficios. Indicó que aún no se le había abonado nada de los cuatro meses del año en curso y que no había advertido ningún indicio de que los auxiliares recolectaran la contribución.³ Insinuó que si no le pagaban renunciaría, lo que hizo a fines de 1854.⁴ Entre los postulantes a sucederlo estuvieron un suplente suyo, Cayetano González, y uno de sus alumnos, Julio Camacho. Este último tomaría el cargo y, al poco tiempo... renunciaría. En octubre de 1856 Julio Camacho le presentó a la Junta de Instrucción Pública de San Antonio la Isla su dimisión por los atrasos con que recibía sus salarios.⁵ Evidentemente se trataba de trabajadores con una endeble capacidad de elevar su voz. Como se verá al cierre del capítulo, transcurriría al menos una generación hasta que un grupo de maestros ensayara una huelga. Pero

¹ La primera referencia acerca de la consideración de Brid se encuentra en el Archivo General de la Nación (Buenos Aires), Sala X-6-2-5, folio 4676, 21 de marzo de 1827. La segunda observación ha sido recuperada de Archivo General de la Nación (Buenos Aires), Sala X-6-2-5, folio 4782, 11 de mayo de 1827.

² Archivo Histórico Municipal de San Antonio la Isla, volumen 1, expediente 19, 1852.

³ Archivo Histórico Municipal de San Antonio la Isla, volumen 1, expediente 5, 1853.

⁴ Archivo Histórico Municipal de San Antonio la Isla, volumen 1, expediente 7 y sin número, 1855.

⁵ Archivo Histórico Municipal de San Antonio la Isla, volumen 1, expediente 8, 1856.

no obstante esa debilidad, según han planteado Sol Serrano y su equipo (2012) para el caso chileno, los educadores fueron los primeros profesionales provenientes de sectores populares.

Consideraciones finales

Interrogar sobre reformas y resistencias en torno a la escuela hacia principios del siglo XIX supone afrontar dos dilemas concurrentes: ¿cómo se reforma algo que aún no tiene consistencia?, ¿quiénes resisten una institución que no tiene presencia firme? En las páginas precedentes he tratado de atender a estos interrogantes eludiendo dar por descontada una imagen anacrónica de la escuela. Uno de los desafíos metodológicos de este capítulo ha radicado en advertir los procesos de cambio sin tener como punto de llegada lo sucedido a fines del siglo XIX. Por entonces, la escuela estaba lejos de corresponder al ámbito institucional que cobraría impulso hacia 1880. Por lo tanto, sus posibilidades y características tenían especificidades que he tratado de recuperar.

Lo conflictivo y las resistencias suponen un sugerente punto de anclaje para el análisis de procesos educativos. Frente a miradas cristalizadas en la historia de las ideas pedagógicas, en la trayectoria de pedagogos o en el devenir de determinadas instituciones, atender a situaciones en las que lo político y las decisiones conflictivas cobran visibilidad resulta importante. Y si tal presupuesto puede afirmarse para distintos períodos, no menos lo es para un lapso en que la intermitencia de la escuela se sostuvo. Y así fue en concomitancia con la breve duración de los maestros en un mismo cargo, así como con las condiciones materiales y la infraestructura de las instituciones. Lo sucedido en el ámbito educativo sirve como punto de referencia para reconocer cambios y continuidades acontecidos en el terreno administrativo, fiscal y, claro, social.

Poco cambió con la independencia en relación con lo educativo. Anne Staples (2005) ha señalado que desde entonces se afirmó la posibilidad de endilgarles la culpa a los españoles por el atraso. Tal observación fue usual desde 1820 y reafirmada en distintos textos históricos, pero requiere ser puesta en contexto: ¿cuál era el sentido del desarrollo escolar para una sociedad mayormente rural, con baja circulación de impresos y con un perfil productivo sobre todo agrícola y ganadero? La alfabetización no era un dato relevante en la caracterización social. Y el analfabetismo no se consi-

deraba una mácula. De este modo, el debate acerca de la escasa cantidad de escuelas en el período virreinal —indicado por letrados del período independiente, así como por estudiosos posteriores— es revisado. Dicho de otro modo, ¿escasa cantidad de escuelas en relación con qué?; ¿a partir de qué necesidades o parámetros sociales?

Hasta bien entrado el siglo XIX la educación institucionalizada era un bien escaso, y recién entonces comenzaría a concebirse como punto de apoyo para cambiar la perspectiva social de un individuo. Junto a ello, significativos procesos acompañarían ese desarrollo: por un lado, los Estados o las provincias afirmarían su impronta sobre el área. Además, sucedió una renovación en la lógica con que se llevaba adelante la enseñanza. La escuela afirmada en lo memorístico, articulada en torno a la doctrina religiosa y regentada por educadores que carecían de formación fue siendo reemplazada. La preparación de quienes se dedicaban a la enseñanza comenzó a ser visibilizada como un déficit que requería una respuesta. Asimismo, en esas décadas comenzaron a tensionarse presupuestos sobre los que se afirmaba el consenso educativo católico. Las clases sobre urbanidad complementarían el catecismo y con ello se estaba perfilando el primer paso hacia una moral que no estuviera afirmada en el catolicismo.

Pero estos cambios no se sucederían con rapidez, ni en forma homogénea. A modo de cierre puede señalarse que recién en 1880 los preceptores de Toluca lograron aunar sus respuestas ante la falta de pagos. En tal ocasión 16 preceptores de 23 escuelas radicadas en la municipalidad de Toluca pararon sus labores en forma de protesta (Escalante Fernández, 1998). Para las autoridades, esta acción constituyó un escándalo y cesaron a los maestros. En cualquier caso, la acción colectiva muestra una realidad diferente a la trazada a lo largo de las décadas previas. La escuela que hasta entonces había existido continuaría siendo nombrada con el mismo vocablo, pero respondería a otra realidad social.

Fuentes

Archivo General de la Nación (Buenos Aires) Sala X-6-1-6, folio sin número, 1 de octubre de 1825.

Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas, Legajo 471, Carpeta 5, 7 de junio de 1828.

Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas, Legajo 475, Carpeta 5, junio de 1828.

Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas, Legajo 478, Carpeta 5, junio y julio de 1828.

Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas, Legajo 716, Carpeta 8, 1830.

Catálogo de extractos de las actas de Cabildo del Ayuntamiento de Toluca, 1814-1855. Disco Compacto. Ma. del Pilar Iracheta Cenecorta, compilación documental y coordinación del proyecto, Zinacantepec, El Colegio Mexiquense, acta de 12 de agosto de 1839.

Referencias bibliográficas

Arata, N. y Pineau, P. (2019). *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional de Buenos Aires.

Bartolomé Martínez, B., Delgado Criado, B. y Fundación Santa María (Eds.) (1992). *Historia de la educación en España y América*. Madrid: Ediciones SM, Morata.

Bastian, J. P. (2015). *Protestantes, liberales y francmasones sociedades de ideas y modernidad en América Latina siglo XIX*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Bello, K. (2020). Nuevas perspectivas sobre la alfabetización en las escuelas de primeras letras de la ciudad de México (1786-1867). En R. Castañeda García (Eds.), *La educación pública en la transición al México independiente: escuelas de primeras letras y colegios* (pp. 17-40). México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Biblioteca del Congreso del Estado de México “José Luis María Mora”, tomo 34, Primera Legislatura, expediente sin número, folio 1 verso, 12 de octubre de 1827.

Bralich, J. (2014). Los arduos inicios de la escuela pública del Uruguay. En A. Martínez Boom y J. Bustamante Vismara (Comp.), *Escuela pública y maestro en América Latina: historias de un acontecimiento, siglos XVIII-XIX* (pp. 237-258). Bogotá-Buenos Aires: Universidad Pedagógica Nacional-Prometeo Libros.

Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.

Bustamante Vismara, J. (2013). Sostener escuelas en el temprano siglo XIX: del real y medio a la contribución directa. *Jahrbuch für Geschichte*

- Lateinamerikas*, 50, 211-33. Recuperado de <https://www.vr-elibrary.de/doi/abs/10.7767/jbla.2013.50.1.211>
- Bustamante Vismara, J. (2014). *Escuelas en tiempos de cambio: política, maestros y finanzas en el valle de Toluca durante la primera mitad del siglo XIX*. México, D. F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.
- Di Stefano, R. (1997). *Magistri clericorum*. Estudios eclesiásticos e identidades sacerdotales en Buenos Aires a fines de la época colonial. *Anuario IEHS*, 12, 177-195.
- Escalante Fernández, C. (1998). Entre la protesta colectiva y la indecisión individual. En C. Escalante Fernández y A. Padilla Arroyo (Eds.), *La ardua tarea de educar en el siglo XIX. Orígenes y formación del sistema educativo en el Estado de México*. Toluca: Instituto Superior en Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Espinoza, G. A. (2013). *Education and the state in modern Peru: primary schooling in Lima, 1821- c. 1921*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Guereña, J.-L., Ossenbach Sauter, G., y Pozzo, M. del M. (2005). *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*. Madrid: UNED.
- Guerra, F.-X. (2010). *Modernidad e independencias: Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*. México: Editorial Mapfre.
- Irurozqui Victoriano, M. (2003). El sueño del ciudadano: sermones y catecismos políticos en Charcas tardocolonial. En M. Quijada Mauriño y J. Bustamante García (coords.), *Élites intelectuales y modelos colectivos: mundo ibérico (siglos XVI-XIX)* (pp. 219-250). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Lionetti, L. (2018). Sujetos sociales, escuelas y comunidades rurales. Disputas de poder en el escenario de la campaña bonaerense (1810-1875). *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 47-80. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6273449>
- Martínez Boom, A. y J. Bustamante Vismara (2014). *Escuela Pública y Maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, siglos XVIII-XIX*. Buenos Aires-Bogotá: Prometeo-Universidad Pedagógica Nacional.
- Menegus Bornemann, M. (2006). *Los Indios en la historia de México: siglos XVI al XIX: balance y perspectivas*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, Centro de Investigación y Docencia Económica.
- Alarcón Meneses, L. A., Ossenbach Sauter, G. y Caruso, M. (2010). La

- educación en la época de la independencia en América latina (ca. 1810-1850): selección bibliográfica. *Historia de la Educación*, 29, 333-352. Recuperado de <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/8173>
- Newland, C. (1991). La Educación Elemental En Hispanoamérica: Desde La Independencia Hasta La Centralización de Los Sistemas Educativos Nacionales. *Hispanic American Historical Review*, 71 (2), 335-364.
- Ramos, G. y Y. Yannakakis (2014). *Indigenous intellectuals: knowledge, power, and colonial culture in Mexico and the Andes*. Durham: Duke University Press.
- Ríos Zúñiga, R. (2014). Secularización, centralización y configuración de un sistema de instrucción pública en México, primera mitad del siglo XIX (1812-1854). En J. Santana Vela y P. S. Urquijo Torres (Comp.), *Proyectos de educación en México. Perspectivas históricas* (pp. 267-290). México: Escuela Nacional de Estudios Superiores-Unidad Morelia-UNAM.
- Rodríguez, S. (1990). *Sociedades americanas*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Roldán Vera, E. y Caruso, M. (Coords.) (2007). *Imported Modernity in Post-Colonial State Formation: The Appropriation of Political, Educational, and Cultural Models in Nineteenth Century Latin America*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Roldán Vera, E. (2003). *The British Book Trade and Spanish American Independence: Education and Knowledge Transmission in Transcontinental Perspective*. Aldershot, Hants, England: Ashgate.
- Ruibal, B. (2000). Cultura y política en una sociedad de Antiguo Régimen. En E. Tándeter (dirección del tomo), *Nueva historia argentina. La sociedad colonial* (pp. 413-444). Barcelona: Sudamericana.
- Sagredo Baeza, R. (1996). Actores políticos en los catecismos patriotas y republicanos americanos, 1810-1827. *Historia Mexicana*, 45 (3), 501-538.
- Sarmiento, D. F. (1886). *Obras de D. F. Sarmiento. Tomo V. Viajes por Europa, Africa i América 1845-1847*. Buenos Aires: Félix Lajouane Editor.
- Scott, J. C. (2004). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Era Editores Independientes.
- Serrano, S. (1999). ¿Quién quiere la educación? Estado y familia en Chile a mediados del siglo XIX. En P. Gonzalbo Aizpuru (Eds.), *Familia y educación en Iberoamérica* (pp. 153-172). México: El Colegio de México.
- Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*. Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880).

Santiago de Chile: Taurus.

- Staples, A. (2005). *Recuento de una batalla inconclusa: la educación mexicana de Iturbide a Juárez*. México, D. F.: Colegio de México.
- Tanck de Estrada, D. (1979). Las cortes de Cádiz y el desarrollo de la educación en México. *Historia Mexicana*, 29 (1), 3-34.
- Tanck de Estrada, D. (1999). *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*. México: El Colegio de México-Centro de Estudios Históricos.
- Villalba Pérez, E. (2003). *Consecuencias educativas de la expulsión de los Jesuitas de América*. Madrid: Instituto Antonio de Nebrija de estudios sobre la universidad. Universidad Carlos III de Madrid.
- Weinberg, G. (1981). *Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina*. Buenos Aires: Unesco-Cepal-PNUD.