

MEMORIA, conocimiento y

Utopía

Publicación semestral
de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación
ISSN 1870-8811 / Número 5 / Primavera 2008



DIRECTORA
María Esther Aguirre Lora. *ISUE, UNAM*

CONSEJO EDITORIAL

Rubén Cucuzza, *Universidad de Luján, Argentina*
Martha Chagas, *Universidade Federal Fluminense, Brasil*
Frank Simon, *Universidad de Bélgica*
Alejandro Álvarez, *Universidad Pedagógica, Colombia*
Agustín Benito Escolano, *Universidad de Valladolid y CEBITE, España*
Miguel A. Pereyra, *Universidad de Granada, España*
Diego Sevilla, *Universidad de Granada, España*
Antonio Viñao Frago, *Universidad de Murcia, España*
Thomas S. Popkewitz, *Universidad de Wisconsin, Estados Unidos*
Antonio Santoni Rugiu, *Universidad de Florencia, Italia*
Carmen Castañeda, † *CEIAS Occidente, México*
Silvia Figueroa, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México*
Luz Elena Galván, *CEIAS México, México*

COMITÉ EDITORIAL

Secretaría
Martha Patricia Zamora, *UIA*
mpzapa@yahoo.com.mx

Cristina Cárdenas, *UdeG*
m4008ccc@hotmail.com

Jesús Márquez Carrillo, *BUAP*
jesusm146@hotmail.com

Irma Leticia Moreno, *ISCEEM*
iletymoreno@hotmail.com

Margarita Rodríguez, *UMSNH*
margaritarm20@yahoo.com.mx

Editora académica: María Esther Aguirre
lora@servidor.unam.mx

Diseño: Diana López Font
lopezfont@terra.com

Para mayor información sobre esta publicación y para enviar colaboraciones, puede dirigirse a cualesquiera de los integrantes del Comité Editorial.

Coeditan este número:
Sociedad Mexicana de Historia de la Educación
Facultad de Filosofía y Letras, *BUAP*
Universidad de Colima
Plaza y Valdés editores



UNIVERSIDAD DE COLIMA



Memoria, Conocimiento y Utopía, 5

Publicación semestral de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, núm. 5, primavera del 2008, ISSN 1870-8811

Contenido

Editorial

Valentina Torres Septién 5

I. Diálogos y trayectorias

Élites, educación y producción periodística en Guadalajara durante la primera mitad del siglo XIX.

Cristina Cárdenas Castillo 11

Los editores de *Pinocho*, Paggi y Bemporad.

Carmen Betti 29

El método onomatopéyico: Un diálogo a la distancia de Torres Quintero con Comenio.

María Esther Aguirre Lora y María de los Ángeles Rodríguez Álvarez 51

Anarquismo y educación: la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia.

Belinda Arteaga Castillo 74

Inovação pedagógica, formação do professor e circulação do impresso: o caso da biblioteca de educação.

María Rita de Almeida Toledo 93

II. Puntos de vista

La cultura de la escuela. Una interpretación etnohistórica.

Agustín Escolano Benito 119

Early 20th Century American Schooling, Education Sciences and Making Social Exclusions.

Thomas S. Popkewitz 135

Notas y reflexiones sobre la "historia desde abajo".

Rosalina Ríos Zúñiga 162

III. *Documentalia mexicana*

- El Archivo Histórico de la Acción Católica Mexicana.
Un acervo para la historia de la educación.
Valentina Torres Septién 181

IV. *Materia prima y herramientas*

- O Centro de Memória da Educação da Faculdade
de Educação da Universidade de São Paulo.
Marta Maria Chagas de Carvalho e Iomar Barbosa Zaia 193

- Centro Internacional de la Cultura Escolar.
Agustín Escolano Benito 195

- Hacia una Historia de la Educación en Colima.
Jonás Larios Deniz 201

- 4 Historia de la educación e historia crítica.
¿Qué Historia de la Educación, para quién, para qué?
Antonio Viñao Frago 204

V. *Comunidades*

- Foro Regional de Historia de la Educación, Toluca, México.
Elvia Montes de Oca 213

- Primer Foro Regional de Historia de la Educación en el Sureste.
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco,
Tabasco 16 y 17 de agosto de 2007.
Pablo Gómez Jiménez 217

- Primer Encuentro Hidalguense de Historia de la Educación.
*Alma E. Vite Vargas, Gonzalo Serna Alcántara,
Manuel Toledano Pérez, Oscar Monter Fuentes,
Ignacio Valdés Benítez y Francisco Torres Vivar* 221

Editorial

Cada vez es más evidente la importancia que la Historia de la Educación adquiere en el mundo académico. La reflexión de los historiadores de esta disciplina (que se incorpora tardíamente en relación con otras áreas de la historia o la historiografía), queda mostrada en este quinto número de *Memoria, conocimiento y utopía* de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

En este número de la revista se hace patente la vinculación de la historia de la educación con los métodos modernos para el análisis; en este sentido hay que destacar cómo la mayor parte de los artículos están pensados en función de las formas más actuales y novedosas de la escritura de la historia; me refiero a que en los artículos de fondo la mirada está puesta en la teorización, la crítica, y la utilización de los métodos de la historia cultural que se emplean para entender los saberes sobre la cultura escolar. Intentaré ser más explícita.

Un primer asunto, tratado desde diversas perspectivas, tiene que ver con la producción editorial de los textos escolares. reflexiones "chartierianas" que nos regresan a considerar la importancia de la producción material de los textos. El tradicional Pinocho, títire infaltable en los recuerdos infantiles en la cultura occidental, es el pretexto para entrar a tema de quienes hubieron de imprimir por vez primera y en reiteradas ocasiones esta historia. El desarrollo editorial de los italianos Paggi y Bemporard, es rescatado en el artículo de Carmen Betti para mostrar cómo el éxito de los textos no es necesariamente exclusivo de los autores; sin la tenacidad de estos impresores, tal vez textos como el mismísimo *Pinocho*, no hubieran tenido el éxito que le conocemos.

La historia de la educación también ha podido trascender y considerarse como parte de los proyectos educativos nacionales gracias a la visión de quienes a través de la creación de colecciones educativas han hecho posible la publicación de textos, que de permanecer aislados, no hubieran tenido un impacto educativo en la formación de los escolares, niños y jóvenes; esto lo muestra el caso de la *Biblioteca da Educação*, publicada en Brasil en el siglo xx como un reflejo de las colecciones francesas del xix. En este artículo, María Rita de Almeida considera que la elaboración de una colección exitosa como ésta tiene detrás un dispositivo —en ocasiones poco evidente—, que tiene que ver con la selección, la o las traducciones, la elaboración de introducciones, la distribución de los textos a través

de medios muy variados, inclusive de otros medios impresos. Las colecciones también dan la oportunidad de identificar los objetivos políticos y pedagógicos del momento de su elaboración.

Un tercer texto tiene que ver con la producción periodística y la creación de élites; trabajo realizado por Cristina Cárdenas quien muestra como estos grupos no se entienden sin los textos que estas mismas minorías selectas producen. Resulta muy interesante la definición de las elites, liberales o conservadoras, poniéndolas en espejo en un juego de antinomias, donde no es posible entender a unos sin la presencia de los otros.

Otros cinco artículos profundizan sobre la cultura escolar de maneras diversas. Los imprescindibles de la historia de la educación, Escolano y Popkewitz, presentan dos artículos de corte teórico donde analizan prácticas historiográficas y discursos que han hecho posible una construcción de la cultura escolar. Desde ámbitos muy diferenciados como son la cultura española, eminentemente católica y la norteamericana, básicamente protestante, hilan desde métodos muy opuestos un tejido que permite comprender formas de análisis para sus propias culturas escolares.

Por otra parte, desde una perspectiva historiográfica, Rosalía Ríos Zúñiga nos presenta una reflexión sobre la importancia de dar voz a los sin voz dentro de la escritura histórica. "La historia desde abajo" es un intento por recuperar aquellos autores cuya preocupación es la de hacer visible lo que tradicionalmente no lo ha sido, y sobre todo, la importancia que esta forma de hacer historia es imprescindible para momentos o regiones específicos, como lo puede ser Chiapas a partir del movimiento zapatista.

María Esther Aguirre Lora y María de los Ángeles Rodríguez Álvarez rastrean el Método Onomatopéyico de Gregorio Torres Quintero y su relación al método propuesto siglos antes por Comenio en el *Orbis Sensualium Pictus*. Destaca en este artículo la defensa que se hace de la labor de Torres Quintero, no como un simple replicador del método, sino como un intelectual capaz de reapropiárselo, en el contexto de las necesidades de la escuela mexicana.

El cuidadoso estudio de las fuentes históricas, como son los archivos, nos permiten conocer a profundidad la formación de una escuela que educa aunque también crea pensamiento y método, para educar con parámetros ideológicos y prácticos distintos a los tradicionales. En su historia de la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia, Belinda Ortega nos entrega una acabada biografía de este proceso.

Las herramientas del historiador de la educación se ven enriquecidas con la información que ofrecen los artículos que guían al estudioso hacia el conocimiento de repositorios para la investigación; tal es el caso del "Archivo Histórico de la Acción Católica Mexicana", descrito por Valentina Torres Septién, así como "O Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo", por Marta María Chagas e Iomar Barbosa. En este texto destaca la preocupación de quienes en España crearon el "Centro Internacional de la Cultura Escolar", un centro de documentación, investigación e interpretación destinado específicamente a la cultura escolar que dirige Agustín Escolano

En este número son reseñados dos textos; el primero sobre la historia de la educación en Colima, de Jonás Laríos Deniz, que se ocupa de los siglos XIX y XX y un texto que sin duda se convertirá en otro texto clásico de Antonio Viñao Frago en relación a la crítica en la escritura de la historia de la educación.

Cierra el número la presentación de tres foros regionales que, sobre la materia que nos ocupa, se ofrecieron a los interesados en el tema.

La riqueza de este número queda a la vista. Textos escritos en cuatro idiomas distintos invitan a nuestros lectores a adentrarse en su lectura con la seguridad de que están en una línea de frontera.

Valentina Torres Septién
Universidad Iberoamericana

I. Diálogos y trayectorias

Élites, educación y producción periodística en Guadalajara durante la primera mitad del siglo XIX

Cristina Cárdenas Castillo¹

Este trabajo es un primer acercamiento a una problemática que atraviesa todos los estudios sobre educación principalmente durante los primeros años del siglo XIX. Se trata de poner en relación y en perspectiva lo que sabemos sobre la producción periodística y las líneas generales de la concepción y puesta en práctica de la enseñanza liberal durante este periodo. La plataforma básica de análisis consiste en hacer girar estas dos dimensiones alrededor de las élites locales –por definición poco numerosas. Las dos preguntas clave son: ¿Qué papel jugó la prensa en el proceso de transición de las mentalidades coloniales hacia las mentalidades liberales? y ¿Cómo cernir las influencias mutuas entre la producción periodística y la enseñanza que se impartió en Guadalajara a principios del siglo XIX?

Élites • Enseñanza • Producción periodística • Conservadores • Liberales

11

This work is a first step towards approaching an issue that permeates all studies about education, especially during the first years of the nineteenth century. It's about finding the connections and putting in perspective what we know about the journalistic production and the general outline of the conception and practical application of liberal education during that period. The basic platform of analysis consists in linking these two dimensions to the local elite—a small number by definition—. The two key questions are: What role did the press play in the process of transitioning from a colonial mentality to a liberal mentality? And how do we delimit the mu-

¹ Licenciada en Filosofía por la Universidad de Guadalajara. Maestra en Filosofía (1978) y en Historia (1991) por la Universidad Paul Valéry de Montpellier, Francia. Doctora en Ciencias de la Educación en la Universidad de Ginebra, Suiza. Profesora investigadora del Departamento de Estudios en Educación, Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Algunas de sus más recientes publicaciones, son: *Políticas Educativas en México: Tres momentos en la historia, tres visiones desde la filosofía*, "Franceses y enseñanza en Guadalajara, 1824-1825", en revista *Estudios Jaliscienses*.

tual influences between the journalistic production and the education given in Guadalajara since the beginning of the nineteenth century?

Elites • Instruction • Journalistic production • Conservatives • Liberals

* * *

Problematización

¿Qué papel jugó la prensa en el proceso de transición de las mentalidades coloniales hacia las mentalidades liberales?, ¿cómo cernir las influencias mutuas entre la producción periodística y la enseñanza que se impartió en Guadalajara a principios del siglo XIX?, ¿cómo conceptualizar a las élites locales que participaron en estos procesos? Éstos son los cuestionamientos clave del trabajo que emprendemos.

Libertad de imprenta

En las líneas siguientes sintetizamos los hitos fundamentales del camino hacia la libertad de imprenta en México y en Jalisco.

12

Desde las Cortes españolas de noviembre de 1810, un decreto estipulaba la prohibición de atacar a la monarquía y a la religión católica y sometía a restricciones la libertad de imprenta.² La Constitución de Cádiz de 1812, en el capítulo séptimo, dedicado a las facultades de las Cortes, especificaba que una de ellas era proteger la libertad política de la imprenta.³ Sin embargo, en México, el 5 de diciembre del mismo año, el virrey Venegas ordenó suprimir completamente la libertad de imprenta.⁴ Este estado de cosas se prolongó hasta 1820, cuando el virrey Ruiz de Apodaca restableció este derecho.⁵ El decreto de Agustín de Iturbide de enero de 1823 volvió a restringir la libertad de imprenta de acuerdo a las siguientes consideraciones: los impresores tendrían que enviar sus ejemplares a una comisión dictaminadora que se encargaría de vigilar que no

² Laura SOLARES ROBLES. "Justicia y libertad de imprenta en el siglo XIX. 1821-1855", en Celia del Palacio Montiel, y Adriana Pineda (coords.), *Prensa decimonónica en México*, Universidad de Guadalajara-Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, 2003, p. 16.

³ Constitución de Cádiz de 1812, Artículo 131, vigésimocuarta facultad. <http://riojavirtual.com/constitucion1812..htm> consultada el 1 de junio de 2006.

⁴ Laura SOLARES ROBLES. *op. cit.*, p. 16.

⁵ *Idem*, p. 17.

hubiera ataques a la religión católica —la oficial—, a la independencia de México respecto a España, a la unión de los ciudadanos, la forma de gobierno monárquica moderada, hereditaria constitucional y representativa (sic) y la división de los tres poderes.⁶ Finalmente, en Jalisco, la Constitución estatal de noviembre de 1824 estableció la libertad de imprenta sin restricción alguna.⁷

Conflicto y persecución de Anastasio Cañedo

En medio de los ires y venires de la libertad de imprenta, elementos liberales de la sociedad tapatía habían logrado echar a andar publicaciones. La Sociedad Patriótica que se estableció justamente en septiembre de 1821, al declararse la Independencia que tenía como finalidad promover la filantropía, las artes, la ilustración y la moral pública,⁸ promovió varias publicaciones: *La Aurora de la Sociedad*,⁹ *El pensador tapatío*,¹⁰ y, finalmente, la que nos interesa en especial, *La Estrella Polar de los Amigos de la Ilustración*.¹¹ La Sociedad publicó igualmente diversos folletos de ideas federalistas —*El nuevo pacto social* escrito por Severo Maldonado, *El pacto federal del Anáhuac* de Prisciliano Sánchez, ambos escritos en 1823.

Los *Polares*, como se les denominaba, dirigían sus escritos contra el fanatismo y la riqueza del clero y eran firmes partidarios del federalismo. La brecha que ellos abrieron fue utilizada por otras publicaciones tapatías posteriores como *El Iris de Jalisco*; *El Nivel*, *La Palanca*; *La Fama* y *el Tribuno*.

Las fuentes tradicionales califican a los involucrados en *La Estrella Polar* de “jóvenes liberales agresivos” o de “radicales tirando a jacobinos”. En términos generales, asientan que habían estudiado en la Universidad o en el seminario tridentino. La lista de los principales líde-

⁶ Colección de leyes y decretos, circulares y órdenes de los poderes legislativo y ejecutivo del estado de Jalisco. Tip. Original de M. Pérez Lete (tomo I al XIII) y J. Guadalupe Montenegro (tomo XIV). Congreso del estado de Jalisco, Guadalajara, 1981, tomo I, p. 314.

⁸ JOSÉ CORNEJO FRANCO (comp.), *La Estrella Polar. Polémica federalista*. Poderes de Jalisco, Guadalajara, 1977, p. XIII.

⁹ Apareció el 1 de enero de 1821.

¹⁰ Apareció en octubre de 1822 y se encargaba de la sección de agricultura de la Sociedad Patriótica.

¹¹ Apareció el 11 de agosto de 1822.

res reproducida en la mayoría de los casos es la siguiente: Joaquín Angulo, Ignacio Sepúlveda, Pedro Zubieta y Anastasio Cañedo.

Luis de la Rosa, Juan Antonio de la Fuente, Francisco Narváez, Crispiniano del Castillo y Severo Maldonado, participantes también en la publicación, pertenecen a una generación anterior y este hecho es muy significativo para nuestros fines de comprender el tránsito de las mentalidades coloniales a las liberales, como veremos enseguida.

Anastasio Cañedo nació en 1805 y fue miembro de una familia con un gran peso económico y político. Su tío Juan de Dios Cañedo fue un personaje clave de la política durante la primera mitad del siglo XIX, y su hermano José Ignacio fue diputado constituyente y gobernador de Jalisco algunos años después.

La Estrella Polar, publicada hasta el 4 de febrero de 1823,¹² causó ampolla en la sociedad tapatía, y más allá de ella. De acuerdo con Suárez y Navarro,

Alamán [...] velaba por todas partes; y sus agentes dotados también de cien ojos, todo lo escudriñaban y todo lo sabían. En Guadalajara no estaban destruidos totalmente los elementos de subversión. La prensa continuaba sus ataques y no se detenía ni por las multiplicadas denuncias, ni por los constantes amagos de las bayonetas. En esta guerra de papeles se distinguió un joven exaltado contra quien se procedió atropellando todas las garantías individuales. El gobernador D. Rafael Dávila redujo a prisión á D. Anastasio y le desterró en seguida del Estado por sus escritos sediciosos, en virtud de una orden del ministro de relaciones. Inútilmente reclamó el congreso.¹³

Todas nuestras fuentes coinciden en que Cañedo fue desterrado el 2 de agosto de 1824. Más problemático es determinar cuánto tiempo duró ese destierro. Celia del Palacio afirma que Cañedo regresó algunos días después puesto que contrajo matrimonio el 29 de ese mismo mes.¹⁴ Santoscoy sostiene que *el Polar* regresó igualmente poco antes de su boda, pero

¹² De acuerdo con Celia del PALACIO MONTIEL quien pudo consultar el número 9 de la publicación. *La disputa por las conciencias. Los inicios de la prensa en Guadalajara, 1809-1835*. Universidad de Guadalajara, 2001, p. 131; José CORNEJO FRANCO en su compilación de los escritos polares incluye únicamente hasta el número 5 fechado en diciembre de 1822.

¹³ Juan SUÁREZ Y NAVARRO, *Historia de México y del General Antonio López de Santa Anna*, INEHRM, México, 1987, p. 66. La primera edición es de 1850.

¹⁴ Celia del PALACIO MONTIEL, *op. cit.*, pp. 501-502. Alberto SANTOSCOY afirma que Anastasio se casó con una sobrina de Severo Maldonado. *Obras Completas*, CNEO, Guadalajara, 1986, tomo II, p. 443

afirma que ésta tuvo lugar en 1825.¹⁵ Ward Henry sostiene que el destierro duró más de un año.¹⁶ En todo caso, Cañedo estaba ya en Guadalajara en 1825, como veremos en seguida.

Es importante señalar que la corta duración del destierro —sea cual sea— está en estrecha relación con las protestas de José María Gil, Juan N. Cumplido y Prisciliano Sánchez en Guadalajara y su tío Juan de Dios quienes en la capital del país solicitaron explicación sobre las razones de tal resolución y ejercieron presión para anularla.¹⁷

En aquel primer conflicto las autoridades eclesiásticas no parecen haber tenido una participación directa. Con la Iglesia la fase aguda de los problemas inició en 1825, a raíz de la publicación del escrito *Conjuración del Polar contra los abusos de la Iglesia* que se atribuyó a Anastasio Cañedo. El eje de este escrito era la crítica a la disciplina eclesiástica, los diezmos y el celibato sacerdotal.

Hemos visto que la Constitución local de 1824 estableció la libertad de imprenta sin restricciones, sin embargo, su Artículo 7º estipulaba:

La religión del estado es la católica, apostólica y romana sin tolerancia de otra alguna. El Estado fijará y costeará todos los gastos necesarios para la conservación del culto.¹⁸

Es decir, al mismo tiempo que se confirmaba la catolicidad del nuevo gobierno, se trataba de que el Estado controlara la riqueza del clero, especialmente los diezmos y las rentas eclesiales. Éste es el antecedente que permite comprender por qué las críticas de *el Polar* levantaron los ánimos: volvía a poner sobre la mesa uno de los puntos más conflictivos del tránsito de la sociedad colonial a la sociedad liberal. Así, *La conjuración* se enmarca en un clima de confrontación entre la sociedad civil —el Congreso— y la alta jerarquía católica. El clero argumentaba que se trataba de la intromisión de la autoridad civil en asuntos enteramente eclesiales. El Congreso por su parte, encabezado por Prisciliano Sánchez, consideraba la medida totalmente necesaria para establecer la separación entre poder espiritual y poder temporal.

15

¹⁵ Alberto Santoscoy, *Obras completas*, UNED, Guadalajara, 1986, tomo I, p. 108.

¹⁶ Robert Joseph WARD HENRY, *Juan de Dios Cañedo. Político y diplomático*, tesis de licenciatura en Historia, Universidad Iberoamericana, México, 1968, pp. 85-86.

¹⁷ Alberto SANTOSCOY, *op. cit.*, p. 108.

¹⁸ *Colección de leyes y decretos...*, *op. cit.*, p. 314.

Reproducimos a continuación dos de los pasajes más representativos de *La conjuración*. El primero ataca directamente los diezmos, en tanto el segundo arremete contra el celibato sacerdotal:

Estando, pues, [...] la autoridad eclesiástica sujeta a la civil, y careciendo en absoluto de facultades para disponer de la propiedad de los hombres. ¿con qué derecho han podido establecer la contribución de los diezmos? Y los pueblos ¿cómo han tenido sufrimiento para llevar al cabo esta injusticia? [...] dejad ya de pensar en tributos gravosos que no tenéis obligación de cubrir [...]!¹⁹

[...] yo estoy convencido de que la naturaleza ha dotado al hombre de determinados órganos para ciertas funciones, ¿conseguirán alguna vez probarme que la perfección de este individuo consiste en no hacer uso de sus facultades para el fin que le impuso la naturaleza? Esto sería lo mismo que si dijéramos que la virtud de una tierra fértil consistía en que no produjera ni un sacate.²⁰

16

El 17 de octubre inició el proceso cuando en el Seminario Conciliar se acordó por unanimidad juzgar ese escrito y enviarlo a los doctores Domingo Cumplido y Manuel Covarrubias para tal fin. Éstos optaron por tachar y censurar cada una de las proposiciones estampadas en aquel escrito.²¹ El 19 de noviembre se convocó a la Junta de Censura en pleno en la capilla del seminario y se comunicó el resultado, pero no todos estaban de acuerdo. José Luis Verdía se interpuso y propuso realizar un “juicio contradictorio” para analizar las proposiciones del escrito en presencia del autor, de forma que éste pudiera hacer su defensa. Los llamados se hicieron el 20, 23 y 27 de noviembre con un plazo de ocho días posteriores a la publicación del edicto.

Cañedo no se presentó en los plazos estipulados, sino que publicó otro escrito titulado *El Polar Combetido* (sic) que ratificaba lo expresado en la *Conjuración*. El proceso continuó y se nombró defensor del autor de los escritos al Lic. Francisco Murillo, después de que varios eclesiásticos se negaron a aceptar el cargo aduciendo diversas excusas. En las subsecuentes sesiones, gracias a los argumentos de José Luis Verdía y Severo

¹⁹ “La conjuración del Polar contra los abusos de la Iglesia”, en JOSÉ CORNEJO FRANCO, *op. cit.*, pp. 83-93, p. 86.

²⁰ *Idem.*, p. 85.

²¹ JOSÉ CORNEJO FRANCO, *op. cit.*, p. 179.

Maldonado se impidió la sentencia de excomunión de Cañedo,²² pero José Miguel Gordo, lectoral de la catedral y gobernador de la diócesis resolvió prohibir la retención de los escritos polares bajo pena de excomunión mayor *ipso facto incurrenda* y además volvió a emplazar a Cañedo para que compareciera a retractarse a más tardar el 29 de enero de 1826 y para evitar así la excomunión mayor. Y es que uno de los problemas mayores era que los escritos estaban firmados por *el Polar*, y aunque todo mundo se los atribuía a Cañedo, no había ningún elemento formal que permitiera identificarlo con él. Así, las edictos que publicaba el cabildo eclesiástico se dirigían a *el Polar* y Cañedo hubiera sido suicida si se hubiera presentado. Finalmente, no hay ningún vestigio de que la excomunión haya sido llevada a cabo.

A partir de esta reconstrucción, nos interesa regresar a una de las afirmaciones iniciales, aquella que asentaba que los editores y participantes en *La Estrella Polar* eran alumnos de la Universidad y del Seminario Conciliar.

Por más que luchamos contra las visiones maniqueas y estereotipadas sí nos resultó sorprendente el resultado que arrojó nuestra búsqueda sobre los participantes en el juicio eclesiástico en contra de Cañedo, principalmente Severo Maldonado, Esteban Huerta y José Luis Verdía.

Francisco Severo Maldonado nació en 1775. Estudió en el Seminario donde se ordenó sacerdote en 1799²³ y posteriormente en la Real Universidad de Guadalajara, donde obtuvo los títulos de licenciado (en 1800), y de doctor en Teología (en 1802). Iguiniz sostiene que posteriormente la Real Audiencia le concedió el título de abogado y que en su biblioteca figuraban los mejores tratados de ciencias humanas y políticas incluidas las obras de los enciclopedistas cuya lectura lo convirtió en un decidido socialista.²⁴ Prueba de su adhesión liberal es la redacción de *El Despertador Americano* en 1810. Es bien sabido que al abandonar Hidalgo la plaza de Guadalajara, Severo Maldonado debió ocultarse y que posteriormente fue indultado y amnistiado. En 1811 comenzó con la publicación de *El Telégrafo de Guadalajara* y en 1813 con *El Mentor de Nueva Galicia*.

17

²² Maldonado argumentó que los consultores designados (Covarrubias y Cumplido) eran incompetentes y propuso en su lugar a los canonistas HUERTA Y VERDÍA. *La verdad desfigurada*. Imprenta de Mariano Rodríguez, 1825. FEBP. Misc. 228, documento 14, p. 2.

²³ Nuestras fuentes no especifican cuál de los dos Seminarios.

²⁴ JUAN BALTISTA IGUINIZ. *Catálogo biobibliográfico de los doctores, licenciados y maestros de la antigua Universidad de Guadalajara*, Universidad de Guadalajara, 1992, p. 201.

ambos de filiación marcadamente realista. Fue elegido diputado en las Cortes españolas de 1822 y 1823 pero no llegó a participar. Formó parte de la Junta Gubernativa durante el régimen iturbidista²⁵ y regresó a Guadalajara en 1823. Las fuentes tradicionales lo consideran un escritor original, de ideas utópicas y extravagantes y subrayan que muchas de ellas estaban en pugna con las doctrinas de la Iglesia.

Esteban Huerta nació en 1777 y estudió en el Seminario Conciliar. Se ordenó sacerdote en 1801 y posteriormente en la Real Universidad recibió los grados de licenciado y de doctor en Cánones, ambos en 1803.²⁶ Después de una nutrida carrera eclesiástica, se dedicó al desempeño de cargos públicos a partir del momento de la instalación del primer Congreso Constituyente de Jalisco, en septiembre de 1823. Fue su vicepresidente y firmó la primera Constitución Política del estado. Ejerció el cargo de promotor fiscal de la curia eclesiástica y fue miembro de la Sociedad Patriótica de Guadalajara en 1821.²⁷ Junto con su hermano, José de Jesús, impartió clases en el Seminario Conciliar. Cuevas Contreras los señala como dos de los pocos catedráticos ilustrados en las ideas implantadas durante el siglo de las luces. Ambos hermanos, según este autor, llegaron a afianzar su poder e influencia intelectual en el seminario conciliar cuando José de Jesús, de 1802 a 1806, ocupó el cargo de vicerector del seminario y otorgó permiso para que fueran consultadas las obras prohibidas de la biblioteca. Entre sus alumnos más notables; Cuevas Contreras destaca a Pedro Moreno, José María Mercado, Anastasio Bustamante, Juan de Dios Cañedo,²⁸ Prisciliano Sánchez y Gómez Farías.²⁹

José Luis Verdía nació en 1778. En 1813 ingresó al Seminario Conciliar de Guadalajara, decidido a seguir la carrera eclesiástica. Ahí estudió Teología y Cánones y se ordenó sacerdote en 1824. Posteriormente, en 1825, obtuvo el título de abogado avalado por el Supremo Tribunal de Justicia. En 1824 fue nombrado promotor fiscal de la fe en Derecho Canónico. De hecho, fue después de su participación en el juicio de Cañedo que decidió

²⁵ Celia del PALACIO MONTIEL, *op. cit.*, p. 513.

²⁶ IGUINIZ, *op. cit.*, p. 191

²⁷ *Idem.*, p. 192

²⁸ Juan de Dios es tío de Anastasio.

²⁹ Marco Antonio CUEVAS CONTRERAS, *Reivindicación de don Prisciliano Sánchez, precursor del federalismo mexicano y fundador del estado de Jalisco*. Ayuntamiento Constitucional de Guadalajara. Guadalajara, 2003, pp. 48-49.

renunciar a este cargo. Significativamente, don José Luis aceptó ser catedrático de Derecho canónico, historia eclesiástica y concilios en el Instituto de Ciencias del estado desde 1827³⁰ y hasta 1830,³¹ por lo menos, y se afirma que en 1831 pronunció el discurso de aniversario del Instituto.³²

Pues bien, estos tres personajes, profesores del Seminario y de la Real Universidad, fueron sin duda parte de un pequeño grupo que constituyó la punta de lanza que abrió en los alumnos la brecha de una nueva manera de concebir el mundo y el orden político.

Una muestra clara de lo anterior es la biografía el propio Anastasio Cañedo quien realizó sus estudios de Artes en el Seminario Conciliar del que salió en 1824. Es decir, era todavía alumno de este establecimiento clerical cuando se empezó a publicar *La Estrella Polar* –1822–, aunque después estudió en el Instituto de Ciencias.

Esto significa que la tradicional asociación de la universidad con la postura conservadora y del instituto con los liberales tiene que ser re-examinada y matizada. Sin embargo, la acotación de las posiciones iniciales, tomadas metodológicamente como *tipos ideales*, nos será de gran ayuda.

En Guadalajara el apego a la tradición y a la Iglesia se expresó ya en la voluntad de establecer una universidad de acuerdo a los lineamientos salmantinos que determinaban la fidelidad a la corona y a la Iglesia católica. Durante la primera mitad del siglo XIX hubo tres pilares fundamentales de la enseñanza superior católica: los seminarios de san Juan y el conciliar de San José y la Universidad. En los dos primeros se impartían los estudios de Artes y de Teología y en la última existieron los estudios de Teología, Derecho y Medicina. El seminario de san Juan fue clausurado en 1847 y el de san José y la universidad siguieron funcionando –intermitentemente– hasta 1860. Partimos del supuesto de que el estudiantado y el profesorado de estos establecimientos se afiliaban a la tradición y no estaban dispuestos a cuestionar ni la religión ni la Iglesia.

Tenemos indicios de que el mayor número de graduados de la universidad había cursado la carrera de Teología, seguían, en orden decreciente,

³⁰ LUIS PÉREZ VERDÍA, *Biografía del Excmo Señor Don Prisciliano Sánchez, primer gobernador constitucional del estado de Jalisco*. Tip. de Banda. 1881, p. 32. FEBP. Misc. 712, documento 5.

³¹ *Memoria que el C. Gobernador José Ignacio Herrera presentó al H. Congreso el 1º de febrero de 1831*. Guadalajara, Imprenta del Gobierno. 1832.

³² LUIS PÉREZ VERDÍA, *Biografías. José Luis Verdía, Jesús López Portillo, su influjo en el desarrollo político e intelectual de Jalisco*, Instituto Tecnológico de la UdeG, Guadalajara. 1952, p. 32.

los abogados y, al final, los médicos. Tomando en cuenta que los grados eran extremadamente onerosos, inferimos que en este mismo sub universo social había diferencias: los más adinerados eran también los más católicos, los que estudiaban Teología (aunque falta analizar hasta dónde eran miembros de una comunidad religiosa regular y hasta dónde éstas sufragaban los gastos de los grados). Abogados y médicos, por su misma elección formativa tenían una tendencia más secular, menos apegada a la religión y, como hemos señalado, tenían menores posibilidades económicas.

Pero acabamos de ver, analizando el caso de *los Polares* y de Anastasio Cañedo en particular, que la tendencia general tiene fisuras y que éstas son fundamentales para comprender cómo en la Colonia se gestó la Independencia; cómo, a pesar de que todos los que cursaron estudios superiores tuvieron que cursar los estudios de Artes en los seminarios y compartieron el endoctrinamiento monárquico-religioso, se fue formando el grupo de nuestros primeros liberales federalistas.

El Instituto de Ciencias abrió sus puertas en 1827. Esto significa que una parte de la población letrada se apartó de los carriles tradicionales y planteó otros alternativos. El estudio de los primeros sesenta años del siglo permite palpar que ésta fue el ala minoritaria hasta que la guerra de reforma planteó de manera franca la necesidad de secularizar el gobierno, la sociedad y la educación y el gobernador de Jalisco clausuró definitivamente la Universidad en 1860.

El Instituto supuso una ruptura casi completa respecto al modelo tradicional, pero son tangibles también los esfuerzos y las estrategias para no violentar la mentalidad católica de la población. En el camino tuvo que renunciar a varios de sus planteamientos iniciales y terminó por impartir un abanico de enseñanzas que era básicamente el mismo de la Universidad, con la única excepción de la Teología. Sólo el tezón logró que hubiera alumnos para las ingenierías, por ejemplo, y eso bien avanzado el siglo.

Quisiéramos terminar este trabajo con una reflexión sobre las elites, puesto que a ellas nos remite el lazo que une la educación y la producción periodística.

La palabra francesa *élite* proviene del participio pasado de *élire*, es decir, significa los elegidos. Su uso generalizado concierne al "conjunto de personas consideradas como las mejores, las más sobresalientes de un grupo, de una comunidad", o bien, en plural -élites-, las personas que ocupan un primer rango por su formación y su cultura.³¹ Es esta segunda

³¹ Paul ROBERT, *Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Dictionnaires Le Robert, Paris, 1989.

acepción que subraya el carácter intelectual de estos grupos. La élite se refiere pues a ese núcleo restringido que sobresale por haberse apropiado de un horizonte intelectual y cultural más amplio que el del común de la población. En otras palabras, en un primer momento la élite nos remite por un lado a un estatus económico y social desahogado y, por el otro, a la educación. Pero un análisis más detenido revela que estos dos aspectos están estrechamente vinculados. El acceso a la educación implica un mínimo de bienestar y de poder adquisitivo. La fórmula “a menor bienestar material menor acceso a la educación” parece incuestionable. En el ámbito hispanoamericano, al final de la colonia, las élites estaban formadas en primer lugar por peninsulares y en segundo lugar por criollos. No podemos detenernos en el problema de hasta dónde la categoría *criollo* englobaba ya, en los hechos, buena parte de los mestizos. Pero el hecho es que sólo miembros de estos dos grupos, por su situación socioeconómica, podían conformar la élite pensante.

También es necesario abordar el problema de la centralización de los esfuerzos educativos que redundó en la marginalización tanto de las provincias respecto a la capital del país como de las zonas rurales respecto a las capitales de estados de la república. Así, en Guadalajara se concentraban los establecimientos educativos que recibían a aquellos estudiantes que podían costearse alojamiento, alimentos y matrículas (los fuereños) o sólo ésta última (los radicados en Guadalajara). Por otra parte, la posibilidad de acceder a la enseñanza superior dependía de la posesión preliminar de la enseñanza elemental. ¿Cuántas personas sabían leer y escribir?; ¿cuántas tenían la formación necesaria para cursar estudios superiores?; ¿a cuántas de ellas podemos considerar “educadas”/ilustradas?; ¿es lo mismo *educada* que *ilustrada*?

El consenso general postula que esta élite era poco numerosa. Una reflexión de Adelina Arredondo corrobora nuestro planteamiento, aunque se refiere exclusivamente a la elite liberal:

Pero los ilustrados republicanos eran un puñado. La mayoría de la gente era totalmente ajena a las discusiones en torno a la forma de gobierno y ni siquiera vislumbraban que era algo que podía cambiarse [...]²⁴

²⁴ Adelina ARREDONDO, “La formación de los ciudadanos de la primera república federal mexicana a través de un texto escolar (1824-1834)”, en *Lecturas y lectores en la historia de México*, Carmen CASTAÑEDA, Luz Elena GALVÁN y Lucía MARTÍNEZ (coords.), CIESAS/El Colegio de Michoacán/Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México, 2004, pp. 67-69.

Para esta autora, la cosmovisión colonial, monárquica y católica, que se había alimentado a través de ritos transmitidos y reiterados hasta los últimos confines del reino³⁵ era la predominante y en eso estamos de acuerdo, el problema es ponderar cuántos de los miembros de esta gran masa tradicionalista pueden ser considerados parte de la élite, en el sentido asentado líneas arriba. Es decir, la dilucidación de la noción de élite no puede restringirse solamente a uno de los grupos sociales en tensión si queremos comprender cómo la educación superior, accesible a ambos, influyó sobre la sociedad, cómo las elites "llovieron" sobre el conjunto de la sociedad, o, por lo menos, cómo y en que grado éstas se ampliaron.

Además, interviene otro problema, íntimamente ligado al de las élites, que atraviesa todos los estudios sobre principios del siglo XIX; el de las logias. Y decimos problema porque realmente lo es. No sabemos prácticamente nada sobre el peso real de estas organizaciones en los procesos políticos, sociales y educativos de la primera época federal. Lamentablemente, mientras no haya estudio exhaustivo sobre este punto seguiremos repitiendo los pocos elementos que han logrado ser recuperados: que la primera logia fue la escocesa y que en ella se agrupaban sobre todo los peninsulares y conservadores; que la segunda logia fue la yorkina, formada principalmente por criollos y liberales; que los puestos clave de la política fueron ocupados y ejercidos por los miembros de estas dos logias [...] También hace falta estudiar a fondo la dinámica de las logias durante el período centralista. Pero de cualquier manera volvemos al punto de partida, la élite.

La hipótesis más verosímil es que las cantidades y porcentajes resultado de la comparación de la población total con la población que cursó estudios superiores nos remitirán forzosamente a la noción de élite, es decir, a ese pequeño porcentaje que posee bienestar económico y una plataforma cultural a partir de los cuales se posiciona en una situación estratégica y privilegiada.

Pero lo verdaderamente importante radica en explicar cómo en el seno de estas mismas élites coexisten diferentes posicionamientos. El caso de Anastasio Cañedo nos permitió vislumbrar en qué consistió ese proceso y nos obliga a reexaminar y matizar las posiciones iniciales —conservador-liberal.

³⁵ *Ibidem*.

Las posiciones iniciales

Partiremos del supuesto de que cada institución se reproducía a sí misma y al ala de la elite que representaba. Pero también deberemos asumir, en un segundo momento, que hubo brechas por las cuales se fueron colando primero e instalando después nuevos elementos.

Nuestra hipótesis es que cada uno de estos establecimientos perseguía su propia conservación de acuerdo a sus propias reglas, y que éstas fueron diferentes en cada uno de ellos. En otras palabras, planteamos que a mayor cerrazón, mayor enclaustramiento del establecimiento, menores posibilidades de influir en la sociedad. Hacia 1830 ésta se encontraba mayoritariamente en contra del Instituto, en cambio, en 1860 no hubo vacilaciones para conservarlo y protegerlo en detrimento de la universidad.

Centrípeto/Centrífugo

Una primera diferencia puede ser condensada en el binomio centrípeto-centrífugo. La elite conservadora tuvo una lógica más bien centrípeta en tanto se trataba de conservar (las tradiciones) y de impedir la entrada de elementos extraños (liberales). En cambio la elite liberal actuó sobre todo en una lógica centrífuga en tanto se trataba de formar e incorporar el mayor número posible de nuevos ciudadanos, de cambiar el equilibrio de fuerzas a favor de la nueva concepción del hombre y de la sociedad y esto significaba un alto grado de innovación en las estrategias y en las acciones.

Sin embargo, la Guerra de Independencia, las Cortes de Cádiz y el relajamiento de las medidas que habían aislado material e intelectualmente a las colonias durante los trescientos años anteriores confluyeron en la apertura paulatina de un *espacio público*³⁶ en el que ambas elites se enfrentaron a través de la prensa y la folletería aparentemente con la misma fuerza. Pero incluso aquí, es posible detectar una diferencia: la intervención conservadora tuvo una lógica mayoritariamente defensiva, es decir, *reaccionaba* a los escritos liberales que sí surgían de una lógica más autónoma, del convencimiento de que era necesario que la *opinión pública*³⁷

³⁶ François-Xavier GUERRA, ANNICK LEMPIÈRIÈRE *et al.* *Los espacios públicos en Iberoamérica. Ambigüedades y problemas. Siglos XVIII y XIX.* Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos/Fondo de Cultura Económica, México, 1998.

³⁷ *Ibidem*; Celia del PALACIO MONTIEL, *op. cit.*, *passim*.

estuviera al tanto de lo que ocurría y se fuera convenciendo de la justeza del punto de vista liberal.

Endógeno/Exógeno

Otra diferencia importante radica en el binomio endógeno y exógeno. Las elites conservadoras siguieron defendiendo el cordón umbilical que los había ligado tanto a la metrópoli, a la madre patria, como al papado, representante de la Iglesia, y desconfiaban de todo aquello que pudiera provenir de dominios impíos, Francia principalmente. El mundo terminaba en el mundo hispano-católico y se encerraba en sí mismo. Así, sus autores de referencia eran todavía las autoridades medievales que habían pasado la censura inquisitorial, los autores hispánicos y la autoridad papal. En cambio, los liberales se habían nutrido de los precursores del pensamiento ilustrado: Bacon, Newton, Descartes, Bayle, Locke, Bentham y, ya en las postrimerías de la guerra y durante la primera época federal, de los autores del siglo XVIII, Rousseau, Diderot, Voltaire,³⁸ es decir, de pensadores ajenos al pensamiento hispánico y católico, lo que nos lleva a caracterizar esta lógica de exógena, por lo menos en su tendencia general. En este mismo sentido, es significativo que al abrir sus puertas el Instituto tuviera cuatro profesores franceses.

24

Erudición/acción

Relacionada con el punto anterior, hay una diferencia más. La educación escolástica tradicional privilegiaba un saber erudito ligado a las ramas establecidas del conocimiento medieval,³⁹ tanto que la nueva enseñanza liberal pretendió cultivar las nuevas disciplinas científicas que tenían un vínculo directo con las metas clave de la ilustración, progreso y utilidad, es decir, con el conocimiento encaminado a la acción, a la transformación de la naturaleza y de la técnica.

³⁸ Cristina CÁRDENAS CASTILLO, *Aventuras y desventuras de la educación superior en Guadalajara durante el siglo XIX*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 1999, pp. 160-177.

³⁹ Recordemos por ejemplo que los médicos universitarios no tocaban a sus pacientes. La intervención manual era llevada a cabo por los barberos, y no fueron pocas las luchas para que la cirugía se incorporara a los estudios de medicina.

Espacios de socialización

Tal vez la diferencia más radical se encuentra en que los liberales, partidarios del Instituto, sobresalen por el cultivo de nuevos espacios de socialización, las tertulias, las asociaciones, las sociedades. Estos espacios corresponden plenamente con el carácter centrífugo y con la voluntad de ampliar la esfera de difusión de su postura política. No tenemos indicios de que los conservadores hayan recurrido a estas nuevas formas de socialización,⁴⁰ y si de que siguieron utilizando fundamentalmente el púlpito.

La polémica que despertaron los escritos de Anastasio Cañedo fue tal vez la primera que se desarrolló plenamente con el auxilio de la prensa escrita. *La Conjunción* recibió numerosas contraofensivas y lo mismo sucedió con *El Polar Convertido*.⁴¹ Los defensores de la religión y de la iglesia tuvieron que incorporar esta nueva forma de comunicación social que resulta de una importancia capital para comprender este periodo de la historia de México y de Guadalajara. *El Defensor de la Religión*, por ejemplo, fue una de las publicaciones más longevas de la región y de la que se han conservado más ejemplares.⁴²

Respecto a los establecimientos educativos, la universidad seguía esperando directivas de la metrópoli en pleno 1823, y en 1833 se vanagloriaba de impartir la única educación verdadera; la católica⁴³ pero fue incorporando el discurso liberal y algunos de los ramos del saber que habían introducido los liberales. El plan de estudios de 1835 expresa ya una

25

⁴⁰ Renán SILVA. "Prácticas de lectura, ámbitos privados y formación de un espacio público moderno. Nueva Granada a finales del antiguo régimen": en Francois-Xavier GUERRA, Annick LEMPIÈRE, *et al.*, pp. 80-106.

⁴¹ C.A. "También los callados suelen hablar", 1824, pp.57-62; Un criollito clarito y amante de su religión y semejantes, "Tapón sempiterno a los polares", 1824, pp. 63-66; El mastín taponero, "Tapón segundo a un solo gozquesillo Polar", 1824, pp. 67-70. El amante de la religión, "El otro polar en palpables tinieblas", 1825, pp. 95-108; Casimiro Bienpica "El canónigo bien grita a su prelado Polar", 1825, pp. 109-113; El fanático supersticioso y devoto "Un geringazo al Polar": 1825, pp.115-120; El amante de la religión, "Una palabra al polar convertido", 1825, pp. 121-127; Anónimo, "La Polar embarazada" 1825, pp.137-142; El Caballero del verde gabán, "El Polar reformador o el Quijote de estos tiempos", 1826, pp.149-153; Anónimo, "Ladridos del perro al lobo pastor", 1826, pp. 155-162. Todos estos escritos pueden consultarse en José CORNEJO FRANCO, *op. cit.*

⁴² Se publicó de 1827 a 1833, Miguel Ángel CASTRO (coord.): *Publicaciones periódicas mexicanas del siglo XIX: 1822-1855*. UNAM, México, 2000, p. 119.

⁴³ Tal vez el ejemplo más claro es el de José Antonio ROMERO, primer gobernador del periodo centralista.

mayor apertura y cuando se fusionaron la universidad y el Instituto en 1853 el bastión católico se había prácticamente desmoronado.

En síntesis, ninguna de las dos alas fue impermeable a la otra ni, algo fundamental, a la realidad que forzaba a hacer ajustes. Y ambas tuvieron que apropiarse de la prensa como vehículo de comunicación.

Bibliografía

Biografía del Exmo Señor Don Prisciliano Sánchez, primer gobernador constitucional del estado de Jalisco. Tip. de Banda, 1881, p. 32. FEBP, Misc. 712, documento 5.

CÁRDENAS CASTILLO, Cristina, *Aventuras y desventuras de la educación superior en Guadalajara durante el siglo XIX*, Universidad de Guadalajara, Jalisco, 1999.

CASTAÑEDA, Carmen, GALVÁN, Luz Elena y MARTÍNEZ, Lucía (coords), *Lecturas y lectores en la historia de México*, CIESAS/El Colegio de Michoacán/Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2004.

CASTRO, Miguel Ángel (coord), *Publicaciones periódicas mexicanas del siglo XIX: 1822-1855*, México, UNAM, 2000.

26 *Colección de leyes y decretos, circulares y órdenes de los poderes legislativo y ejecutivo del estado de Jalisco*, Tip. Original de M. Pérez Lete (tomo I al XIII) y J. Guadalupe Montenegro (tomo XIV), Congreso del estado de Jalisco, Guadalajara, 1981, tomo I, p. 314.

Constitución de Cádiz de 1812, Artículo 131, vigésimocuarta facultad. <http://riojavirtual.com/constitucion1812..htm> consultada el 1 de junio de 2006.

CORNEJO FRANCO, José (comp.), *La Estrella Polar: Polémica federalista*, Poderes de Jalisco, Guadalajara, 1977.

CUEVAS CONTRERAS, Marco Antonio, *Reivindicación de don Prisciliano Sánchez, precursor del federalismo mexicano y fundador del estado de Jalisco*, Ayuntamiento Constitucional de Guadalajara, Guadalajara, 2003.

GUERRA, FRANCOIS-Xavier y LEMPÉRIÈRE, Annick *et al.*, *Los espacios públicos en Iberoamérica. Ambigüedades y problemas. Siglos XVIII y XIX*, Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos/Fondo de Cultura Económica, México, 1998.

- IGUÍNIZ, BAUTISTA, *Catálogo biobibliográfico de los doctores, licenciados y maestros de la antigua Universidad de Guadalajara*, Universidad de Guadalajara, 1992.
- La verdad desfigurada*, Imprenta de Mariano Rodríguez, 1825, FEBP, Misc. 228, documento 14.
- Memoria que el C. Gobernador José Ignacio Herrera presentó al H. Congreso el 1º de febrero de 1831*. Guadalajara. Imprenta del Gobierno, 1832.
- PALACIO MONTIEL, Celia del, *La disputa por las conciencias. Los inicios de la prensa en Guadalajara, 1809-1835*. Universidad de Guadalajara, 2001.
- PALACIO MONTIEL, Celia del, y PINEDA, Adriana (coords.), *Prensa decimonónica en México, Morelia*. Universidad de Guadalajara-Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo, 2003.
- PAUL ROBERT. *Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Dictionnaires Le Robert, Paris, 1989.
- PÉREZ VERDÍA, Luis, *Biografías. José Luis Verdía, Jesús López Portillo, su influjo en el desarrollo político e intelectual de Jalisco*, Instituto Tecnológico de la Universidad de Guadalajara, 1952.
- SANTOSCOY, Alberto, *Obras Completas*, UNED, Guadalajara, 1986, tomos I y II.
- SUÁREZ y NAVARRO, Juan, *Historia de México y del General Antonio López de Santa Anna*, INEHRM, México, 1987.
- WARD HENRY, Robert Joseph, *Juan de Dios Cañedo. Político y diplomático*, tesis de licenciatura en Historia, Universidad Iberoamericana, México, 1968.

Los editores de Pinocho, Paggy y Bemporad¹

Carmen Betti²

Con motivo del interés que recientemente ha despertado a nivel internacional el trabajo editorial, en particular el escolar y educativo en general, ponemos a disposición de los lectores algunos de los resultados de una investigación recién concluida sobre la historia de los editores del libro de Pinocho, la marioneta nacida de un pedazo de madera que, a ciento veinticinco años de su aparición, sorprendentemente continúa encantando a chicos y grandes de todo el mundo, aun en la era de la desencantada e informatizada sociedad actual.

Si bien Pinocho y su autor, Carlo Collodi, se conocen y estudian en todo el mundo, nunca hubo interés alguno por sus dos editores, Paggy y Bemporad, cuyo profesionalismo, intuición y visión de largo alcance, también se encuentran en la base del éxito de la marioneta collodiana; inclusive en Italia durante mucho tiempo han permanecido en el olvido. La historia de las vicisitudes de estos dos autores es una veta interesante para descubrir un mundo del cual tenemos escasos conocimientos y familiaridad. Son trayectorias singulares, sin duda, como lo es la historia de cada editor, pero, también consideramos, que pueden resultar paradigmáticas y útiles para una relectura de historias análogas, de modo

29

¹ Traducción del italiano de Luz Marina MORALES MARTÍNEZ, maestra en Pedagogía, UNAM; revisión conceptual, María Esther AGUIRRE, IISUE, UNAM.

² Profesora titular de Historia de la Pedagogía en la Universidad de Florencia (Italia), donde imparte diversos cursos de licenciatura relativos a la formación de maestros de escuela primaria y secundaria, así como un curso de licenciatura especializada en la formación de gestores de la escuela y de servicios socio-educativos, del cual también es coordinadora. Desde hace más de diez años dirige maestrías y cursos de perfeccionamiento posteriores a la licenciatura referidos a la adolescencia. Sus investigaciones han privilegiado temas de carácter socio-político, desde la relación entre el Estado y la Iglesia en Italia, hasta la historia de la escuela, el asociacionismo juvenil, el fascismo y el antifascismo, las ediciones escolares y pedagógicas, participando en diversos proyectos de investigación nacionales. Entre algunos de sus libros y artículos, pueden mencionarse: *L'Opera Nazionale Balilla e L'educazione fascista* (1984); *La religione a scuola fra obbligo e facoltatività* (1989); *Sapienza e timor di Dio. La religione a scuola nel nostro secolo* (1992); *La prodiga mano dello Stato* (2000); *L'editoria scolastica e pedagogica a Firenze e le sue novità* (2004); *L'editoria scolastica della Bemporad, Fortuna e declino* (2007).

que este artículo ofrece, asimismo, una clave e itinerarios de lectura que puedan ser de alguna utilidad a quien trate de emprender análogas pistas de estudio y de investigación.

Casa editorial • Mercado del libro • Libros escolares y recreativos • Empresa • Fascismo

30 *Because of recent interest in research on education editorial work, on an international scale, we are submitting a recently concluded investigation of the story of Pinocchio, the marionette created from a piece of wood. Even after its appearance, one hundred twenty five years ago, it continues to enchant children and adults all over the world, even in our disenchanted and informatized contemporary society. However, while Pinocchio and its author Carlo Collodi, are known all over the world, there has never been an interest in its two publishers, Paggi and Bemporad, whose professionalism, intuition and long range vision, are also the basis of the marionette's renown. Even in Italy, they have been long forgotten. The story about the vicissitudes of the originators of Pinocchio's appearance are of general interest with respect to opening a world which is unfamiliar and unknown to us. Their particular trajectories are not only interesting, but paradigmatic and useful in view of a new lecture about similar histories. The object of this article, in such a way, is to offer a key and different ways of lecture that could be of use to those interested in the production of familiar tales, their dissemination around the world, and their producers.*

Editorial house • Book market • Scholar and recreative books • Interprise • Fascism

* * *

El "descubrimiento" de la actividad editorial

En Italia, como en otros países del viejo continente europeo y de las Américas, desde hace algunos años a la fecha se ha despertado una atención creciente por la producción editorial con particular relación al sector de los libros escolares y de lectura recreativa: el proyecto Emmanuelle, en

Francia,³ Manes, en España y en los países latinoamericanos,⁴ Edisco, en Italia,⁵ etc. Resultaría interesante indagar las causas según las cuales, a nuestro criterio, si bien cambian de país a país, tienen como común denominador la necesidad de establecer en qué punto se encuentran las investigaciones o, mejor dicho, hacer un balance de todo lo que se ha realizado, casi como una especie de último canto del cisne, frente al desbordamiento de la informática que también esta transformando radicalmente el mundo editorial.

En sintonía con tal atención, han aparecido en Italia en estos últimos años algunos importantes trabajos de investigación, que ponen en evidencia realidades fascinantes y de gran relevancia cultural y pedagógica, aunadas a las dificultades inherentes al trabajo editorial, a las frecuentes complicidades con el poder político, a las recurrentes quiebras, a las crisis y a muchas otras situaciones. Por lo que concierne a Italia, no obstante creemos que el discurso sea válido en general, el vasto y minucioso trabajo historiográfico desarrollado, ha sustraído de un olvido, casi seguro, a muchos de los protagonistas del complejo y muy rico mundo editorial a partir del siglo XVIII hasta la mitad del siglo pasado.

Entre estas atractivas historias, consideramos para nada inútil evocar aquí la de los editores de Pinocho, la satírica marioneta creada por la pluma de Collodi que en la escena mundial, desde casi ciento veinticinco años, hoy continúa obteniendo gran consenso entre grandes y pequeños. Si, efectivamente, sobre el libro y su autor Collodi (seudónimo de Carlo Lorenzini) se ha escrito mucho, es más, muchísimo en el mundo entero, en cambio es escaso el interés que han recibido sus editores. Sin embargo, si el éxito del libro se debe, sin lugar a dudas, a su irreverente protagonista —un poco desprovisto y un poco díscolo como muchos niños e incluso como muchos adultos—, e, implícitamente, a su autor, no obstante también han de reconocerse los méritos de sus editores, quienes no fueron tales sólo por mera casualidad.

31

³ Alain CHOPPIN, *La recherche sur l'histoire du livre et de l'édition scolaires en France: un bilan sommaire*, en BETTI, Carmen (coord.), *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del Primo Novecento in Italia*, Actas del encuentro, Florencia 21-22 febrero 2003, Florencia, Pagnini Editor, 2004, pp. 9-37.

⁴ Agustín ESCOLANO BENITO, *La manualística y la nueva historia de la escuela*, en C. Betti (coord.), *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del Primo Novecento in Italia*, Actas del encuentro, Florencia 21-22 febrero 2003, Florencia, Pagnini Editor, 2004, pp. 54-56.

⁵ Giorgio CHIOSSO (coord.), *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, Editorial La Scuola, 2000.

Si parafraseamos el conocido dicho según el cual detrás de un gran hombre a menudo se encuentra una gran mujer, podría decirse que detrás de un gran libro no solamente está el autor, sino también una sabia dirección editorial. En este caso, como veremos, ha operado una destacada profesionalidad, además de una gran intuición, que es posible atestiguar en diferentes circunstancias. Pero, como veremos, el éxito de *Pinocho*, como el de muchos otros libros, no salvaron a la casa editora de la crisis de supervivencia. En el transcurso de los años treinta del siglo pasado, de hecho un periodo políticamente bastante oscuro para Italia, la acreditada casa editora florentina, ciertamente a causa de decisiones editoriales poco cuidadosas, pero también de complicaciones e intrigas de diferente tipo, se dirigió rápidamente hacia su inexorable declive.

Antes de *Pinocho*

La publicación de las *Avventure di Pinocchio: storia di un burattino*, se realizó en Florencia en 1883, cuando sus editores —los hermanos Alessandro y Felice Paggi— ya traían a las espaldas una sólida experiencia y festejaban sus cuarenta años de actividad, rodeados de gran estimación y aprecio tanto en la ciudad como en todo el territorio nacional. Si bien Alessandro se transfirió de Siena a Florencia para especializarse en el arte tipográfico, donde en esa época había una óptima escuela, de hecho después cambió, en buena parte, sus planes: primeramente fue papelerero-encuadernador; después de algunos años, librero-impresor, que era una forma de tener una actividad propia prometedora solamente que sin correr riesgos financieros. El padre Angelo, de religión hebrea y ex comerciante, era al respecto una guía sabia, también porque era “un excelente estudioso de lenguas semíticas” y un apreciado educador.⁶ En 1829 había, en efecto, abierto en Siena “un instituto israelita para la instrucción de los niños” volviéndose, por lo tanto, maestro y educador.⁷ Y seguramente apoyó con mucha dedicación a sus dos hijos en la elección de abrir una librería en el centro de Florencia la cual, además de vender publicaciones ya editadas, se dio rápidamente a la curaduría de la impresión de libros.

⁶ Aldo CECCONI, *Prima della Bemporad. La libreria editrice di Alessandro e Felice Paggi*, en C. I. SALVIATI (COORD.), *Paggi e Bemporad editori per la scuola. Libri per leggere, scrivere e far di conto*, p. 87.

⁷ Carmen BETTI, *L'editoria scolastica emergente a Firenze nel secondo Ottocento*, en G. CHIOSSO (COORD.) *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, p. 198.

Los dos jóvenes hermanos no tardaron mientras tanto, a la par de muchos otros de sus coetáneos, en ser atraídos por el proyecto político que prevalecía en aquellos años, el de llevar a cabo la unificación del país, expulsando de los diversos estados pequeños en los cuales estaba dividida Italia a sus soberanos, del mismo modo como ya había sucedido extensamente en Europa. Su librería, que no tardó en ser llamada “Paggeria”, se volvió lugar de encuentro de los intelectuales “patriotas” así como de difusión de la prensa clandestina, que los dos hermanos frecuentemente hacían imprimir en Suiza. Por esta actividad a menudo fueron a dar a los registros de la policía del Gran Duque de Toscana; sin embargo, su actividad, aunque entorpecida por la vigilancia policiaca, pronto comenzó a darles muchas satisfacciones, tantas que crearon, desde 1851, una primera colección, titulada, no por casualidad, *Biblioteca italiana*.⁸ Por lo demás, en su trabajo cotidiano constantemente pusieron en práctica otra perspicacia, la de evitar siempre, con gran cuidado, pisotear a sus competidores.

En Florencia había, en efecto, diversos establecimientos tipográficos consolidados desde hacía tiempo que, a raíz de la progresiva expansión del mercado del libro, se habían interesado por imprimir siempre más frecuentemente publicaciones propias, asumiendo los riesgos financieros y dando vida a un nuevo sentido empresarial: el típico del moderno editor. Entre ellos había algunos que eran muy poderosos, inclusive muy ligados a los ambientes políticos emergentes. Los hermanos Paggi decidieron no ponerse nunca en su camino. Por ejemplo, también ellos se pusieron a imprimir libros para la escuela, pero escogieron con gran atención el nivel escolar y las áreas disciplinarias descuidadas por los otros. En efecto, ¿la competencia se ocupaba de clásicos latinos o griegos o de clásicos italianos antiguos y modernos? Ellos, en cambio, publicaban libros de cosmografía, de geografía, gramática latina y hasta hebrea, aunque sobre todo italianas aprovechando debidamente la fama que tenía Florencia, la ciudad de Dante, a nivel lingüístico.⁹ Además, ellos privilegiaron el nivel de la escuela popular o primaria, que no era atendido por sus competidores.

En Florencia fueron los primeros, desde 1856, que realizaron una colección para la escuela, denominada precisamente *Biblioteca scolastica*, en la cual aparecieron libros que a menudo tuvieron un mismo y duradero éxito, inspirados por el principio del “educar divirtiendo”, según lo que solía repetir el padre Angelo, refiriéndose al poeta latino Horacio.¹⁰

⁸ Se optó por dejar los títulos en el idioma original (N. de T.).

⁹ *Ivi*, p. 209

¹⁰ Aldo CECCONI, *op. cit.*, p. 87.

No obstante, en su oportunidad, supieron derogar tal principio cuando individualizaban a un autor que, comercialmente, resultaba prometedo. Así sucedió con las obras de Pietro Thour, prematuramente desaparecido, que ciertamente no divertían por su amenazante preceptiva, realmente muy difundida en la época, pero que por su carácter moralizante se vendían bien, ya fuera como libros para la escuela o como textos de lectura y premio. Es más, inmediatamente después de su deceso, los hermanos Paggi se apresuraron a tomar contacto con la viuda para asegurarse la exclusividad de todas las obras del ex marido, llevando a término una inesperada y visionaria operación de *marketing*.

Y cuando, hacia finales de los años sesenta, se dieron cuenta que el mercado florentino de lo escolar —comprendido el de la escuela elemental— era cada vez más concurrido, dadas las seguras posibilidades de ganancia que ofrecía, con un movimiento sorpresivo, apuntaron entonces sobre un género que para la época estaba totalmente descuidado, las publicaciones para fuera de la escuela o para el tiempo libre, como quiera llamarse, o bien libros de amena lectura o de diversión dirigidos a la infancia y a la adolescencia, interceptando con oportunidad o aun anticipando y promoviendo la demanda de este nuevo género literario dirigido a la infancia, que después tendrá un gran desarrollo a consecuencia de la creciente alfabetización y del simultáneo mejoramiento del tenor de vida de las familias italianas.

34

La operación Collodi

El primer *bestseller* de este tipo no fue, sin embargo, el libro de *Pinocho*, sino *Le memorie di un pulcino*, de la joven escritora novata, Ida Baccini,¹¹ maestra recién incorporada a la escuela primaria florentina, muy frustrada; sin embargo, el clima educativo que a ella, hija de un ex editor y precisamente por ello en asiduo, aunque desordenado, contacto con los libros y con los ambientes intelectuales toscanos, le parecía insoportablemente limitado.¹² El rechazo por los métodos educativos en auge en la escuela de aquel periodo la empujó a encontrar un poco de consuelo en la escritura, apoyada por un gran educador del pueblo y un fino conocedor de textos literarios, Pietro Dazzi, durante muchos años su más importante interlocutor.

¹¹ Ida SALVIATI, *Tra letteratura e calzetta. Vita e libri di Ida Baccini*, en P. BOERO (COORD.), *Storie di donne*, pp. 45-87.

¹² Ida BACCINI, *La mia vita*, pp. 13-15.

Precisamente fue Dazzi quien la guió en esta primera aventura literaria, sin imaginar que la joven Ida abriría “un nuevo curso en la ediciones para la infancia”,¹³ donde los sentimientos se volvían la levadura.

No faltaba tampoco en su obra una verdadera y propia urgencia moral —¿quién sabe cuanta influencia habían ejercido en ello los editores mismos?— pero el cuento resultaba innovador por el vivaz cuadro antropológico y el análisis psicológico delineados, más bien con desenvoltura, a través de la acción de un pollito.¹⁴ No obstante, ella no pudo, precisamente porque era una mujer joven (tenía veinticuatro años) y no era de elevado rango social, vivir a plena luz del sol la alegría de aquella aventura ya que su libro salió, por prudencia del editor, con un seudónimo, e incluso masculino, pues prevaleció el temor de que una mujer escritora no resultara bien aceptada en la mentalidad de entonces.¹⁵

Los Paggi habían sido, desde siempre, políticamente muy moderados como para arriesgarse a infringir los consolidados cánones burgueses. Sucedió, sin embargo, que “en pocos meses las aventuras del pollito toscano se volvieron un auténtico caso literario desbancando el mercado”.¹⁶ A ese punto, el desvelamiento de la verdadera identidad de la autora podía resultar inclusive un *scoop*: ¡y la identidad fue develada! Esto coincidió, sin embargo, con un periodo de serias dificultades personales de la joven autora: la anulación legal de su reciente matrimonio, seguida de un “escandaloso” embarazo extraconyugal, situación que probablemente fue el origen del mismo abandono de la enseñanza activa aunque continuara realizando obra educativa a través de la narración y los dieciséis libros para la escuela que escribió en el transecurso de pocos años, todos publicados con la casa editorial florentina.¹⁷ Y si en sus más de treinta años de carrera, no volvió a darse el éxito del debut, tuvo, sin embargo, muchas satisfacciones profesionales y financieras, publicando, además de los citados textos escolares, muchos libros para la infancia y dirigiendo una revista femenil, *Cordelia*, siempre en estrecha relación con la editorial florentina, hasta su muerte acaecida en 1911, a la edad de sesenta años.

Mas si el descubrimiento de Ida Baccini no fue, como hemos visto, la primera operación cultural-comercial de los hermanos Paggi, ella confirma

¹³ Flavia BACCHETTI, *I bambini e la famiglia nel'Ottocento. Realtà e mito attraverso la letteratura per l'infanzia*, p. 76.

¹⁴ *Pulcino* [N. de T.].

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ Ida BACCINI, *op. cit.*, p. 16.

¹⁷ Aldo CECCONI, *op. cit.*, p. 93.

de todas maneras la agudeza de su intuición y de su excelente capacidad de ponerse en sintonía con las expectativas de los lectores, casi de anticiparlas.¹⁸ Esto resulta más evidente con Collodi, es decir, con el autor de *Pinocho*, aun cuando el éxito de sus obras no fuera tan inmediato e impetuoso como se pudiera creer. En esos afortunados años setenta, más exactamente en 1875, los Paggi comenzaron a relacionarse con él, en su época de periodista; sin lugar a dudas más transgresor que Ida y mucho menos respetuoso de los valores tendencialmente conservadores, tan apreciados por los Paggi y por sus lectores. La relación comenzó con la invitación que Alessandro Paggi le hizo para traducir los *Cuentos de hadas* de Charles Perrault, un libro definido por el editor como “ameno y al mismo tiempo moral, bueno”, en fin, una obra que podía tener óptima acogida tanto por su carácter placentero como por los modelos de comportamiento que conllevaba.¹⁹ La intención era colocarlo, junto al de Baccini, en la *Biblioteca scolastica*, que se enriquecería así con otras dos importantes propuestas.

36

Collodi estaba comprometido con su actividad como periodista y lo atraía mucho el juego; era muy inconstante lo cual irritaba, no poco, a los dos hermanos Paggi, quienes, por el contrario, eran muy rigurosos. Sin embargo, si bien con una buena dosis de paciencia, la colaboración continuó porque los Paggi se dieron cuenta de inmediato de sus sobresalientes posibilidades innovadoras y, consecuentemente, de las posibilidades de ganancia que esto representaba para ellos. El primer libro firmado de Carlo Collodi salió en 1877 y se titulaba *Giannettino: libro per ragazzi*, evocando, explícitamente y no por mera casualidad, el título de otro libro de instrucción y de educación para los jóvenes, el más difundido a finales de los años treinta, *Giannetto*, de Alessandro Parravicini, otro verdadero y propio *bestseller* que hacía poco había alcanzado la 57ª edición.²⁰

Giannettino, como el que lo precedía, era un libro de lecturas para la escuela, enteramente poblado de niños, pero esta vez reales, de carne y hueso, que hablaban la colorida y desenvuelta lengua toscana: ésta era la verdadera gran novedad de la producción collodiana. También aquí no faltaba el nocionismo, ni los reclamos moralizantes y un poco paternalistas, pero a un ojo atento no podía escapar que tales llamados daban la impresión de haberse añadido (¿presiones póstumas del editor?), estaban intercalados e, inclusive, interrumpían el flujo natural del relato.²¹

¹⁸ Maria Jole MENICUCCI, *Una libreria fiorentina del Risorgimento*, Florencia, Ciulli, 1975.

¹⁹ Aldo CECCONI, *op. cit.*, p.93.

²⁰ La 57ª edición se remonta, con exactitud, a 1874.

²¹ Franco CAMBI, *La letteratura per l'infanzia a Firenze: da Collodi a Pistelli*, in C. Betti (coord.), p. 107.

El libro tuvo, como quiera que sea, buena acogida, aunque por efecto de las ilustraciones de un artista genial como Enrico Mazzanti: baste decir que en 1889, las ediciones que se habían realizado llegaron a dieciocho,²² y éste había sido sólo el primogénito de una nutrida serie de libritos casi iguales, entre los cuales, al año sucesivo salió *Minuzzolo* y después continuaron saliendo, hasta 1881, *Il viaggio per l'Italia di Giannettino*; *La grammatica di Giannettino*; *La geografia di Giannettino*; *L'abaco di Giannettino*. Es posible anticipar que Giannettino y Minuzzolo pueden considerarse los progenitores de *Pinocho*, la verdadera obra maestra de Collodi, a la cual arribó, paso a paso, perfeccionando la técnica inicialmente bosquejada, de igual modo que el carpintero creó, paso a paso, a partir de la madera informe, la marioneta.

La fuerte inversión de los Paggi en Collodi o, mejor dicho, la operación Collodi, previó, además, en 1881, la creación de una nueva colección, denominada *Biblioteca ricreativa*, que no por casualidad se abrió con otra publicación collodiana, *Occhi e nasi, racconti dal vero*, colección con la cual los Paggi pretendían conferir autonomía y visibilidad a este nuevo género de literatura, del cual intuían las fuertes potencialidades de expansión. Sin embargo, se anticipaban demasiado a los tiempos y la iniciativa resultó ser, por el contrario, un gran fracaso, como le sucedió a otros editores, inclusive del norte de Italia, la parte del país más autónoma en el terreno de las finanzas.

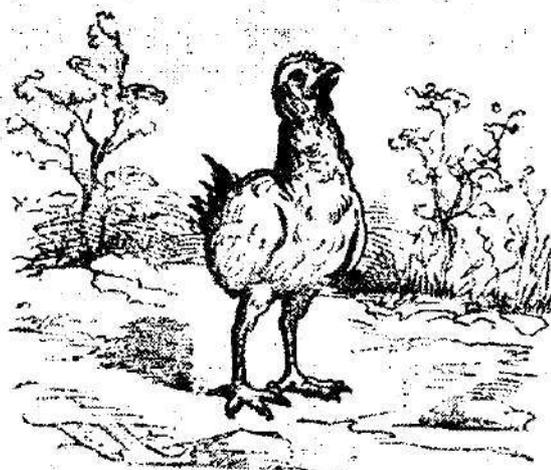
Paralelamente a las primeras obras anteriormente citadas, Collodi venía publicando un cuento, también por entregas, en un periódico para la infancia, *Giornale per i bamabini*, cuyo protagonista era una marioneta: Pinocho precisamente, para el cual los Paggi manifestaron inmediatamente un vivaz interés, ya que captaron al vuelo la fascinación y el magnetismo que encerraba aquel insólito personaje en su fatigoso recorrido de crecimiento y/o de normalización, en el cual, un poco como todos los niños, oponía las más diversas formas de resistencia. Collodi, en cambio, no se esperaba una gran cosa de esa historia, lo que se demuestra, al menos, por dos cosas: la primera, que revisó muy apresuradamente el texto publicado con anterioridad en el periódico antes de darlo a imprimir como libro; la segunda, todavía más elocuente, es que él acordó con los Paggi, por su escrito, una compensación muy modesta. Como ya había sucedido con otros libros de Collodi, le dieron a Enrico Mazzanti el encargo de ilustrar el cuento. De este modo “la marioneta recibió su primera, verdadera

²² Aldo CECCONI, *op. cit.*, p. 94.

I RACCONTI DELLA MAMMA

I.

MEMORIE D' UN PULCINO



FIRENZE

FELICE PAGGI LIBRAIO-EDITORE.

Via del Proconsolo

1875

38

Portada de *Memorias de un pollito* (1875), de Ida Baccino, uno de los más famosos libros de literatura infantil italiana.

MEMORIA.
conocerlo es gozarlo
vfpio

representación, permitiendo a los jóvenes lectores “ver” lo que el cuento describía con las palabras”.²³

Como antes señalamos, al inicio las ventas del libro fueron lentas. Después de las primeras tres mil copias de la edición inicial de 1883, hubo una segunda en 1886, realizada muy probablemente para contener la competencia de otro libro dirigido a los muchachos, *Corazón*, de un autor que empezaba a ganar una cierta atención, Edmondo De Amicis, cuyo editor se había empeñado en lanzarlo con una poderosa campaña publicitaria.²⁴ El estancamiento de las ventas, que en cierta medida se reflejó en los inicios también en el caso de *Corazón*, es una confirmación del carácter anticipador de tales publicaciones con respecto a la demanda efectiva del mercado, aún decididamente limitado, frente, en cambio, a una oferta de nuevos libros que aumentaba año con año.

Pero que los Paggi habrían tenido, una vez más, una percepción adecuada resultó claro en el curso de los años noventa; sin embargo, para ese entonces, la casa editora florentina ya no portaba su nombre original, porque en junio de 1899 había pasado de mano, por cuestiones de límites de edad de los dos fundadores históricos. Se trató, en verdad, de una cesión del todo *sui generis* puesto que los nuevos propietarios, Roberto Bemporad e hijo, también hebreos, eran, en realidad, el yerno de Alessandro Paggi —quien, por lo demás, desde 1862 ya estaba en la empresa como socio— y el nieto, Enrico, que aún no cumplía veinte años. Por lo demás, el cambio de gestión, inclusive efectuado por las razones antes dichas en el surco de la más absoluta continuidad, determinó alguna novedad, si no por otro motivo simplemente por el mayor dinamismo de los dos nuevos socios, que eran más jóvenes.

39

De la Paggi a la Bemporad

Entre las novedades más importantes, seguramente hay que señalar la mayor atención que dieron a la promoción de las ventas. Roberto Bemporad, y sobre todo Enrico, quien, a la vuelta de algunos años, con más de veinte años, tuvo que tomar el timón de la empresa porque el padre desapareció prematuramente en enero de 1891, consideraban importante, más que sus predecesores, no sólo publicar buenas obras y de autores creativos, sino también cuidar las ventas. En este sentido, se le metió mano rápidamente

²³ Aldo CECCONI, *op. cit.*, p. 94.

²⁴ *Ibidem*. El editor era Emilio TREVES de Milán.

a un nuevo catálogo y se organizaron más inserciones publicitarias en la prensa de la época, comprendida la escolar. Y no sólo esto, cosa que nunca antes había sucedido, con la nueva gestión la casa editora imprimió también, no se sabe si por cuenta de terceros o por sí misma, una revista escolar, *Il Caffè*, que realmente no tuvo larga vida, pero permitió apreciar la utilidad de una revista con fines publicitarios, como ya sucedía en el norte del país.

Fue así, como, desde 1895, Enrico Bemporad, que mientras tanto había quedado completamente solo en la dirección de la casa editora porque también fallecieron, uno después del otro, el abuelo Alessandro y el tío Felice, decidió fundar otro periódico, *La Rassegna Scolastica*,²⁵ que tuvo rápidamente gran difusión entre los maestros y en seguida también entre los profesores, resultando muy útil para las obras publicadas.²⁶ En fin, un poco por mérito de los catálogos y de la revista, un poco porque las obras de la Bemporad ex Paggi eran en verdad de buena calidad, un poco porque las condiciones sociales mejoraron a simple vista y aún más porque, a caballo entre el viejo y el nuevo siglo, la población escolar empezó a crecer en los diferentes niveles, el hecho es que las ventas comenzaron a aumentar significativamente. Baste decir, sólo para dar un ejemplo, que “con la edición de 1901, las *Avventure di Pinocchio*, de Collodi, acompañadas con las nuevas ilustraciones de Carlo Chiostri, llegaron [...] a las 350 mil copias” y que en 1907 ya alcanzaban “el medio millón”, cifras en verdad excepcionales para el mercado de la época.²⁷ Asimismo, las ventas en el sector escolar iban bien, con nuevos autores para la escuela primaria y muchas mayores ofertas para la instrucción secundaria, atendida mucho más que antes, con interesantes novedades, entre las cuales estaban algunos manuales de pedagogía, una especialidad absolutamente descuidada en Florencia durante más de medio siglo.

Mientras tanto la Bemporad multiplicaba los propios puntos de venta y abría una sucursal en Milán, para cubrir mejor la distribución en la zona económicamente más avanzada del país, a la cual Enrico miraba con gran interés, puesto que estaba “configurándose cada vez más como tierra de frontera debido a las avanzadas lógicas productivas que la atravesaban”.²⁸

²⁵ Este argumento se trata ampliamente en S. OLIVIERO *Le riviste per la scuola. Periodici Bemporad dal 1890 al fascismo*, en Ida Salviati (coord.) *op. cit.*, pp. 195-207.

²⁶ S. OLIVIERO, *ivi*, p. 193.

²⁷ E. DECLEVA, *Un panorama in evoluzione*, G. TURI (coord.), *Storia dell'editoria nell'Italia contemporanea*, pp. 225-226.

²⁸ Carmen BETTI, *L'editoria scolastica della Bemporad. Fortuna e declino*, *op. cit.*, p. 107.



Las aventuras de Pinocho (Historia de una marioneta), Florencia R. Bemporad, 1910-1911. Ilustración de Attilio Mussino para el frontispicio del capítulo XII.

Fue en este cuadro, dinámico y muy prometedor, cuando decidió, en enero de 1906, con un movimiento sorpresivo, transformar la casa editora de familia en una sociedad por acciones, emulando con ello lo que estaba aconteciendo en el campo editorial en el norte del país, pero también lo que comenzaba a verificarse en Florencia en algunos sectores productivos de mayor éxito, como el siderúrgico y el mecánico. La empresa, aún cambiando de razón social, no cambió nombre porque Bemporad era un nombre demasiado prestigiado y conocido como para modificarlo.

En poco tiempo Enrico entró a formar parte de una red hebrea —en varias sociedades por acciones empezaron a aparecer, de hecho, siempre los mismos nombres— red que durante otros tres lustros ejerció pesados condicionamientos sobre el mercado librero de el entero país, con importantes concentraciones editoriales, tanto en la Toscana como en otras partes de Italia, con una producción en fuerte crecimiento, dado que disponían cada vez de mayores capitales. En el curso de 1906 también publicó un semanal para jóvenes titulado *Giornalino della domenica*,²⁹ dirigido por Luigi Bertelli, (conocido como Vamba), que, si bien tuvo una vida breve (1906-1911), fue igualmente extraordinario tanto por las ilustraciones como por las narraciones, por regla casi todas firmadas por autores de la Bemporad. De la experiencia, que encontrará su origen en 1912, nació otro libro, para jóvenes, que tuvo gran éxito, *Il giornalino di Gian Burrasca*, de Vamba, publicado, igualmente por entregas en el semanal antes citado. Publicado en millones de copias en el curso de muchas décadas; aún hoy está en circulación.

En fin, en el transcurso de pocos años, Enrico Bemporad se volvió un editor muy conocido y poderoso. Y mientras continuaba como patrón en casa —baste decir que los registros de la sociedad anónima, precedida por él, se compilaban muy rápidamente— empezó a invertir en otras sociedades y a comparecer en las cúpulas de diversas casas editoras. Sobre todo, al final del primer conflicto mundial (1914-1918), en el cual Italia había tomado parte hasta tres años con graves daños para la economía de todo el país, su poder empezó a crecer en modo exponencial, precisamente cuando muchos otros editores, pequeños y grandes, se encontraban en

²⁹ Era la continuación del “Giornale per i bambini”, dirigido primero por Ferdinando Martini y después por Carlo Collodi, en el cual había frecuentemente colaborado Ida Baccini y sobre el cual había aparecido, por entregas, el cuento mismo de *Pinocho*. Vid C. GALLO, *Vita, morte, miracoli e resurrezione del “Giornale della domenica” de Bemporad a Mondadori (1906-1927)*, L. FINOCCHI y A. G. MARCHETTI (coords.) *Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento*, Milán, Franco Angeli, 2004, pp. 317-338.

serias dificultades y varios se decidían a cerrar. Inmediatamente después de la guerra, entre otras cosas, lo nombraron vicepresidente de la comisión que en Italia proveía la distribución del papel, un bien muy raro y precioso en tiempos de guerra, e inclusive en los años inmediatamente posteriores.³⁰ Así, habiendo sintonizado rápidamente la casa editora florentina con la producción en armonía con el clima bélico, registró buenas ventas aún en tiempos de guerra, salió del conflicto en buenas condiciones y distribuyó dividendos, verdaderamente elevados en rápidamente sintonizados entre los propios socios.

De modo que resultó casi natural que la asamblea de la sociedad y su presidente, es decir Enrico, decidieran impulsar de nuevo la actividad, deliberando a la vez sobre el aumento del capital. Las nuevas acciones que se emitieron se colocaron sin dificultad y entre los compradores apareció inclusive un banco del norte: el Banco Comercial que, atraído por los fuertes dividendos que la sociedad podía distribuir, participó con importantes sumas de dinero. En este mismo periodo Enrico Bemporad se ocupó también de la distribución, anillo fundamental de la cadena editorial. En la práctica él constituyó una nueva sociedad, la LIR (Librerías Italianas Reunidas), que se abocaría exclusivamente a la distribución, liberando a la casa editora de aquel enorme peso e introduciendo elementos de modernización en un circuito que en Italia estaba muy atrasado, a diferencia de lo que estaba sucediendo en otros países europeos. A formar parte de la sociedad había entrado, a la par, el mayor distribuidor de la época —la mensajería italiana— generando expectativas de una renovación muy prometedora en el sector. Pero, si bien la idea seguramente había sido acertada, menos válida fue la de escogerse un socio del propio sector y que carecía de escrúpulos. Mientras tanto las cosas eran propicias para imaginar un desarrollo muy próspero.

Entre 1919 y 1922, la sociedad conoció su máxima expansión y los libros de la Bemporad, sobre todo para la escuela elemental y para la secundaria, fueron adoptados en todo el país; inclusive se incrementó considerablemente la producción en el sector de la lectura recreativa, no sólo para los niños y los adolescentes sino también para los adultos. Las inversiones en este nivel fueron, sin embargo, poco prudentes porque las ventas, como ya advertían desde tiempo atrás otras casas editoras, resultaron muy inferiores a las expectativas, a raíz del estancamiento económico y del proceso inflacionario tan fuerte que, a simple vista, reducía el poder adquisitivo de las familias.

³⁰ Carlo María SIMONETTI, *Le case editrici*, en P. GORI SAVELLINI, *Firenze nella cultura del Novecento*, Actas del encuentro de Florencia, p. 79.

El carácter voluntarioso y un poco temerario de Enrico, junto con las condiciones de poder en las cuales vivía, le impidieron entender que los tiempos requerían mucha prudencia y no permitían operaciones arriesgadas como la que concluyó, en poco tiempo, con la esperanza de asegurarse autores de gran prestigio. En un tiempo breve adquirió una nueva casa editora de Milán: la Vitagliano, que estaba fuertemente endeudada, sin informarse a cuánto ascendía la deuda, operación que lo llevó a enfrentarse con el socio LIR, que tenía fuertes créditos con esa sociedad y quiso que Bemporad, no obstante su carácter de comunidad, los gravara, sin concederle dilación alguna. Y Bemporad, por enfrentar los compromisos, terminó por dejar la LIR con graves pérdidas.³¹

Un año infausto

44

Todo esto sucedía en el transcurso de 1923, que para la Bemporad fue una época infausta aun por otras razones. En el curso de ese año, en efecto, se puso en marcha una nueva reforma para todo el sistema escolar que marcó una fuerte discontinuidad con el pasado. Tal reforma se ponía en marcha en un momento histórico muy oscuro, marcado por un golpe de Estado y por la conquista del poder por parte de los fascistas y de su conductor, Benito Mussolini. Para hacerse cargo del Ministerio de Instrucción Pública, el *duce* del fascismo había llamado a un técnico, un filósofo neoidealista de gran prestigio y, por si fuera poco, no mal visto por la Iglesia, a la cual desde hacía tiempo le dirigía muchas señales amistosas, aun siendo de sentimientos laicos, un hombre de derecha, o liberal-conservador como se quiera llamar: Giovanni Gentile. Desde hacía años este hombre, visceralmente antipositivista, no escondía su profundo deseo de restauración cultural, contra aquel trillado saber objetivo que, a su parecer, había dañado gravemente a la escuela y a la cultura.

Apenas instalado en su nuevo papel, el nuevo ministro dio inmediatamente inicio, a lo grande, a la obra restauradora, coadyuvado por algunos colaboradores, igualmente deseosos de combatir las ideas positivistas y materialistas que, según ellos, por décadas habían envilecido los textos escolares. La cruzada antipositivista tuvo todo el sabor de una verdadera y propia depuración, con gravísimos daños para las casas editoras, que se veían obligadas a desechar muchísimos textos, y también ediciones nuevas

³¹ Carmen BETTI, *L'editoria scolastica della Bemporad. Fortuna e declino*, op. cit., p. 117.

o muy recientes. Y se cambiaron radicalmente todos los libros, sobre todo los de la escuela primaria, donde las llamadas “lecciones de las cosas”, de positivista memoria, se sustituyeron por relatos invadidos de una fuerte tensión espiritual y patriótica. Además, en lugar de los pocos textos que anteriormente se usaban, se introdujo, sin ningún miramiento para las familias pobres, un número increíblemente elevado de libros: dos en el primer grado, tres en segundo, siete en tercero y en cuarto, ocho en quinto.³² Sin embargo, la exigencia de tan elevado número de libros, dado que las familias pobres, que eran la mayoría, no compraban todo el material prescrito, no compensó los daños derivados de la pérdida de muchas provisiones en el almacén.

Por otra parte, rápidamente se instituyó una Comisión central para los exámenes de los libros de texto de la escuela elemental que ya estaban en el mercado y para los que las casas editoras quisieran poner en circulación.³³ Si bien la Bemporad fue la casa editora con el mayor número de textos aprobados, resultó, sin embargo, ser de las más penalizadas precisamente porque era una de las mayores productoras de libros para la escuela elemental. Las que producían libros de matemáticas, geometría, gramática, o bien clásicos, para la instrucción secundaria, podían salvar muchas ediciones o, cuando mucho, introducirles sólo algunas modificaciones; pero quien producía libros de texto para las primarias no podían recurrir a estratagemas de este género. Además, no obstante las pérdidas, la casa editora florentina se equipó rápidamente para nuevas ediciones, pero no tardó en requerir otro aumento de capital, que fue en buena medida otorgado por el Banco Comercial, en condiciones precisas. Bemporad, por su parte, se mostraba optimista y confiaba mucho, pero quién sabe si en verdad creía en poder sostener un nuevo periódico magisterial *Il Rinovamento scolastico*, publicado por la casa editora en marzo de 1923, para no dejar campo libre a la competencia y al neoidealismo en ascenso en el campo cultural; éste, a pesar de todo, no logró difundirse ampliamente entre los maestros.³⁴

Durante este periodo, Enrico Bemporad dejó algunas de las sociedades en las que tenía inversiones para concentrarse en la que le tenía más afecto, es decir, en la de la familia. Pero, a pesar de continuar siendo accionista mayoritario, el Banco Comercial también había logrado ya un lugar relevante en la sociedad y, antes de firmar otras acciones, pretendió un mayor control sobre todos los programas editoriales y las actividades

³² Carmen BETTI, *ivi*, p. 124.

³³ Anna ASCENZI y Roberto SANI, *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo*.

³⁴ S. OLIVIERO, *op. cit.*, p. 210.

realizadas por la casa editora; para poder ejercerlo mejor, pretendía que el presidente, es decir, Enrico, fuera flanqueado por un Comité ejecutivo que lo coadyuvase en cada decisión. Bemporad no podía oponerse porque el aumento de capital era vital para su empresa, de modo que, a partir de 1926, los poderes del presidente fueron casi nulificados, en tanto que ya no podía tomar, personalmente, decisión alguna sin el consenso del comité. Tal situación se agravó ulteriormente debido a la crisis que, más allá de lo escolar, continuaba afectando al mercado librero en general, con graves consecuencias para las casas editoras menos sólidas, muchas de las cuales fueron obligadas a cerrar. También Enrico tuvo que resignarse a reducir los gastos, escogiendo con cuidado las obras para imprimir o reimprimir, bajando el número de dependientes y las retribuciones de los que se quedaban, a la vez que reducía a la mitad las compensaciones de los autores. Medidas que, en verdad, lo hicieron sufrir, pero no tenía otra alternativa.

De la crisis a la desaparición

46

Los años de la dictadura fascista fueron, como es fácil de imaginar, muy difíciles para las casas editoras.³⁵ Sobre todo porque, queriéndolo o no, tenían que alinearse ideológicamente, so pena de graves consecuencias: expediciones de castigo,³⁶ penalizaciones, destrucción de las instalaciones y de los almacenes, entre otras; también por la marcada crisis del libro, crisis frente a la cual el *leadership* fascista no adoptó particulares medidas, salvo ayudas dirigidas a los editores más fieles, y Bemporad no se encontraba entre ellos en tanto que había publicado, ya entrado el 1923, la más importante revista socialista, *Critica sociale*, además de otras publicaciones de carácter progresista. En el fondo, los fascistas nunca le perdonaron tales culpas, aunque sí le asignaron encargos importantes y prestigiosos, como la presidencia de la Feria del libro, primero nacional y después internacional, que se desarrolló en Florencia en 1933 por iniciativa de Bemporad y de sus más cercanos colaboradores.

Respecto a la escuela, desde 1925 y por tanto a sólo dos años de la reforma de Gentile, emanaron nuevos programas de instrucción secundaria,

³⁵ Mónica GALFRÉ *Il regime degli editori: libri, scuola e fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 2005; A. Scotto di Lucio, *L'appropriazione imperfetta: editori, biblioteche e libri per ragazzi durante il fascismo*, Boloña, Il Mulino, 1996.

³⁶ Las "expediciones de castigo" se refieren a las escuadras de fascistas que golpeaban a quienes se oponían a su ideología (N. de T).

con la motivación de que los existentes eran demasiado vastos. En el fondo del asunto existían razones exquisitamente políticas: el nuevo Ministro Pietro Fedele, que era fascista y católico, quería, sin duda, aligerar los programas, pero también sustituir a muchos autores poco agradables a la Iglesia con otros que gozaran de su aceptación. Estas modificaciones tuvieron, obviamente, efecto sobre los textos y, por consiguiente, sobre las casas editoras, obligadas a nuevos cambios. Aún hay más: a partir de la primavera de 1926, nuevas preocupaciones invistieron el mundo editorial porque el ministro Fedele, durante la discusión del balance de la instrucción pública en el Parlamento, hizo notar la grave contradicción existente entre la gratuidad de la instrucción elemental y el enorme gasto de las familias derivado del crecido número de los libros.

El *duce* del fascismo no dejó escapar la ocasión de hacer sentir su voz, profiriendo algunas palabras que amortiguaron, indudablemente, las discusiones y las polémicas, pero que desataron gran alarma en el mundo editorial: afirmó, en efecto, que dentro de poco se introduciría el libro del Estado: uno o dos libros, como máximo, por clase, todos iguales desde el norte hasta el sur del país, así se evitarían todas las especulaciones en perjuicio de las familias. Las posibles consecuencias no escaparon a los editores y rápidamente hubo reacciones en cadena, entre las cuales la del mismo Bemporad, quien personalmente le escribió al *duce* pidiendo, con gran cuidado, no que anulara la medida, sino que la retrasara con el propósito de poder deshacerse de la mercancía almacenada y evitar así poner de rodillas a su sociedad, como a muchas otras, con graves perjuicios para la ocupación de muchos adeptos al sector. No obstante, Mussolini ni siquiera le respondió, y si se retrasó la emanación de la medida fue sólo por motivos de organización, pero no por atención a los editores, hacia quienes alimentaba gran desconfianza y verdaderamente poca simpatía, salvo sus predilectos.³⁷

47

En enero de 1929, cuando casi parecía que el peligro había pasado, la medida fue emanada, con efectos para el año escolar 1930-1931; para las casas editoras escolares se abrió, de esta manera, otro periodo de grandes incertidumbres y preocupaciones. La Bemporad, por su parte, ya operaba, desde hacía años, con saldos en rojo, es decir, en pérdida. Enrico Bemporad, en calidad de presidente de la sociedad, hacía lo posible para minimizar la situación, pero no podía cancelar las pruebas de la crisis, también porque siempre se encontraba bajo la observación del Comité

³⁷ Carmen BETTI, *L'editoria scolastica della Bemporad. Fortuna e declino*, op. cit., p. 137.

ejecutivo. Más allá de las ventas de las *Avventure di Pinocchio*, que continuaban muy bien junto con las del *Il giornalino di Gian Burrasca* y de los cuentos de aventuras de Emilio Salgari, la única operación de éxito concluida por Enrico en la segunda mitad de los años veinte fue la inserción de la Bemporad como socio mayoritario, en la naciente sociedad de gestión de una, por demás histórica, revista para la escuela primaria, muy apreciada y difundida en la época, *I diritti della scuola*, que cada año aseguró significativas utilidades, más allá de su validez para promover la producción.

Se trataba, sin embargo, de un balance muy magro, inclusive porque, al mismo tiempo, otras casas editoras, aprovechando las buenas relaciones con el régimen, se habían fortalecido durante ese tiempo y algunas de ellas tenía su sede precisamente en Florencia. Es más, precisamente en el mismo periodo en el cual la Bemporad comenzó a registrar una inexorable caída, en Florencia se repitió, por iniciativa de otros protagonistas, lo que había hecho Enrico alrededor de una decena de años antes. Es decir, se inició un proceso de concentraciones editoriales, en relación con las cuales el ex ministro de la instrucción pública Giovanni Gentile se pronunciaba y, como veremos en seguida, Bemporad, terminó en las redes de esos personajes.³⁸ No inmediatamente, sin embargo, porque Enrico era un tipo combativo y trató de luchar hasta el final, sin dejarse vencer, sostenido por Silvia su mujer, su magnífica colaboradora.

48

Una de estas batallas consistió en no aceptar, de manera resignada, la introducción del libro de Estado en la escuela, sino buscar soluciones que redujeran los daños a los editores escolares. A través de algunos miembros de la sociedad de *I diritti della scuola*, él, y obviamente no fue el único, trató de presionar al gobierno con el fin de que el *duce* se hiciera cargo del enorme problema que estaban viviendo algunos de los editores más importantes del país;³⁹ el resultado, al final, fue que Bemporad obtuvo la impresión y la distribución del libro del Estado para un área geográfica bastante extensa, aún teniendo que compartir con otras casas editoras florentinas de reciente creación, tal oportunidad.

A pesar de ello, la casa editora florentina no pudo volver a levantarse, tanto es así que el Banco Comercial, sin siquiera advertírsele a Enrico, decidió vender su propio paquete accionario, si bien su valor, por lo demás, se había reducido a menos de la mitad. Inmediatamente después de

³⁸ Gianfranco PEDULLÀ, *Gli anni dell fascismo: imprenditoria privata e intervento statale*, en G. TURI (coord.), *op. cit.*, pp. 341-342.

³⁹ Ida SALVIATI, "Sor Enrico". *Ritratto de un grande editore, op. cit.*, p. 49.

esa decisión, Enrico tuvo que rendirle cuentas a los protagonistas de la nueva concentración que se estaba constituyendo en Florencia.⁴⁰

En un principio las negociaciones eran esperanzadoras: a Enrico se le aseguró la conservación de la presidencia de la sociedad, pero las cosas tomaron otro rumbo: al poco tiempo el almacén, con las históricas ediciones de la Bemporad, se vio muy reducido, a la vez que la presidencia, misma que la quitaron a la vuelta de dos años. El que la reclamó para sí mismo fue Gentile, quien, al poco tiempo, tuvo, a su vez, que renunciar porque sus constantes ausencias no eran bien vistas en la sede del gobierno.

Sin embargo, prescindiendo de estas controversias paralelas, el hecho es que Bemporad pronto empezó a ser poco grato en su propia casa. Cuando, en 1938, Mussolini siguió los pasos de Hitler contra los hebreos y el gobierno publicó una serie de medidas, las tristemente conocidas leyes raciales, que prohibían cargos públicos a todos los que eran de raza hebrea, siendo la ocasión para sacar definitivamente a Enrico de la casa editora, que sería rebautizada como Marzocco.⁴¹ En fin, de la reconocida y apreciada casa editora florentina desaparecía hasta su denominación, por lo demás histórica, mientras Enrico comenzaba su doloroso peregrinaje, como consultor, de algún buen dispuesto colega del periodo de oro. En 1943 incluso fue constreñido a entrar en la clandestinidad y al año siguiente murió, rodeado del afecto de sus seres queridos, en un total anonimato.

49

Bibliografía

- ASCENZI, Anna y Roberto SANI, *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo*, Milán, Vita e Pensiero, 2005.
- BACCHETTI, Flavia, *I bambini e la famiglia nel'Ottocento. Realtà e mito attraverso la letteratura per l'infanzia*, Florencia, Le Lettere, 1997.
- BACCINI, Ida, *La mia vita*, coordinación de L. Cantatore, Milán, Unicopli, 2004.
- BOERO, Pino (coord.), *Storie di donne*, Genova, Brigati, 2002.
- CHIOSSO, Giorgio (coord.), *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, La Scuola, 2000.

⁴⁰ Carmen BETTI, *L'editoria scolastica della Bemporad. Fortuna e declino*, op. cit., p. 142 y sig.

⁴¹ G. FABRE, *L'elenco*, Turín, Zamorani, 1998.

- CHOPIN, Alain, *La recherche sur l'histoire du livre et de l'édition scolaires en France: un bilan sommaire*, en C. BETTI (coord.), *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del Primo Novecento in Italia*, Actas del encuentro, Florencia 21-22 febrero 2003, Florencia, Pagnini Editor, 2004, pp. 9-37.
- ESCOLANO Benito, Agustín, *La manualística y la nueva historia de la escuela*, en C. BETTI (coord.), *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del Primo Novecento in Italia*, Actas del encuentro, Florencia 21-22 febrero 2003, Florencia, Pagnini Editor, 2004, pp. 54-56.
- GORI SAVELLINI, Paolo, *Firenze nella cultura del Novecento*, Actos del encuentro de Florencia 5-7 de diciembre 1990, Florencia, Gabinete científico literario G.P. Vieusseux, 1993.
- SALVIATI, Ida (coord.), *Paggi e Pemporad editori per la scuola. Libri per leggere, scrivere e far di conto*, Florencia, Giunti, 2007.
- TURI, Gabriele (coord.), *Storia dell'editoria nell'Italia contemporanea*, Florencia, Giunti, 1997.

El método onomatopéyico: Un diálogo a la distancia de Torres Quintero con Comenio

María Esther Aguirre Lora¹

María de los Ángeles Rodríguez Álvarez²

Este texto constituye un avance de la indagación sobre los métodos de lecto-escritura de finales del siglo XIX y aborda algunas de las influencias que convergen en una de las prácticas que perdurarían hasta avanzado el siglo XX. Pone de manifiesto que las prácticas y las teorías, no viajan solas, sino a través del contacto entre las personas, entre los grupos procedentes de contextos e interlocutores muy lejanos en apariencia, pero que llegan a nuestro país y son recuperadas a partir de las circunstancias y necesidades concretas de la sociedad mexicana de finales del siglo XIX y principios del XX.

En el momento de mayor florecimiento social y cultural del porfiriato, las propuestas para mejorar la enseñanza de diversos contenidos se multiplican. En este contexto, los métodos de lecto-escritura, constituían una de las preocupaciones prioritarias, y reconocidos pedagogos participaban del debate sobre las mejores opciones. Una de las propuestas de mayor impacto fue el método onomatopéyico del pedagogo colimense Gregorio Torres Quintero (1866-1934). ¿De dónde y cómo surgió este método, que ya había sido sugerido por el pensador moravo Juan Amós Comenio (1592-1670) en el Orbis Sensualium Pictus (1658)? ¿Cuál es la apropiación que hace el autor colimense de la aportación del pensador moravo? ¿Cómo es que Torres Quintero tuvo conocimiento del Orbis Pictus?, son algunas de las explicaciones que ofrece este artículo.

51

Métodos • Lectura • Escritura • Onomatopeyas • Procesos de circulación

¹ Investigadora de carrera en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM y profesora en el Posgrado en Pedagogía, de esa misma casa de estudios. Una de sus líneas de investigación se ha orientado al estudio del pensador moravo Juan Amós Comenio, realizando una labor de difusión de su obra en lengua española. A partir de los trabajos realizados, el Museo Comeniano de Praga le otorgó una medalla y diploma conmemorativos del 400 aniversario del nacimiento de Comenio. lora@servidor.unam.mx

² Doctora en historia y directora del Archivo Histórico de la Universidad de Colima. Desde 1986 se ha dedicado a la historia de la educación; los últimos años los ha consagrado, en especial, a la historia de la educación en Colima; particularmente ha trabajado la figura de Gregorio Torres Quintero, quien le ha despertado un enorme interés. Actualmente realiza el rescate de su obra tanto bibliográfica como hemerográfica. mararoal@yahoo.com.mx

This text establishes an advance of the investigation about the methods of the lecturing and writing around the end of the XIX century. It discusses some of the converging influences and practices that would remain until the late XX century. The authors make it clear that practice and theory travel together, through contact among contexts and interlocutors who are seemingly very distant, but are proximal to the circumstances and needs of Mexican society of the late XIX century and the beginning of the XX.

*That is the moment of the cultural flourishing of the Porfiriato and the proposals to improve the teaching of diverse and proliferating content. In this context, the lecture-writing methods were of prime concern and many renown pedagogues took part in the debate on the best procedures. One of the most striking proposals concerned the onomatopoeic method associated with the pedagogue from Colima, Gregorio Torres Quintero (1866-1934). From where and how this method appeared has been a conundrum since it also involves the Moravian thinker John Amos Comenius (1592-1670) in his *Orbis Sensualium Pictus* (1658)? Which is the appropriation that the Colimense author and which the contribution of the Moravian thinker? How did Torres Quintero come to know about the *Orbis Pictus*? These are some of the questions this article ponders.*

52 Methods • Lecture • Writing • Onomatopoeic • Circulation process

* * *

Las perspectivas abiertas por la historia social, la historia cultural y la nueva sociología del conocimiento, apuntan hacia la comprensión de la diversidad de formas de producción del conocimiento, mediadas por los procesos de apropiación y circulación particulares de cada contexto cultural.³ Al respecto, en algunos momentos con una tendencia más acusada que en otros, se pone de manifiesto la tensión entre los polos de lo local –nacional y lo universal– cosmopolita, en los préstamos sobre propuestas y teorías que se consideran de avanzada, procedentes de allende las fronteras, situación que será particularmente importante en México hacia el último tramo del siglo XIX, durante el cual nuestro país pareciera cosmopolitizarse y entrar en el amplio espectro de los intercambios de diverso tipo. La influencia de aportaciones procedentes de la región anglosajona y de Francia, principalmente, no tardaron en dejarse sentir.

³ Vid. Christophe CHARLE, Jürgen SCHRIEWER, Peter WAGNER (comps.), *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales.*

Esto resulta muy evidente en el terreno de la pedagogía, donde los protagonistas, las instituciones y las comunidades académicas mexicanas ensayaron diversas vías de intercambio y socialización que posibilitarían la circulación de las ideas incidiendo en formas renovadas de producción del conocimiento. Los espacios de interlocución, así como los de difusión y divulgación de las novedades pedagógicas se multiplicaron a través de la prensa pedagógica –publicaciones periódicas, libros, manuales especializados–, las academias de maestros, el establecimiento en el país de pedagogos procedentes de otras latitudes, la correspondencia e intercambio entre nacionales y extranjeros, los viajes de estudio fuera de México, las conferencias y los congresos, así como la propia movilidad de pedagogos, maestros y estudiantes hacia centros formativos de reconocido prestigio en el ámbito nacional.

Es a través de estos procesos como el maestro colimense Gregorio Torres Quintero realizará aportaciones decisivas en la enseñanza de la lecto-escritura, como veremos a continuación.

Desafíos de los tiempos porfirianos

Los tiempos porfirianos revisten una gran complejidad y atraen sobre sí múltiples miradas y tomas de posición: en el curso de ellos se enfrentó, sin duda, un gobierno que duraría 34 años en el poder (1876-1910) en los cuales se transitaría, a ojos vistas, de una nación que experimentaría vicisitudes de todo tipo una vez independizada de España a otra que, estabilizada en algunas esferas fundamentales de la vida pública, la economía y del poder-gobierno, haría suya la apuesta de entrar en la modernidad y de lograr el reconocimiento y presencia en el ámbito internacional, valiéndose de cuántos medios estuvieran a su alcance.

En el terreno de la educación, la empresa de formar ciudadanos, que corría paralela al sueño de lograr la democracia, que se requerían para la nación en la perspectiva del progreso, haría de la escuela popular el espacio por excelencia para hacer que las masas dejaran atrás siglos de barbarie. La educación avanzó cualitativamente, con logros significativos en lo tocante a la legislación –laicidad, obligatoriedad y gratuidad–, a las instituciones, a las prácticas, a los métodos, los manuales escolares y otros subsidios. Pedagogos y maestros fueron reclamados para la tarea, apuntando a su profesionalización y certificación; algunos de ellos, próximos al poder, vivieron momentos de gran efervescencia, movilidad y posibilidad

de intervenir en decisiones políticas. El corolario de estas búsquedas, lo constituyó la realización de los dos Congresos Nacionales de Instrucción Pública (1889-1890; 1890-1891) que, recogiendo inquietudes y elaboraciones de años anteriores, darían forma, en líneas generales, a nuestro sistema educativo nacional.

Por lo demás, la oleada modernizadora de la sociedad porfiriana, complementariamente abarcaría la renovación pedagógica a través de la *enseñanza objetiva* y las *lecciones de cosas*, orientadas al impulso de la sensopercepción en la enseñanza, y del complejo movimiento que se conocería como *escuela nueva*, que preconizaría el atender al desarrollo natural del niño.

Los logros de la época, harían que la posteridad la conociera como la *época de oro de la educación mexicana*; sabemos, no obstante, que los años porfirianos tuvieron importantes vacíos y contradicciones; el despliegue fundamentalmente urbano dejaría a los poblados rurales, en buena parte, librados a sí mismos, y de ello fueron conscientes los pedagogos porfirianos; también sabían que, en ese momento, no podían hacer más; de hecho, la propuesta de establecer “escuelas rudimentarias” —que, por cierto, fueron algunas de las iniciativas de Torres Quintero— a finales del porfiriato, constituirían algunas de las medidas urgentes para difundir la lecto-escritura en las escuelas populares entre las poblaciones que se encontraban más allá de los centros urbanos.

En este contexto, la enseñanza de la lecto-escritura se erigió en la materia fundamental, y la alfabetización de las masas, una de las políticas privilegiadas.

El debate por los métodos de lecto-escritura

La enseñanza de la lecto-escritura hasta estos años se había practicado básicamente con los viejos sistemas de deletreo o silabeo; el primero, había predominado hasta el siglo XVIII y el segundo, se utilizó en los siglos XIX y XX, aunque ambos, en muchos casos, se usaron indistintamente. Será durante el siglo XIX cuando se empiece a mencionar el fonetismo que, como su nombre lo indica, parte del sonido y no del nombre de la letra que tanto confundía a los alumnos, así la *p* es simplemente la *ph* y no *pe*, como anteriormente se enseñaba.

Para la enseñanza de estos métodos básicamente se usaron tres instrumentos, cartillas, catones y catecismo. Las cartillas se usaron tanto para el

deletreo como para el silabeo; existen numerosos ejemplos de éstas, algunas de las empleadas en nuestro país, fueron: *El silabario de San Miguel*, la cartilla de Antonio P. Castilla⁴ y la de Claudio Matte.⁵

El problema se inicia a partir de los cambios que el fonetismo y los métodos deductivo e inductivo de la enseñanza de la lecto-escritura proponen, derivados de dos sistemas: la enseñanza analítico-sintética, es decir, significa enseñar a partir de la palabra para llegar a la letra, o la contraria, la sintética-analítica, o sea que se parte de la letra para llegar a la construcción de la palabra.

Esta última postura identifica el punto principal del debate por los métodos, pues mientras los más modernos preconizan la marcha analítico-sintética, como el de Enrique Rébsamen, cuyo método fue conocido como de palabras normales, Gregorio Torres Quintero pareciera que regresa a la tradicional marcha sintética-analítica, a través de la enseñanza de la lecto-escritura por medio del método onomatopéyico, que presupone la enseñanza a partir de onomatopeyas para cada sonido-letra, para después ir uniendo estos elementos y llegar a la palabra, la frase, la oración.

La discusión se hizo muy dura en la prensa pedagógica; hoy podemos conocer los argumentos de los principales contrincantes, como Abraham Castellanos que defendió el método de Rébsamen (éste ya había fallecido, precisamente el año que Torres Quintero publica su *Método Onomatopéyico*); la crítica fundamental consistía, precisamente, en el uso de la marcha sintética-analítica, a través del recurso de la onomatopeya.

55

⁴ Alrededor de 1870 el maestro Antonio P. CASTILLA publicó su *Método racional de lectura*, consistente en un silabario integrado por una serie de carteles para colgar; su método constaba de cinco partes: 1) oral, 2) repetición y analítico, 3) imitación o copia de los signos, 4) reminiscencia y 5) acción o movimiento (Vid María Teresa Bermúdez, "Las leyes, los libros de texto y la lectura, 1857-1876", p. 132).

⁵ "Claudio Matte, personaje relevante en la historia de la educación chilena. Muchas generaciones de chilenos y también de mexicanos, ahora lo sabemos, aprendieron a leer con su famoso silabario (conocido popularmente como *El ojo*). Fue uno de los principales educadores chilenos de la última parte del siglo XIX y primera del XX. Era un millonario y filántropo que decía, "todos los hombres tienen su *hobby*; a unos les gustan los caballos, otros coleccionan estampillas. Pues a mí me atraía la educación del pueblo". Fue uno de los difusores de la enseñanza alemana en Chile, así como también de los trabajos manuales bajo la influencia de la pedagogía sueca [Información proporcionada por Pablo del Toro, de la Sociedad Chilena de Historia de la Educación]. Este personaje nació en Santiago de Chile en 1852, viajó y estudio en Alemania, Suiza, Francia e Inglaterra, publicó el libro *Nuevo método para la enseñanza simultánea de lectura y escritura* conocido con el título de *Silabario Matte*, del cual se hicieron numerosas ediciones y reimpresiones por más de 60 años.

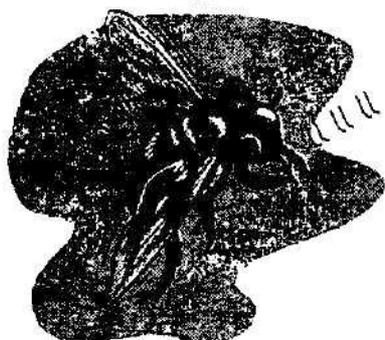


G G

g g g
g g g

gato gorra goma

gusano aguja

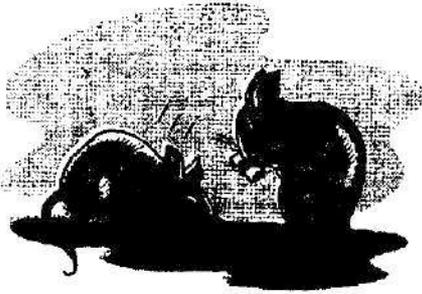


ll LL

ll ll ll
ll ll ll

llano lleno pollo

Mi gallo. Tu gallina.



I I

i i i i
i i i i



U U

u u u
u u u

57



O O

o o o o
o o o o

3

Algunas imágenes del método onomatopéyico de Torres Quintero, en Torres Quintero, Gregorio, *Guía teórica y práctica del método onomatopéyico-sintético*. México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret, 1906.

Es tan profusa la documentación que existe sobre el debate, cartas a favor y en contra, argumentos sobre algunos usos en especial y explicaciones por cada uno de los ponentes, que bien podría realizarse todo un trabajo sobre este tema en particular.⁶

Puede decirse, a modo de resumen, que los otros cambios que se habían venido dando y que modificaron prácticas y saberes en el terreno de la enseñanza de la lecto-escritura, marcan las posturas que se centraron en tres elementos:

- 1) La simultaneidad de su enseñanza.
- 2) La utilización de un procedimiento analítico sintético.
- 3) La utilización del fonetismo en su enseñanza, puesto que ya no se enseñarán las letras por su nombre, sino por su sonido.

El *Método onomatopéyico* de Gregorio Torres Quintero se suscribe a éstas, con excepción de la marcha analítica-sintética, como ya lo mencionamos.

Es importante tomar en cuenta que los cambios se empezaron a dar desde el último tercio del siglo XIX, fue así que comenzaron a aparecer nuevos métodos elaborados por maestros mexicanos, todos ya con la propuesta fonética, como el de Manuel J. Guillé en 1874 intitulado *La enseñanza elemental guía teórica práctica para la instrucción primaria en la enseñanza objetiva, gimnástica de la mente y del discurso, el dibujo, la escritura, la recitación, la lectura, el canto y la aritmética*, donde propone por primera vez la marcha analítica sintética y se basa en los planteamientos de la enseñanza objetiva, de la misma forma que el método del maestro Enrique Laubscher, *Escribe y lee*, editado diez años más tarde en 1884, en el que plantea la marcha analítico-sintética. A escasos cuatro años, en 1889, Carlos A. Carrillo edita su texto inclinándose también por la marcha analítica-sintética, pero a partir del uso de frases normales. Finalmente, aparecen los textos del maestro Enrique Rébsamen, *La enseñanza de la escritura y lectura*, en 1898, y el de Gregorio Torres Quintero, mejor conocido como *Método onomatopéyico*, en 1906.

Torres Quintero, para justificar su audacia de utilizar la marcha analítico-sintético a través del uso de la onomatopeya, se defiende, en la introducción de la *Guía del método*, publicada en 1906, exponiendo que no ha “tratado

⁶ Las referencias de algunos artículos sobre esta problemática las encontramos en especial en las revistas: *La Enseñanza Primaria*; *México Pedagógico*; *La Educación Contemporánea*, de 1905 en adelante.

de resucitar momias, sino de instituir una metodología nueva”, valiéndose “no de inventos personales, que no hemos hecho ninguno, sino de todos los recursos que nos han venido legando los grandes maestros”,⁷ y es cuando empieza a traer a colación, entre sus influencias, la de Juan Amos Comenio. Más adelante expresa que es precisamente de éste, en su obra *Orbis pictus*, y de Augusto Grosselin, de quienes ha tomado el importante recurso metodológico.⁸ En México, sin embargo, ya se había planteado la utilización de la onomatopeya por parte del maestro Cayetano Sanabria, en su obra *La educación moderna*, en el tomo dedicado al lenguaje en 1882,⁹ sólo que no se menciona la influencia de Comenio.

En cuanto a la marcha sintético-analítica propuesta por Torres Quintero, éste plantea su uso “Porque la síntesis de nuestro método no es aquella síntesis; es otra verdaderamente sugestiva y amena; es una síntesis pedagógica, derivada de una observación más atenta de la psicología infantil, de la evolución de las lenguas...”,¹⁰ dedicando varias páginas a demostrar que la marcha analítica sintética “es cosa difícil”. Él expone, como principio pedagógico relevante, el ir de lo fácil a lo difícil, de lo particular a lo general, por eso se debe empezar por la enseñanza de la letra, luego la sílaba, la palabra y finalmente la frase.

Torres Quintero se remite, asimismo, a las características de las enseñanzas de Comenio, y nos dice cómo este célebre pedagogo se dedicó, entre otras cosas, a la enseñanza del latín, a través del método intuitivo. En 1631 publica su obra denominada *Jamua linguarum reserata (Puerta abierta a las lenguas)*, donde se propuso dar una enseñanza sobre infinidad de cosas como una especie de enciclopedia, el libro contenía ocho mil palabras, con las que se hacían frases, método que tal vez no se generalizó, según Torres Quintero, por su aridez. El *Orbis pictus*, según el maestro colimense, trataba de corregir este problema dando una lista de palabras latinas, agrupada en frases, para aprender el latín. El libro está ilustrado con viñetas con las figuras para identificar palabras. “El fundamento de toda erudición, decía Comenio, consiste en representar bien a nuestros sentidos los objetos sensibles”; y era asimismo, ardiente defensor del precepto: “no hay nada en el entendimiento que no haya pasado antes por los sentidos”.¹¹

⁷ Gregorio TORRES QUINTERO, *Guía teórica y práctica del método onomatopéyico-sintético*, p. 6.

⁸ *Ibidem*, pp. 92-93.

⁹ *Ibidem*, pp. 94-95.

¹⁰ *Idem.*, p. 10.

¹¹ *Idem.*, p. 98.

Por otro lado, el pedagogo mexicano Manuel Flores afirma que en México se seguía la tradición comeniana: “Los ejercicios de lectura y escritura deben ir unidos, con lo que se consigue un notable ahorro de tiempo”, insistía en que “no deben enseñarse y aprenderse las palabras sin las cosas”.¹² Se iniciaba así el realismo pedagógico, es decir, la doctrina que postula mostrar al niño las cosas, antes que las palabras o, al menos simultáneamente.

Cabe señalar, que el aspecto que determina la influencia comeniana en la obra de Torres Quintero es la utilización de la onomatopeya,¹³ que, si bien tiene características diferentes, constituye el elemento básico por el que se le acusa de haber copiado al gran pedagogo moravo; no obstante, él se defiende planteando que Comenio utilizó la onomatopeya en la enseñanza del latín, de modo que son contextos diferentes. De todos modos, las onomatopeyas utilizadas por Torres Quintero parecidas a las que sugiere Comenio, son: la *i*, del sonido de la ratita; la *b*, del llanto de los borreguitos; la *f*, del viento que sopla; la *o*, del grito que el cochero dirige al caballo para que se pare.

Aportaciones de Torres Quintero

Las aportaciones que hace Gregorio Torres Quintero a la educación mexicana son muy diversas y responden a los problemas educativos del país en aquellos años; sin embargo, lo que más se ha trabajado, por el momento, es su Método Onomatopéyico y su biografía, de manera descriptiva. Pero, el maestro colimense es, sin duda, un intelectual de su tiempo que conoce y maneja las corrientes y autores más reconocidos, como continuamente lo refiere en todos sus escritos; se reapropia de lo que le parece conveniente en relación con la realidad mexicana que constata, preocupado, también, por divulgar, entre los maestros mexicanos, lo que pudiera

¹² Juan AMÓS COMENIO, *Didáctica magna*, p. 105.

¹³ La onomatopeya es la relación entre el sonido de las letras asociado a ruidos o voces producidos por la naturaleza o cosas. El principio en que se apoya Torres Quintero es que el material fónico del lenguaje está todo en la naturaleza, en este caso agrega que también son los ruidos y las interjecciones (sonidos espontáneos) las utilizadas. Él considera a la onomatopeya universal por ser espontánea e imitativa, se presenta en casi todas las lenguas idénticas fonológicamente, y menciona cómo ya han sido utilizados por Comenio en su *Orbis pictus*, por Grosselin en su fonomimia y por Demarest y Van Sickle en su método sintético-fónico-verbal, de los que se siente deudor (*apud* Gregorio TORRES QUINTERO, *Guía teórica y práctica del método onomatopéyico-sintético*, p. 92).

resultarles más interesante y útil. Muchas de sus ideas, plasmadas en su obra, pudieron transformarse en medidas y políticas a través de su compromiso como maestro y funcionario del área de educación.

Participa, de lleno, en las inquietudes que cobran forma hacia la segunda mitad del siglo XIX, logrando un avance significativo en la educación mexicana, a través del desarrollo de una nueva disciplina: la pedagogía, que tendría importantes realizaciones durante el siglo XX.

Sus esfuerzos pedagógicos los dirigió a varios planos: en primer lugar, se refiere a la naturaleza de la educación, la escuela como lugar amable para los niños, dice que ya “pasaron los tiempos de los castigos infamantes, de las interminables lecciones de memoria, de los problemas abstractos y cansados, de las frías definiciones de los inexplicables textos”.¹⁴ Insiste en la necesidad de la amenidad en la enseñanza, en hacerla placentera y fácil al alumno. De esta forma reprime totalmente cualquier clase de castigo infamante y sugiere se continúe la práctica de otorgar premios y distinciones.

Aborda también como un problema central, diversos aspectos de los programas de primaria preocupándose por la enseñanza cíclica en seis grados, con educación simultánea por cada uno de ellos; en pequeños grupos mixtos, de preferencia; con horarios flexibles donde la primera hora no excediera de veinte minutos para primer año, veinticinco para segundo, treinta en tercero y cuarenta en cuarto, de modo que el trabajo diario constara de cuatro horas y media, como máximo, en primer año; cinco, en segundo; cinco y medio en tercero; seis en cuarto, quinto y sexto, siempre con media hora de recreo.

Fue gran promotor de las “lecciones de cosas”, escribiendo gran cantidad de ellas en la prensa pedagógica, sobre todo los primeros años de su trabajo como pedagogo.

Respecto a los libros de texto, en un primer momento, se manifiesta contrario a su uso, porque se han convertido en el único sustento educativo, donde el profesor se limitaba a ser un tomador de lecciones; lucha porque éstos sean sólo un apoyo en la enseñanza, que sean amenos, gratos y estimulantes, con bellas y coloreadas imágenes, que desarrollen el interés y la creatividad en los educandos. Asimismo, propone el uso de un abundante material didáctico, tales como cajas de sólidos (cuerpos-geométricos), mapas, cuadros murales y anatómicos, pesas y medidas (cadenas de hierro con el decámetro); balanzas con sus pesas, láminas para impartir lecciones, ábacos de madera y de metal, aparatos de física y química, entre otros.

¹⁴ Gregorio TORRES QUINTERO, “La escuela moderna”, en *la enseñanza moderna*, tomo 1, 8 de abril de 1898, núm. 26, p. 207.

Contribuye, en los espacios donde trabaja, a poner en práctica las nuevas ideas de higiene que tanto perjudicaban la asistencia de los alumnos, por medio de la construcción de edificios escolares a propósito para este fin, con mobiliarios apropiados, en especial mesabancos unitarios en lugar de las usuales mesas para diez o doce alumnos.

Una de sus grandes preocupaciones fue la educación moral que, recomendaba, debía enseñarse continuamente. Al respecto, contribuyó publicando numerosos artículos.

Por último, otra de sus aportaciones más significativas fue el primer intento de organizar la “educación rudimentaria”, que pretendía llevar los rudimentos de la educación a miles de mexicanos en zonas apartadas rurales e indígenas, lo que, lamentablemente, se interrumpió con la revolución.

Aportaciones comenianas

62

El pensador moravo Juan Amós Comenio (Uhersky Brod, 1592-Ámsterdam, 1670) sería reconocido, sobre todo en los siglos posteriores, por sus aportaciones a los procesos de escolarización propios de la modernidad. En este texto, nuestro interés se dirige fundamentalmente a sus aportaciones en la enseñanza de las lenguas; particularmente, a explicarnos el sentido del alfabeto cuyo uso sugiere en el *Orbis pictus* y que hoy identificaríamos con el onomatopéyico propuesto por Torres Quintero.

¿Cuál pudo haber sido el sentido de proponer un alfabeto que recoge lo que el siglo xx denominaría *onomatopeyas*, esto es ruidos y sonidos de la naturaleza. Para ubicar el significado de las aportaciones comenianas al respecto, nos parece pertinente, por un lado, acercarnos a los problemas que se constataban en la enseñanza del latín en ese entonces; por otro, explicarnos el sentido y las posibilidades de los alfabetos también por esos siglos.

Sabemos que en la Edad Media coexistían las lenguas vernáculas, empleadas en diversas esferas y en la vida cotidiana, con el latín, medio de expresión de la cultura erudita, que estaba estrechamente vinculado con la cultura clásica y, sobre todo, erigido en lengua sagrada, la propia de las Escrituras, lo cual hacía de ella patrimonio de monjes y cleros. Por lo mismo, el latín se erigió en la lengua de la enseñanza, la que posibilitaba llegar a ser un hombre de letras, o *litteratus*, y aún llegar a la universidad, donde el latín era *lingua franca* que permitiría la comunicación entre los

que procedían de distintos lugares. De ahí que el estudio del latín en sí mismo, fuera uno de los campos recurrentes de reflexión entre los intelectuales. Había la convicción que las lenguas vernáculas se aprendían en la familia, en tanto que el latín, como lengua sabia o erudita requería de la gramática para su estudio, de modo que requería de teoría.

El problema que se constataba, era cómo adquirir los rudimentos del latín antes de entrar a la Universidad. Esto se hacía en las escuelas dependientes de la Iglesia –catedralicias, monásticas o episcopales–, conocidas como *escuelas de gramática* o *estudios de gramática* donde toda la enseñanza de la lectura y la escritura –la gramática– se hacía en latín. A veces, se empleaba la lengua vernácula, pero sólo para explicar reglas, palabras y demás. Las escuelas de gramática latina también existían en locales del cabildo, con maestros particulares o con maestros de gramática inferior, pero persistían los modelos medievales, aún en el siglo XVII, y es contra lo que se pronunciará Comenio: el maestro hacía que los jóvenes repitieran las letras del alfabeto y que después formaran palabras; otras veces, el procedimiento era a la inversa: se empezaba por aprender de memoria, repitiendo lo que decía el maestro y, en seguida, aprendían a reconocer dichas letras sobre el texto. Los alumnos tenían que aprender a reproducir las letras sobre la tablilla, siguiendo el modelo del profesor. Durante algunos siglos, los ejercicios de lectura y copiado se hacían sobre el compendio de los salmos, oraciones, después se admitieron incluso fragmentos de poetas clásicos; la comprensión por los alumnos no debía preocupar mucho.¹⁵ A estas escuelas asistían los que se formaban como hombres de Iglesia, o bien, los hijos de los sectores acomodados que preveían el manejo del latín en las altas esferas; constituyeron, de hecho, una especie de escuelas que preparaban para la Universidad y, más directamente para los estudios menores que ofrecía la Facultad de Artes.¹⁶ Recordemos que estas Facultades, a su vez, ofrecían lo que pudiéramos llamar primer nivel de estudios universitarios, cuya población eran los jovencitos que, sabiendo leer, escribir y algo de latín iniciaban estudios que los prepararan para seguir el camino de las Facultades Superiores. Se trataba de una población muy numerosa.¹⁷

¹⁵ Vid. ANTONIO SANTONI RUGIU, *Scenari dell'educazione moderna*, p. 171, ss.

¹⁶ Se trata de las Artes Liberales, que comprendían el *Trivium* (gramática, retórica, dialéctica) y el *Cuadrivium* (aritmética, geometría, música, astronomía), ambos se cursaban uno después del otro. Las Facultades Superiores comprendían tres orientaciones: teología, derecho, medicina.

¹⁷ Hacia mediados del siglo XIV, en el caso de la Universidad de París, un indicio significativo al respecto, es que mientras se reportan 514 maestros en la Facultad de Artes, en teología había 32, en derecho 18, en medicina 46 (Cfr. Santoni RUGIU, *op. cit.*, p. 144).

Comenio trabaja, desde muy joven en las escuelas de la comunidad husita con los jóvenes que se formarían como predicadores; años más tarde, cuando este grupo se dispersa a partir del exilio y las guerras de religión que asolaron Europa, en las escuelas que preparaban para el ingreso a las Facultades de Artes. Su experiencia en la enseñanza del latín, procede de escuelas equivalentes a las de gramática latina. Se trata de una población que oscilaba entre los 10 y 16 años inclusive. Esto explica que una de las páginas iniciales del *Orbis pictus* se dirija a presentar un alfabeto para enseñar las letras, alfabeto que recuperará voces vivas, próximas a lo que pudiera ser la experiencia de los alumnos. Al respecto, resulta interesante que Charles Hool, el traductor al inglés del *Orbis pictus* en 1658, dijera:

“Qué uso provechoso puede hacerse de él, lo ha dicho el autor en el Prefacio; pero cuál uso debemos hacer nosotros en nuestras Grammar-schools, lo declararé, dejando a los demás en su propia libertad y discreción. Tan pronto como el niño pueda leer el inglés perfectamente y sea traído a la escuela para aprender el latín, junto con sus “rudimentos de gramática,” deberá proveérsele de este libro, en el cual se ejercitará por lo menos una vez al día”.¹⁸

64 Las propuestas de Comenio para la enseñanza del latín, y aún de las lenguas vernáculas, constituyen, desde muy temprano, una veta muy importante en su trabajo como maestro y en la producción de textos —como *Jamua linguarum reserata* (1631) y *Novissima linguarum methodus* (1648), entre otras, graduadas por dificultades—, que lo volverían famoso en Europa y trascenderían los siglos en que lo condenaron por sus creencias religiosas y milenaristas, pues los debates en relación con las lenguas vernáculas y las lenguas latinas constituían uno de los problemas nodales en la enseñanza de esos tiempos.

Aquí resulta interesante destacar la importancia que para nuestro autor moravo tendría el lenguaje: comparte una de las creencias que al respecto había en la época: el conocimiento directo de la realidad, que constituye la esencia de las cosas (*res*), está en estrecha relación con las palabras, pues éstas sirven para nombrarla; conocer las palabras, es conocer la realidad, no de modo vago o abstracto, como sucedía con la escolástica.

Ahora bien, ¿cuáles son las influencias que recibe Comenio alrededor de su alfabeto, que sería el punto de convergencia, siglos más tarde, en la obra de Torres Quintero?

¹⁸ Juan Amós COMENIO, *El mundo en imágenes*, p. 104.

Puede decirse que comparte la búsqueda de los hombres del siglo XVI y XVII quienes, por un lado, enriquecen la antigua tradición del *Arte de la Memoria*; por otro, la necesidad de emplear caracteres reales y construcción de lenguajes universales que posibilitaran diversos planos del entendimiento entre los hombres: las diversas lenguas y lenguajes se entretajan en otros tantos alfabetos dando lugar a *alfabetos cósmicos* –en cuyo libro de la naturaleza, Dios imprimió caracteres–, *alfabetos filosóficos* –lexicográficos en función de diversos campos del saber–, *alfabetos mnemotécnicos* –propios de los *ars reminiscendi*–; *alfabetos del pensamiento*, *simbólicos*, *pictóricos*, *vivientes* –denominaciones utilizadas indistintamente para referirse a los alfabetos de letras. Comenio también utiliza estos recursos con fines de enseñanza.

En *El mundo en imágenes*, proyecto que se origina de los años de juventud de Comenio y se enriquece y perfecciona conforme va ganando en experiencia, presenta un *alfabeto de letras*, que en ocasiones lo llama alfabeto simbólico y alfabeto vivo; lo organiza en torno a sonidos emitidos por los animales, “en donde cada letra va relacionada con la voz de un animal, y esa voz es imitada por la letra”,¹⁹ como alternativa a los silabarios en uso, para fijar las letras en la memoria; la práctica de estos alfabetos, sin embargo, había sido antecedida por otras manifestaciones similares, como la del *Congestorium artificiose memoriae* (1520) de Romberch, ampliamente difundido entre profesores, mercaderes, juristas, filósofos, teólogos y otros hombres de letras, plantea los *alfabetos visuales* como un medio para fortalecer la memoria, y los hace consistir en representaciones de las letras del alfabeto, ya sea referidas a la enumeración de dibujos de animales ordenados alfabéticamente de acuerdo con la letra con que inicia su nombre, o bien en otra modalidad: objetos cuya figura remita a la de la letra que se ilustra, por ejemplo, unas tijeras abiertas para representar la *x*. Una influencia muy próxima lo es el alfabeto viviente de De Codicillus, capítulo II del *Ordo studiorum* (1576).²⁰

Resulta pertinente subrayar que los siglos XVI y XVII serían el escenario de propuestas y discusiones en torno a alfabetos de diferente tipo que se aplicarían a diversos problemas de enseñanza,²¹ como fuera el alfabeto de signos manuales –*Scriptura digitorum*–, cuya autoría se atribuye al fran-

¹⁹ COMENIO, *op. cit.*, p. 73.

²⁰ Dagmar ČAPKOVÁ, “J. A. Comenius’s ‘Orbis Pictus’ in its Conception as a Textbook for the Universal Education of Children”.

²¹ La experiencia de los misioneros en el Nuevo Mundo también nos remite a las tradiciones que subyacen en la necesidad de proponer alfabetos: Fray Diego de Valadés, conocedor del *Ars memorandi* de Ludovico Dolce (Venecia, 1592), donde ilustra la forma

Alfabeto

El gato maulla, maya

Felis clamat
The cat cryeth

El cochero ordena

Auriga clamat
The carter cryeth

El pollo pía

Pullus pipit
The chicken pcepeth

El cuclillo cucula

Cuculus cuculat
The cuckow singeth

El perro gruñe

Canis ringitur
The dog grinneth

La serpiente silba

Serpens sibilat
The serpent hisseth

El grajo grajea

Graculus clamat
The jay cryeth

El buho ulula

Bubo ululat
The owl hooteth

La liebre lloriquea

Lepus vagit
The hare squeaketh

La rana croa

Rana coaxat
The frog croaketh

El burro rebuzna

Asinus rudit
The asse brayeth

El tábano zumba

Tabanus dicit
The breeze or horseflie saith

nau nau Nn



ó ó ó Oo



pi pi Pp



kuk ku Qq



err Rr



sí Ss



tae tae Tt



úú Uu



vá Ww



coax Xx



yyy Yy



ds ds Zz



El mundo en imágenes 81

Alphabetum

Alphabet

	A a áá	La corneja [cuervo] grazna <i>Cornix cornicator</i> The crow cryeth
	B b bééé	El cordero bala <i>Agnus balat</i> The lamb blaiteth
	Cc cí cí	La cigarra rechina <i>Cicada stridet</i> The grasshopper chirpeth
	Dd du du	La abubilla llama <i>Upupa dicit</i> The whooppoo saith
	Ee ééé	El infante balbuca <i>Infans ejulat</i> The infant cryeth
	Ff fi fi	El viento sopla <i>Ventus flat</i> The wind bloweth
	Gg ga ga	El ganso gazna <i>Anser gignit</i> The goose gaggeth
	Hh háh hah	La boca exhala <i>Os hulat</i> The mouth breatheth out
	Ii ííí	El ratón chillá <i>Mus ministrít</i> The mouse chirpeth
	Kk kha kha	El pato parlotea <i>Anas terrinatis</i> The duck quacketh
	Ll lu ulu	El lobo auilla <i>Lupus ululnt</i> The wolf howleth
	M m mum mum	El oso murmura <i>Ursus murnurat</i> The bear grumbleth

80 Juan Amós Comenio

“Alfabeto viviente”, en Juan Amós Comenio [1658], *El mundo en imágenes*, trad. del latín, Alberto Hernández; proyecto y, estudio introductorio, María Esther Aguirre, Miguel Ángel Porrúa, México, 1993, pp. 80-81.

ciscano español Melchor Sánchez de Yebra (1526-1586), que circuló ampliamente por Europa en torno a 1593 y es retomado por otro fraile, Pedro Ponce de León (circa 1508-1584), para enseñar a los niños y jovencitos sordos, todo lo cual quedaría documentado en la obra de Juan Pablo Bonet, *Reduccion de las letras y arte para enseñar á ablar los mudos*, publicado en Madrid, en 1620;²² de hecho, en este tipo de alfabetos se recogen antiguas tradiciones clásicas y, también, de comunidades judeoconversas. El asunto es que esta obra fue muy utilizada, en el siglo xvii, por famosos maestros de sordos en Inglaterra, Alemania y Holanda; más tarde, en Francia y Estados Unidos. Seguramente Comenio tuvo conocimiento de estas experiencias.

Otra de las preocupaciones de los siglos comenianos, consistían en la correspondencia que se percibía entre las formas de las letras y las posiciones de la boca al articular los sonidos correspondientes, lo cual permitiría avanzar alguna explicación sobre el tránsito de los alfabetos sígnicos a los fonomímicos, que también estaría en la base de las aportaciones del educador moravo.

Mas dos siglos después, el colimense Torres Quintero, que entraría en contacto con las pedagogías de la región germánica a través de sus maestros Laubscher y Rébsamen, reconocerá como parte de sus influencias en una de sus aportaciones más originales, el Método onomatopéyico, algunos de los aspectos del *Orbis pictus*, esto es, los sonidos que existen en la naturaleza, como forma de recordar las letras del alfabeto.

68

A modo de cierre

A través de este trabajo hemos pretendido destacar de manera especial, cómo las ideas se permean tras los siglos adecuándose a las épocas. Torres Quintero, alumno de la primera generación de la Escuela Nacional de Profesores, mejor conocida como la normal de varones, tuvo contacto con los inicios de un sistema pedagógico influenciado por multitud de teóricos europeos, alemanes en especial, donde circularían como gran novedad

de las letras con una figura semejante, en su *Rethorica Cristiana*, hace un intento de aplicar los principios onomatopéyicos y mnemotécnicos al náhuatl, de modo que las imágenes de las letras se forman por el sonido de la voz, por ejemplo: A, de Antonio; C, de cahauauhtli (anade), y así sucesivamente. Cfr. Pilar GONZALBO, *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*, p. 142-143).

²² Vid. A. GASCON RICAÑO, A. y J.G. STORCH DE GRACIA Y ASENSIO, *Fray Pedro Ponce de León, el mito mediático. Los mitos antiguos sobre la educación de sordos*.

métodos y sistemas que cambiaron para siempre los procesos escolares en México.

Sólo así podemos explicarnos cómo tanto las ideas de un Pestalozzi como de un Comenio se conjugaran en la formación de los primeros maestros profesionales egresados en México.

Tal vez, el gran mérito del pedagogo colimense radica en haber encontrado a través de la obra comeniana un elemento que haría singular y popular su sistema de enseñanza de lecto-escritura, el *Método onomatopéyico*, así conocido hasta la actualidad, aunque varió de nombres desde su aparición en 1904 hasta su última edición en 1992.

El éxito del *Método Onomatopéyico* fue sin duda el uso de la onomatopeya, incorporada como elemento didáctico y cuyo origen conoció a través de la obra del pedagogo moravo Comenio.

Varias situaciones sorprenden en esta asimilación cultural que hace Torres Quintero: la primera sería cómo es que se divulgó y conoció la obra de Comenio en el entorno de los alumnos de esta primera normal nacional, cuando la obra de Comenio apenas empezaba a circular, entre algunos círculos ilustrados, a finales del siglo XIX y, más fluidamente a principios del siglo XX.

Torres Quintero, en un artículo intitulado "Primeras páginas del *Orbis pictus*", comenta que consiguió esta obra a través de un amigo que lo trajo de los Estados Unidos, a quién se lo había encargado, pues él sólo tenía referencias de las obras de Comenio que no se encontraban en ninguna biblioteca; de este modo, el maestro colimense entró en contacto con la traducción inglesa de Charles Hool, de 1658.²³ Sorprende el interés de Torres Quintero por conocer las obras básicas de la pedagogía mundial pues no sólo tuvo en sus manos el *Orbis pictus*; también señala el uso de la *Janua linguarum reserata*. Y no nos cabe duda de su conocimiento directo cuando él mismo integra en la *Guía del método* (1906), no sólo su interpretación de ambos textos, sino algunas imágenes del *Orbis Pictus*.

Por otra parte, fueron precisamente el uso de la onomatopeya y de la marcha sintética analítica, las que le atrajeron fuertes críticas; en el caso de la onomatopeya, se le cuestionó haber copiado de Comenio este elemento, adjudicándole, peyorativamente, el ser un "resucitador de momias" (*sic*). Sin embargo, Torres Quintero demostraría tras múltiples ediciones (1904-1992) de su obra, que su método sería todo un éxito y la onomatopeya el elemento básico de su difusión.

²³ *La enseñanza Primaria*, tomo IV, Núm. 20, 1905, p. 342.

Aún hoy, numerosos mexicanos recuerdan con nostalgia y cariño su sistema de enseñanza y casi todos recuerdan con exactitud las onomatopeyas utilizadas, algunas ya fuera de contexto en poblaciones urbanas tan densas, como la de la ciudad de México.

Por otro lado, Torres Quintero, si en algún momento de su obra reconoce las aportaciones de Comenio, también las descalifica como “método nebuloso”, “método embrionario”, “bastante vago”, “obra defraudada” (*sic*), con lo cual manifiesta su desconocimiento, pues la *Didáctica magna*, sólo por mencionar la obra que sería más difundida en los países de lengua española, contiene verdaderos aciertos en relación con la enseñanza del lenguaje.

El sentido y las ocupaciones de Comenio y de Torres Quintero, los separan la distancia de más de dos siglos y diez mil kilómetros; uno abocado a la formación de predicadores y experiencia en las escuelas de gramática, propedéuticas a las Facultades de Arte, o en todo caso a la enseñanza del latín; otro, comprometido con la escuela de masas y las políticas de alfabetización del Estado educador mexicano en curso. Uno, con una perspectiva pansófica en todo lo que emprendía, influido por los enciclopedistas y por su propio misticismo; otro, obsesionado por la pedagogía, el método y la enseñanza de la escritura y lectura. Comenio atento a las preocupaciones por el área lingüística, necesidad de su tiempo, de sus correligionarios, no sólo con respecto al latín, sino con las lenguas vernáculas de las regiones circunvecinas. Juan Amós, no fue un “maestro de idiomas”, sino un educador interesado porque los alumnos adquirieran, además de la lengua, la totalidad de conocimientos de su mundo. Por otra parte, la preocupación de su tiempo era, por las mismas necesidades sociales, irle dando forma a los procesos de escolarización y, como protestante, impulsar la adquisición de la lectura de la Biblia; su empeño como docente se dirigirá a preparar el terreno para que los alumnos –predicadores o no– se enfrenten a los estudios en lengua latina. Torres Quintero, por el contrario, vivirá años permeados por las políticas que tratan de difundir la escuela de masas. Algunos de los debates en boga se dirigirán a hacer más efectivos y agradables para los niños los métodos de lectura-escritura.

Comenio y Torres Quintero unen en el tiempo y en el espacio propuestas didácticas y metodológicas que cada uno adecua a su contexto y preocupaciones, pero que, sin duda, ambas contribuyen de manera muy profunda a los procesos educativos en cada uno de sus ámbitos de acción. Seguramente si Comenio hubiera detectado el éxito que un mexicano obtendría con una de sus propuestas, hubiera sentido la satisfacción, que sus propios congéneres y tiempos le negaron.

Bibliografía

- COMENIO Juan Amós, 1657, *Didáctica Magna*, trad. de Saturnino López (hecha para la editorial madrileña Reus en 1922), México, Miguel Ángel Porrúa, Colección Sepan cuántos..., núm. 167, 1976.
- [1658] *El mundo en imágenes*, María Esther Aguirre Lora, Proyecto y Estudio Introdutorio, México, Miguel Ángel Porrúa, 1993.
- GUILLÉ, José Manuel, *La enseñanza elemental guía teórica práctica para la Instrucción Primaria en la enseñanza objetiva, gimnástica de la mente y del discurso, el dibujo, la escritura, la recitación, la lectura, el canto y la aritmética*, México, Tipografía Literaria, 1877.
- RÉBSAMEN, Enrique C., *La enseñanza de la escritura y lectura en el primer año escolar. Guía metodológica para maestros y alumnos normalistas*, México, Bouret (La contraportada registra: Imprenta el Progreso, Jalapa), 1900.
- Torres Quintero, Gregorio, “Chiapas, cuna del fonetismo”, en *La enseñanza primaria*, tomo VIII, 1908-1909, México, Tipografía de J. M. Prado, 1900, pp. 51-55.
- , *Guía teórica y práctica del método onomatopéyico-sintético*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret, 1906.

71

Otras referencias

- AA.VV., *Historia de la lectura en México*, México, Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México, 1999.
- AGUIRRE, María Esther, *Calidoscopios comenianos I*, México, CESU-UNAM, Plaza y Valdés, 1997.
- *Calidoscopios comenianos II. Acercamientos a una hermenéutica de la cultura*, México, CESU-UNAM/ Plaza y Valdés, 2001.
- “La escuela primaria. Una invención del siglo XIX (1780-1890)”, en Luz Elena GALVÁN (coord.), *Diccionario de historia de la educación en México*, versión multimedia, México, CIESAS—CONACYT—DGSCA, UNAM, 2002.
- ARIÈS, Philippe, *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, trad. de Naty García, Madrid, Taurus, Ensayistas, 284, 1987.
- BAZANT, Milada, *Historia de la educación durante el porfiriato*, México, El Colegio de México, 1993.

- BERMÚDEZ, María Teresa, "Las leyes, los libros de texto y la lectura, 1857-1876", en El Colegio de México, *Historia de la lectura en México*, México, Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México, 1999.
- ČAPKOVÁ, Dagmar, "J. A. Comenius' 'Orbis Pictus' in its Conception as a Textbook for the Universal Education of Children" en *Paedagogica historica*, núm. X, vol. 1, Gante, 1970.
- CASTAÑEDA, Carmen, Luz Elena GALVÁN LAFARGA y Lucía MARTÍNEZ MOCTEZUMA (coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México*, CIESAS-Universidad Autónoma del Estado de Morelos y El Colegio de Michoacán, Colección Historias CIESAS, México, 2004.
- CHARLE, Christophe, Jürgen SCHRIEWER, Peter WAGNER (comps.), *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*, México-Barcelona, Pomares, 2006.
- DEL POZO ÁNDRES, María del Mar, "El movimiento de la Escuela Nueva y la renovación de los sistemas educativos", en Alejandro TIANA FERRER, Gabriela OSSENBACH y Florencio SANZ FERNÁNDEZ (coordinadores), *Historia de la educación. Edad contemporánea*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2002, pp. 189-215.
- GASCON RICAÑO, A. y J.G. STORCH DE GRACIA y ASENSIO, *Fray Pedro Ponce de León, el mito mediático. Los mitos antiguos sobre la educación de sordos*, Madrid, Editorial universitaria Ramón Areces, Colección Por más señas, 2006.
- GONZALBO AIZPURU, Pilar, *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*, El Colegio de México, 1990.
- JUÁREZ HERNÁNDEZ, Fernando, *De escribir, leer y esas rarezas una lectura epistemológica del discurso pedagógico mexicano del siglo XIX*, Universidad Pedagógica Nacional, México, (Colección Textos, 34), 2002.
- LE GOFF, Jacques, *Los intelectuales en la Edad Media*, traducción de Alberto L. Bixio, Barcelona, Gedisa, 1985.
- MENESES MORALES, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911. La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*, México, Porrúa, 1983.
- RODRÍGUEZ ALVAREZ, María de los Ángeles, *Qui qui ri qui ¡No quiero Flojos Aquí! Gregorio Torres Quintero*. CD editado por la Universidad de Colima (Facultad de Pedagogía y CEUPROMED), 2004.

- y Sara Griselda MARTÍNEZ COVABARRUBIAS, *Una obra olvidada de la pedagogía mexicana*, CD dedicado a J. Manuel Guillé y a su obra “La enseñanza elemental”, editado por el Centro Universitario de Producción de Medios Didácticos de la Universidad de Colima en 2003.
- RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, María de los Ángeles y Sara Griselda MARTÍNEZ COVARRUBIAS, “En el umbral de la pedagogía mexicana. José Manuel Guillé 1845-1886”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. X, núm. 26, 2005-3, julio septiembre, pp. 931-950.
- RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, María de los Ángeles (coord.), *Escenarios, actores y procesos. La educación en Colima durante el siglo XIX y primeras décadas del XX*, Colima, Universidad de Colima 2007.
- SANTONI RUGIU, Antonio, *Scenari dell'educazione moderna*, Firenze, La Nuova Italia, Biblioteca di Scienza dell'Educazione, 1994.
- VELÁZQUEZ RODRÍGUEZ, Karla Victoria, *La enseñanza de la lecto-escritura en primer grado. Un análisis en escuelas urbanas de Colima y Villa de Álvarez*, tesis de maestría, Facultad de Pedagogía, Universidad de Colima, Colima, 2006 (inédita).

Anarquismo y educación: la escuela moderna de Francisco Ferrer Guardia

Belinda Arteaga Castillo¹

El artículo es producto de una investigación que se realizó a lo largo de cinco años aproximadamente y que incluyó la revisión de la totalidad de los archivos resguardados por la Fundación Francisco Ferrer I. Guardia, ubicado en la ciudad de Barcelona, España.

Lo que se describe es la experiencia de la Escuela Moderna, considerando sus vínculos con diversos planteamientos anarquistas, sus prácticas escolares, sus maestros, conferencias y publicaciones.

Asimismo se analiza la difusión de los principios y propuestas de la Escuela Moderna más allá de las fronteras históricas del contexto en el que surgió y su influencia en una serie de proyectos educativos entre los que se incluye la escuela racionalista de Yucatán (1915-1918; 1922-1923).

Anarquismo • Escuela Moderna • Escuela racionalista

74 *This article is product of an investigation that was hold approximately during five years and that includes the revision of the totality of the archives protected by the Francisco Ferrer I. Guard Foundation.*

What it describes is the experience of the Modern School, considering its relations with diverse anarchist theories, practices, teachers, conferences and publications.

Also it analyzes the diffusion of the principles and proposals of the Modern School beyond the historical borders of the context in which it arose and its influence in a series of educative projects among which the rationalist school of Yucatan is included (1915-1918, 1922-1923).

Anarqism • Modern School • Racionalist school

* * *

¹ Doctora en Ciencias Sociales, académica de la Universidad Pedagógica Nacional. Entre sus obras más recientes se pueden mencionar: *A gritos y sombrerazos, historia de los debates sobre educación sexual en México* (Miguel Ángel Porrúa/UPN, 2002); "Mujeres ciudadanía e historia: un capítulo ausente en los programas actuales de educación básica en México", en: Lucero Saldaña (compiladora), *Avances en la lucha política de las mujeres a 50 años del sufragio femenino* (Senado de la República, 2004); *La escuela racionalista en Yucatán. Una experiencia de educación anarquista (1916-1924)* (UPN, 2005); *Mujeres imaginarias. El papel de la escuela en la invención de la mujer* (México, UPN, 2007).

De entre los paradigmas revolucionarios que florecieron a finales del siglo XIX en Europa y luego en América, probablemente el anarquismo fue uno de los que mayor importancia atribuyeron a la educación y, probablemente también fue esta corriente la que más fuertes y profundas críticas hizo a la educación en manos de la Iglesia y del Estado.

De ahí que uno de los puntos centrales de la agenda anarquista fuera también la educación libertaria; que habría de ser integral, científica y eminentemente práctica, más que teórica. En este punto destaca la obra de Francisco Ferrer Guardia, fundador de la Escuela Moderna.²

Pero ¿Qué era la Escuela Moderna? ¿De dónde abrevaba y cuáles eran sus prácticas?

La Escuela Moderna abrió sus puertas en Barcelona en 1901 y se sustentaba en el supuesto de que: “Una educación racional y una enseñanza científica salvarían a la infancia del error, darían a los hombres la bondad necesaria y reorganizarían la sociedad de conformidad con la justicia”.³

La Escuela Moderna no nació de manera espontánea ni sus propuestas fueron obra original de Ferrer, por el contrario sus antecedentes se remontan lo mismo a Rousseau que a los revolucionarios franceses, los socialistas utópicos y la pedagogía propiamente anarquista.

También abreva de experiencias educativas revolucionarias como la de Paul Robin⁴ en el internado de Cempuis Francia, así como de los diversos intentos barceloneses y españoles tendientes a brindar a los obreros experiencias educativas libertarias. Entre estos esfuerzos que datan del siglo XIX, podemos señalar la Academia Cívica (1820), el Ateneo Catalán de la Clase Obrera (1861) así como sus réplicas, los Ateneos Obreros que

75

² Para profundizar en las propuestas y desarrollo de la escuela moderna, véase Paul ARVICH, *The Modern School Movement. Anarchism and Education in the United States* y Jordi de Cambra Bassols, *Anarquismo y positivismo, el caso de Ferrer Guardia*.

³ *Ibid.*, p. 16.

⁴ Profesor de matemáticas y ciencias; se asumió darwinista, ateo y socialista, definiciones que pronto le harían sufrir la represión política y laboral a pesar de la cual continuaría su lucha y entraría en contacto con círculos radicales y progresistas de obreros e intelectuales. Ya como miembro de la representación belga de la Internacional Socialista, presenta en el congreso de 1868 una moción a favor de la enseñanza integral, postulada por Bakunin. Robin acepta dirigir el orfanato de Cempuis (1890-1894), poniendo en práctica la coeducación, la instrucción integral y una educación francamente anticlerical. Funda y promueve la *Asociación universal de instrucción integral*; en 1912 se suicida dejando como herencia numerosos artículos, ensayos, manuales didácticos en los que trabaja temas como la educación de la mujer, el control de la natalidad, la educación integral e igualitaria y los principios laicos radicales sobre los cuales construyó su propia acción educativa.

eran centros de reunión, esparcimiento y cultura que tuvieron en sus inicios como propósito elevar el nivel cultural de sus asociados mediante conferencias, cursos, lecturas comentadas, escenificaciones, establecimiento de bibliotecas, excursiones, etcétera.

Posteriormente, y como respuesta a las demandas de los propios trabajadores los Ateneos, se organizaron escuelas que durante el día atendían a niños y niñas y por las noches daban continuidad a su proyecto inicial de educar a los adultos. En estos centros escolares, además de la enseñanza elemental se impartían cursos de comercio, teneduría de libros, idiomas, música, pintura y oficios diversos como carpintería, albañilería, cerrajería, entre otros.⁵

La escuela moderna y los debates en torno a la educación

A finales del siglo XIX y principios del XX, una serie de planteamientos renovadores de distintos signos sacudían el escenario educativo lo mismo en la vieja Europa que en América; Celestin Freinet en Francia, María Montessori en Italia y John Dewey en Estados Unidos son sólo algunos de los representantes de este ejercicio empeñado en abrir alternativas a la educación transformando teórica y prácticamente los fines, principios que regían y ordenaban sistemas e instituciones educativas así como el sentido y contenido de las prácticas escolares. La Escuela Moderna es parte de este impulso y de hecho sostiene con los fundadores y organizadores de este movimiento pedagógico innovador acalorados debates a un tiempo que se apropia de algunos de sus planteamientos más sobresalientes.

Lo que se discutía en ese momento tenía que ver con algunos problemas que ya se habían planteado en el siglo XIX y aun antes como la importancia, necesidad y posibilidades de la educación; los derechos de la Iglesia, el Estado y la familia en el ámbito educativo; la enseñanza pública y la privada; la renovación curricular; el papel de docentes y alumnos; los métodos de enseñanza aprendizaje; los libros de texto; la organización escolar, etcétera. Otros, en cambio se referían a cuestiones más actuales y acuciantes en el siglo XX como la cobertura y la calidad de los servicios; la naturaleza del trabajo escolar y sus vínculos con la producción; el papel de la escuela en la formación y transmisión del pensamiento científico; las

⁵ *Ibid.*, p. 35-37.

características del aprendizaje humano; las relaciones entre la escuela y la sociedad; etcétera.

Frente a estas cuestiones, la Escuela Activa, la Moderna, el Sistema Montessori y la Escuela Nueva tuvieron respuestas que ofrecer y horizontes sobre los cuales construir sus propias alternativas. Difícil resulta hoy en día trazar con claridad las fronteras que separan a una propuesta de otra toda vez que, por una parte, muchos son los fundamentos que comparten y, por otra, resultaron mutuamente influyentes en el pensamiento y la práctica pedagógicas de sus contemporáneos y de sus herederos.

A contrapelo de estas evidencias, la Escuela Moderna que concibió, fundó y dirigió Ferrer I. Guardia, se supuso totalmente original, distinta y opuesta a las corrientes pedagógicas que se ensayaban en su tiempo. Desde sus inicios, Ferrer manifestó su repulsa hacia cualquier intento innovador que no fuese el anarquista por considerar que las reformas escolares servían exclusivamente a los poderosos manteniendo el estado de cosas existente.

A Ferrer no le satisfacía ningún tipo de educación ya fuese estatal, pública, privada, laica o religiosa pues, como él afirmaba:

el individuo, formado en la familia con sus desenfrenados atavismos, como los errores tradicionales perpetuados por la ignorancia de las madres, en la escuela por algo peor que el error, que es la mentira sacramental impuesta por los que dogmatizan en nombre de una supuesta revelación divina, entraba a la sociedad deformado y degenerado y no podía exigirse de él, por lógica relación de causa efecto más que resultados irracionales y perniciosos.⁶

77

Como buen anarquista, veía en el Estado el gran obstáculo para la completa emancipación popular y, por lo tanto, el Estado ético, el Estado educador preocupado por la educación del pueblo le parecía una farsa, un gran engaño ante el cual se debía desconfiar y al cual se debía denunciar. Según él:

Los propios gobiernos que antes se empeñaban en mantener ignorante al pueblo ahora han cambiado de táctica porque necesitan individuos, instrumentos de trabajo, obreros más perfeccionados para que fructifiquen las empresas industriales y los capitales a ellas dedicados. Por eso tienden a adaptar la educación popular a las nuevas necesidades incrementando los presupuestos dedicados a este ramo, multiplicando escuelas y organizando de manera

⁶ FRANCISCO FERRER I. GUARDIA, *La Escuela Moderna. Enseñanza racionalista*.

cada vez más compleja la vida escolar. Lo mismo da que en ella predominen elementos progresistas o reaccionarios, no importa cual sea el color del partido político que gobierne, todos buscan conquistar la escuela pero para perpetuar a través de ella un idéntico estado de cosas [...] La educación no es más que un medio de dominación en manos de los directores quienes jamás han querido la elevación del individuo sino su servidumbre [...] no hay razón para que cambien [...] seguirán aprovechándose de todas las mejoras que se presenten [...] Basta con que conserven el espíritu de la escuela, la disciplina autoritaria que en ella reina para que todas las innovaciones les beneficien [...] téngase la seguridad de ello.⁷

Ante este oscuro panorama, Ferrer construye una alternativa: la Escuela Moderna pensada como

el medio más eficaz para llegar a la emancipación moral, intelectual y económica de la clase obrera. Un sistema de educación por el cual pueda pronto el niño llegar a conocer el origen de la desigualdad social, los errores místicos y religiosos, el patriotismo nocivo, las rutinas familiares y todos los prejuicios que le retienen en la esclavitud [...] Si se quiere un porvenir de fraternidad, paz y dicha [...] fundad escuelas en las que podáis enseñar libremente todas las verdades conquistadas por la ciencia y la razón.⁸

78

Como vemos, en este breve texto están contenidas lo mismo fuertes críticas hacia los sistemas educativos tradicionalista que un horizonte de futuro marcadamente utópico y una profesión de fe racionalista. La misión de esta escuela era “hacer que los niños y niñas lleguen a ser personas instruidas, verídicas, justas y libres de todo prejuicio”. Para lo cual “sustituirá el estudio dogmático por el razonamiento de las ciencias naturales”, lo que da al conocimiento una base eminentemente empirista no muy lejana al positivismo y sus paradigmas.

En la Escuela Moderna a través de la enseñanza racional se protegerá a los niños de la ignorancia y el error pues, según Ferrer: “Ignorar verdades y creer absurdos es lo predominante en nuestra sociedad, y a ello se debe la diferencia de clases y el antagonismo de los intereses...”⁹ Además, en la Escuela Moderna no habría premios, castigos, exámenes o calificaciones pues éstos sólo provocaban diferencias y discriminación.

⁷ FRANCISCO FERRER I. GUARDIA. La Escuela Moderna. Póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista, en B. DELGADO, *La Escuela Moderna de Ferrer I. Guardia*, p. 97.

⁸ *Op. cit.*, p. 100.

⁹ FRANCISCO FERRER I. GUARDIA, *op. cit.*, p. 63, en Archivo Fundación Francisco Ferrer I. Guardia, Barcelona, España.

Retomando a Rousseau, al igual que el modelo de María Montessori, Ferrer propone atender al desarrollo individual de los alumnos a fin de que su escuela: “Excite, desarrolle y dirija las aptitudes propias de cada uno a fin [...] no sólo de que sea un miembro útil a la sociedad sino que eleve proporcionalmente el valor de la colectividad”, y agrega: “En vista del buen éxito que la enseñanza mixta obtiene [...] y con la finalidad de preparar una humanidad verdaderamente fraternal, sin categoría de sexos y clases se aceptarán niños de ambos sexos desde la edad de cinco años”, y sigue:

El propósito de la coeducación es que todos los niños de ambos sexos tengan idéntica educación; que por semejante manera desenvuelvan la inteligencia, purifiquen el corazón y templan sus voluntades; que la humanidad femenina y masculina se compenetren desde la infancia llegando a ser la mujer no de nombre sino de verdad, la compañera del hombre.¹⁰

Y con la mirada puesta en la transformación social, Ferrer propone:

Lo mismo que la educación en común de ambos sexos [...] [a de diferentes clases sociales]. Con ello no sólo justifica el hecho de que su escuela no sea gratuita sino que elude la cuestión de la lucha de clases al sostener que: “La Escuela Moderna obra sobre los niños a quienes [...] prepara para ser hombres y no anticipa amores ni odios, adhesiones ni rebeldías, que son deberes y sentimientos propios de los adultos [...] la coeducación de pobres y ricos, que pone en contacto a unos con otros en la inocente igualdad de la infancia por medio de la sistemática igualdad de la escuela racional, esa es la escuela buena, necesaria y reparadora [...]”

79

A partir de esta lectura y para concretar en hechos el principio aludido antes, Ferrer adopta: “un sistema de retribución acomodado a las circunstancias de los padres [...] no teniendo un tipo único de matrícula sino practicando una especie de nivelación que iba desde la gratuidad, las mensualidades mínimas, las medianas a las máximas”.¹¹

Más adelante, al definir la enseñanza por la que él propugnaba, la calificaría como “moderna, racional y científica”. Moderna porque pondría en práctica los más modernos métodos y procedimientos pedagógicos, emplearía instrumentos y aparatos recién inventados (“verdaderas alas de la ciencia”, según sus propias palabras) así como diversos medios para activar la inteligencia de los educandos. Un ejemplo concreto tiene que ver

¹⁰ *Ibid.*, p. 30.

¹¹ *Ibid.*, p. 36.

con la sustitución de *las lecciones de palabras* por *las lecciones de cosas* es decir, con el empleo del método empírico intuitivo en lugar de la reflexión verbalista y especulativa dominante en el pasado.

Moderna también porque a partir de un fundamento científico positivista pondría en claro el carácter de los supuestos religiosos como creencias absurdas sin posibilidad de comprobación. Desde esta perspectiva, que se asume monista, la ciencia debía ser la única guía de la vida, rectora al lado de la libertad de la Escuela Moderna.

Por su parte el término *racionalista* tiene al menos dos grandes acepciones, la primera de ellas está ligada a las concepciones del Iluminismo del siglo XVIII. En este sentido, Ferrer sostiene que su escuela conduciría a los seres humanos hacia la luz de la verdad, la razón y los conocimientos probados y demostrados. Esta luz disiparía las tinieblas de los prejuicios, la ignorancia y las supersticiones y liberaría al hombre poniéndolo a salvo de los abusos de la autoridad. Al respecto, Ferrer sostiene:

80

Hace falta mucha luz, por carecer de luz los cerebros humanos han sido y son posibles las guerras y cuantas injusticias sociales se cobijan bajo la explotación del hombre por el hombre; las que no cesarán mientras esa dichosa luz no ilumine las razones de quienes las tienen oscurecidas por los prejuicios y la ignorancia. La enseñanza racionalista es la encargada de difundir esta luz con palabras, escritos y ejemplos. Al penetrar esta luz en las mentes desaparecerán las tiranías religiosas, las opresiones gubernamentales y las dominaciones capitalistas.¹²

Un segundo significado tiene que ver con la idea acuñada con Rousseau de *educación natural* que más tarde se conocería como *naturalismo pedagógico*, según la cual los educadores no son más que servidores y discípulos de la naturaleza y cuya principal función es dejar hacer al niño apoyándolo en la satisfacción de sus necesidades naturales y vitales dentro de las cuales se encuentra el aprendizaje, la indagación y la curiosidad. En palabras de Ferrer:

La educación racionalista será la que conserve en el hombre las facultades de querer, pensar, idealizar, esperar. La que esté basada únicamente en las necesidades naturales de la vida y la que permita que estas necesidades se manifiesten libremente, la que facilite lo más posible el desarrollo y la efectividad de las fuerzas del organismo para que todas se concentren so-

¹² FRANCISCO FERRER I. GUARDIA, *op. cit.* p. 11.

¹³ *Idem.*

bre un mismo objetivo exterior: la lucha por el trabajo para la realización que reclama el intelecto.¹³

No obstante, su cercanía con el pensamiento pedagógico de Rousseau y con la educación natural, la escuela racionalista que Ferrer propone tiene una carga social que la distingue de las tendencias individualistas de sus predecesores. En este sentido, la noción del trabajo como realización racional y la exclusión de toda enseñanza religiosa son énfasis que se sitúan en el plano de la transformación social al sumarse con el compromiso de luchar contra la propiedad privada, la explotación capitalista, las guerras fratricidas así contra los obstáculos que impiden la emancipación de las mujeres.

Esta propuesta que Ferrer denomina *racionalismo humanitario* implica “El estudio racional y científico de cuanto puede ser favorable a la libertad del individuo y a la armonía de la colectividad, en espera de un régimen de paz, amor, bienestar para todos sin distinciones de capacidades, razas, sexos o clases”.¹⁴

Finalmente, cuando Ferrer define el carácter científico de la Escuela Moderna, éste alude a un sentido positivista de las ciencias entendiéndose en cuanto tal, en primer término, una ruptura con todo tipo de argumentación metafísica y especulativa descartándose bajo este enfoque cualquier contenido religioso pero también las creencias y las tradiciones más vinculadas a mitos e imaginarios colectivos premodernos. La ciencia que Ferrer defiende descansa sobre un carácter monista según el cual, el método de las ciencias naturales adquiere el rango de único y universal. El método científico puede dominarse a partir del conocimiento de un lenguaje común válido para todos. A este monismo naturalista se suman las concepciones evolucionistas darwinistas, las ideas que sobre el carácter del conocimiento formula Ernest Hæckel¹⁵ y los postulados spencerianos recuperadas por Eliséé Reclus.

Desde esta perspectiva, la tarea de la escuela sería situar a los niños en un ambiente adecuado para que a través de la observación, la indagación y la experimentación espontáneas los sujetos pudiesen hacer suyos los dominios

¹⁴ *Ibid.*, p. 104.

¹⁵ Según Hæckel, “el conocimiento es un fenómeno fisiológico que se desarrolla a partir del funcionamiento del cerebro y más concretamente de una parte de su corteza, el fonema. De esta forma, la razón no es más que una función natural que confirma la relación coherente e integral entre la naturaleza y la razón. Desde su perspectiva, la razón sobrevive porque se adapta y sólo si se adapta. Por su parte Reclus, influido por Herbert Spencer, refiriéndose a la educación en los pueblos primitivos, afirma que todo progreso depende del propio genio, del más estricto talento de adaptación al ambiente que hay que utilizar para la conquista del bienestar”, *vid.* Jordi DE CÁMERA, *Anarquismo y positivismo, el caso Ferrer*, pp. 73-75.

y los conocimientos que han heredados por sus congéneres. En este sentido, Ferrer sostiene que su enseñanza está “encaminada a que cada cerebro sea motor de su voluntad y a que las verdades brillen por sí en abstracto, arraiguen en todo entendimiento y, aplicadas a la práctica, beneficien a la humanidad sin exclusiones indignas”.¹⁶

Otro elemento central en la concepción Ferreriana tiene que ver con la educación laica que Ferrer distingue de la enseñanza religiosa que: “abusa de la ignorancia de los padres y de la credulidad de los niños, perpetuando la creencia en un ser sobrenatural, creador del mundo, al que puede acudir con ruegos y plegarias para alcanzar toda clase de favores”.

Convencido de poseer la verdad y de tener la razón, Ferrer descalifica cualquier otro intento de transformación de la vida escolar que no fuese el propuesto por él mismo, destierra de su escuela los libros de texto y fomenta la producción de materiales impresos redactados por los maestros y maestras de su propio plantel. En estos materiales se repiten las ideas centrales de Ferrer y se narran experiencias que confirman en todo sus nociones teóricas.

La Escuela Moderna: de la teoría a la práctica

82

A partir de las concepciones que de manera muy general hemos mencionado en el apartado anterior, Francisco Ferrer I. Guardia puso en marcha en 1901, su Escuela Moderna. El proyecto, largos años acariciado por su creador se hizo posible, como ya dijimos, gracias a la contribución pecuniaria de Ernestina Meunié, una rica y anciana mujer, que no tenía familia y que había sido discípula de Ferrer quien heredaría a su maestro una casa en París de elevado valor a partir de la cual éste pudo hacerse del capital suficiente para iniciar su escuela en Barcelona.

Otra colaboradora de Ferrer fue Clementina Jacquinet, también su ex discípula, maestra de profesión y constante lectora de obras pedagógicas, quien a partir de sus propias lecturas y experiencias como docente, acompañó al fundador de la Escuela Moderna en la definición teórica de su proyecto así como en los avatares iniciales de su puesta en marcha.¹⁷

¹⁶ *Idem.*, p. 75.

¹⁷ Sobre la contribución teórica de Jacquinet existen múltiples cartas entre ella y Ferrer que documentan no sólo los intensos debates entre estos dos personajes sobre los modelos pedagógicos que podrían servir de fundamento a la Escuela Moderna, sino las avanzadas concepciones que la maestra sugiere a Ferrer y que son notablemente contrastantes con las rígidas posturas de su maestro. *Vid.* B. DQELGADO, *op. cit.*, pp. 93-97.

La escuela, de carácter elemental, estuvo ubicada al principio en Bailén 70, pero fue trasladada posteriormente al número 56 de la misma calle, donde permaneció hasta su clausura en 1906. El 8 de septiembre de 1901, dio inicio a sus labores contando con 30 alumnos matriculados, 12 de los cuales eran niñas.¹⁸ Para 1904, contaba ya con 114 estudiantes que estaban repartidos en un curso medio y en dos clases, la primera y la segunda,¹⁹ cada una de ellas atendidas por un/a profesor/a y algunos auxiliares que se formaban, por la vía de la práctica, como futuros/as docentes a fin de trabajar en las escuelas afiliadas al modelo de la Escuela Moderna.

Estos docentes no eran en muchos de los casos profesores de carrera sino jóvenes anarquistas que habían sido reclutados por Ferrer o por sus más cercanos colaboradores atendiendo más a su militancia que a sus capacidades académicas.²⁰ Estos personajes se mantuvieron fieles a Ferrer aún después de que éste fue encarcelado, condenado a muerte y fusilado en 1909. De esta manera, lo que se constituyó en la Escuela Moderna fue una verdadera familia extensa²¹ con sus adhesiones, rupturas y tensiones

¹⁸ FRANCISCO FERRER I. GUARDIA, *op. cit.*, p. 28. Archivo Fundación Francisco Ferrer I. Guardia, Barcelona, España.

¹⁹ C. Jacquinet, "Observaciones generales sobre el primer mes de clases", en: *Boletín de la Escuela Moderna*, Barcelona, Archivo Fundación Francisco Ferrer I. Guardia, Barcelona, España 30 de octubre de 1901, año 1, núm. 1, p. 9.

²⁰ Un claro ejemplo de este comportamiento es el de Soledad Villafranca y sus hermanas, la primera era costurera y pasó sin trámites a la docencia. Por su parte sus hermanas sí bien se esforzaron y mostraron sentido de responsabilidad y compromiso con sus tareas, carecían de una preparación adecuada. En este sentido, según *Constant Leroy*, seudónimo de Miguel Villalobos Moreno: "En honor a la verdad, confesamos que estas señoritas eran muy aplicadas y se sacrificaron cuanto les fue posible por cumplir con su deber pero dada su falta de conocimientos en todas sus materias no estaban en aptitud de enseñar a los demás. Y así como hubieran sido buenas profesoras después de algunos años, era imperdonable confiar a su ineptitud un plantel de educandos, entre los que había algunos de doce y trece años, procedentes de otras escuelas que sabían más que sus directoras", C. Leroy, *Los secretos del anarquismo*, p. 102.

²¹ Según Romero Maura, formaron parte del círculo íntimo de Ferrer: Clemencia Jacquinet, Leopoldina Bonnard y Soledad Villafranca, quienes fueron sus compañeras por algún tiempo; Mariano Batllori, administrador de los bienes de Ferrer y esposo de una de las hermanas de Bonnard; las hermanas de Soledad, María y Ángeles, profesoras de la escuela, casadas respectivamente con José Robles un profesor laico improvisado y Juan Colominas, quien sustituyó a Anselmo Lorenzo en la dirección editorial de la escuela y fue dirigente de las juventudes radicales lerrouxistas y Alba, la hija de Soledad Villafranca. Otros personajes fueron: María Foncuberta; Anselmo Lorenzo, su esposa y sus hijas María Francisca, Concepción y Flora; Alfredo Messenger; Cristóbal Litrán, secretario de Ferrer y su hermano José así como Dámaso Vicente.

internas²² pero con una posibilidad real de proseguir unida más allá de la muerte de su fundador y de la clausura del plantel. Esta posibilidad, como veremos más tarde, aseguró la difusión y expansión de esta experiencia pedagógica que logró trascender fronteras políticas, territoriales y cronológicas dotándole de un aliento de largo alcance.

No obstante, Ferrer avanzaría hacia la construcción de un nuevo andamiaje para fortalecer su modelo educativo al fundar una Escuela Normal Racionalista bajo la dirección de un maestro experimentado y el concurso de los fundadores de la Escuela Moderna. Además de mantener al profesorado en permanente actualización a través de la difusión de obras científicas y pedagógicas así como con la publicación de un boletín mensual en el que se debatían diversas cuestiones que incluían temas educativos pero también culturales y políticos.

El boletín era una revista miscelánea en la que colaboraron regularmente el propio Ferrer y algunos de sus discípulo/as y amigos más cercanos, como Clementina Jacquinet, el doctor José Pierrot, el doctor Beauregard, Poul Robin, Josefina Bégosat, M. L. Brouzet y Charles Albert.

Dirigido fundamentalmente a maestros, padres de familia, intelectuales y periodistas, el boletín contenía textos que pretendía aclarar y/o profundizar en el sentido de la Escuela Moderna y de sus principales fundamentos teóricos. También buscaba difundir los resultados de sus experiencias en el terreno de la práctica escolar y hacer del conocimiento público sus logros más relevantes.

Otros propósitos del boletín eran la discusión con otras corrientes pedagógicas o educativas, el debate de las ideas religiosas, y la organización de un foro amplio al que pudiesen concurrir sus propios docentes, sus lectores e incluso sus estudiantes.

84

Horarios, planes y programas de estudio

En la Escuela Moderna, según el programa aparecido en los primeros números del boletín, los grupos se dividían en:

²² Éstas dieron lugar a una inestable planta docente, que lo mismo se afiliaba acriticamente a los postulados de Ferrer que se convertía en virulenta opositora, como la propia Jacquinet, o simplemente se alejaba del proyecto como Colominas Maseras.

Primera clase preparatoria, integrada por los niños y niñas más pequeñas, éstos asistían a la escuela por la mañana y por la tarde de acuerdo a la siguiente organización del tiempo:

Actividades matutinas:

- 9:00 a 9:30 Visita de limpieza en la que se revisaba de manera exhaustiva la higiene personal de los/as estudiantes. Se recomendaba que esta actividad se efectuara fuera del salón de clases y dos veces al día.
- 9:30 a 9:45 Interrogatorio sobre el trabajo del día anterior.
- 9:45 a 10:00 Recreo.
- 10:00 a 10:30 Ejercicios manuales que incluían dibujo, tejido, construcción y pizarra.
- 10:30 a 11:00 Lección de cosas.
- 11:00 a 11:30 Recreo.
- 11:30 a 11:45 Ejercicio manual.

Actividades vespertinas:

- 14:00 a 14:30 Visita de limpieza.
- 15:00 a 16:30 Recapitulación de la lección anterior mediante recitado de trozos de memoria.
- 16:30 a 16:45 Gimnasia.²³

85

Una *segunda clase preparatoria* en la que se enseñaba a los niños lectura, escritura, estudio del idioma, geografía de España y Ciencias Naturales por medio de las lecciones de cosas.²⁴

Un *curso medio* que se impartía después de la clase preparatoria y que, siguiendo un formato más o menos tradicional, incluía el estudio de las siguientes materias: lectura expresiva, lenguas española y francesa, matemáticas, ciencias naturales, ciencias físicas, geografía e historia.²⁵

Un *primer año normal* que comprendía las mismas asignaturas que el medio pero se basaba en una práctica educativa totalmente distinta pues

²³ *Apud Boletín de la Escuela Moderna*, Barcelona, 30 de octubre de 1901, año 1, núms. 1 y 2, octubre y noviembre 1901. Archivo Fundación Francisco Ferrer I. Guardia, Barcelona, España.

²⁴ *Apud Boletín de la Escuela Moderna*, Barcelona, diciembre de 1901, año 1, núm. 3, p. 36 a 38. Archivo Fundación Francisco Ferrer I. Guardia, Barcelona, España.

²⁵ *Apud Boletín de la Escuela Moderna*, Barcelona, enero 1902, Año 1, núm. 4, pp. 48-50. Archivo Fundación Francisco Ferrer I. Guardia, Barcelona, España.

los/as alumnos/as determinaban sus actividades de acuerdo a sus intereses y de acuerdo a lo dispuesto en un aula que ponía a su alcance una serie de estímulos, instrumentos y medios para la lectura, la observación y/o la experimentación. Es decir, a partir de esta clase se aplicaba el modelo racionalista de la Escuela Moderna en estricto sentido reduciéndose el papel del educador al de un mero guía cuya función era interrogar, debitar y estimular los deseos de aprendizaje, indagación y construcción de argumentos por parte de los alumnos.²⁶

Y una *clase superior*, que comprendía las siguientes asignaturas y contenidos:

1. *Geografía física, geología, etnografía.*
Mapas elaborados bajo criterios climatológicos y regiones fisiográficas y se prescinde de la geografía política que divide a la tierra de manera artificial en Estados nacionales, reinos y colonias.
2. *Fisiología animal y vegetal.*
Ejercitación del dibujo de los órganos y aparatos de los seres vivos.
3. *Mineralogía botánica y zoología.*
Ejercitación de los alumnos en el arte de disecar, clasificar y coleccionar fósiles y seres vivos.
4. Ciencias físicas y químicas. Se desarrollarán experimentos en un gabinete de física y en un laboratorio especial de química.
5. Lengua castellana y francesa. Se enseñarán las lenguas de la manera siguiente: formación de vocabulario, etimologías, análisis y composición de palabras.
6. Literatura: se enseñará por lecturas selectas y análisis literario.
7. Historia: Iniciará por el hombre primitivo y terminará en los hechos contemporáneos enfatizando la participación del pueblo y eliminando la historia política.
8. Matemáticas y dibujo. Los problemas serán eminentemente prácticos, se prescinde de todo cálculo engorroso e inútil. Se sustituye, cuando sea preferible, en la solución de problemas, el álgebra por la aritmética.

²⁶ *Apud Boletín de la Escuela Moderna*, Barcelona, 30 de octubre de 1901, año I, núm. 5, marzo 1902, p. 60. Archivo Fundación Francisco Ferrer I. Guardia, Barcelona, España.

9. El dibujo forma parte de todas las clases.
10. Solfeo y canto. Esta asignatura forma parte de la educación general de la escuela.²⁷

El material auxiliar didáctico para la enseñanza había sido importado de Francia y éste al lado de los gabinetes de física, los laboratorios y las colecciones de animales, plantas y minerales, daban a la escuela un aire de modernidad y la distinguían con ventaja de los numerosos planteles de entonces.

Además, la Escuela Moderna incluía entre sus actividades excursiones, meriendas, mítines y manifestaciones callejeras de protesta y propaganda. En muchos de estos eventos participaban alumnos y alumnas de la escuela, sus padres y madres, sus maestros y maestras así como miembros de colectivos hermanos: sindicatos, fraternidades, ligas, cooperativas, etc., ya fuesen de obreros o de educadores. Entre estas actividades destacan, por su importancia, las pláticas, así como conferencias dictadas los domingos por académicos universitarios de reconocido prestigio.²⁸

Estas conferencias contribuyeron en gran medida a que la Escuela Moderna fuese conocida y reconocida como una experiencia educativa y social positiva. Sin embargo, este éxito inicial pronto le ganó adeptos pero también enemigos. Como veremos no fueron pocos los actores del momento que se pronunciaron para que fuese clausurada aduciendo que los temas que en ella se trataban cuestionaban las afirmaciones de la Iglesia y ponían además en cuestión la autoridad del gobierno y de los patrones promoviendo entre los obreros actitudes de rebeldía así como la agitación social. No obstante el constante golpeteo al que se sujetó a la Escuela Moderna por parte de sus detractores éstos no lograrían que fuese clausurada sino hasta años más tarde, cuando la experiencia ya se había reproducido en otras regiones de España y en varios países de Europa y América.

87

Maestros y libros

La Escuela Moderna desde el principio enfrentó graves problemas, uno, que ya comentamos, fue el de una formación adecuada para sus profesores. Otro tenía que ver con la carencia de libros de texto que respondieran

²⁷ Transcripción literal del programa, La Publicidad, Barcelona, 21 de agosto de 1901.

²⁸ B. DELGADO, *La Escuela Moderna de Ferrer I. Guardia*, pp. 118-119.

a la lógica de su propuesta. En la mayoría de las publicaciones que circulaban en el mercado europeo podía observarse un cariz religioso o nacionalista, opuesto totalmente a la ciencia positivista que decía defender Ferrer así como a su espíritu internacionalista y antirreligioso.

Ferrer intentó solucionar el problema convocando a los intelectuales a “que amen la ciencia y se interesen por el porvenir de la humanidad, para que propongan obras de texto dirigidas a emancipar el espíritu [...] de la juventud dirigiéndola hacia el conocimiento de la verdad y la práctica de la justicia [...]”.²⁹

Estos intelectuales podrían participar en un concurso como resultado del cual se dispondría de un libro de enseñanza integral; un libro de lectura enciclopédica; un canto popular a la fraternidad universal y otro más sobre higiene pública y privada. La responsable de organizar el concurso y seleccionar a los ganadores sería la Cooperativa Intelectual que disponía de fondos provenientes de sociedades obreras y anarquistas.

Aún cuando el primer concurso efectuado en febrero de 1902 no tuvo respuesta alguna, Ferrer no desistió y lanzó otra convocatoria en la que llamaba a redactar un libro para la enseñanza de la aritmética a partir de problemas que:

88 no traten de dinero, ahorro ni ganancia, que inculcan en el niño las falsas ideas de un sistema capitalista sino de producción agrícola y manufacturera, buena distribución de materias primas y de los objetos fabricados, el trabajo humano comparado con el mecánico [...] es decir, cuestiones que conviertan a la aritmética en la ciencia de la economía social [...] tomando la palabra *economía* en su sentido etimológico como correcta distribución.³⁰

En el contenido de las convocatorias puede atisbarse que la preocupación central de Ferrer era la transmisión sistemática de la cosmovisión anarquista y no los aspectos didácticos o meramente científicos.

Pese a que en el centro de la convocatoria y como parte de sus considerandos aparecen cuestiones claramente doctrinarias, en este mismo documento Ferrer se cuidó de mencionar algunos de los contenidos curriculares que la obra debería abarcar, entre ellos señala: “Los ejercicios se desarrollarán sobre las cuatro operaciones fundamentales (números enteros, decimales y fraccionarios) el sistema métrico, las proporciones, mezclas y aleaciones, los cuadrados de los números y extracción de raíces cuadradas y cúbicas”.

²⁹ *Ibid.*, p. 120.

³⁰ *Idem.*, p. 121.

Otro asunto al que se refiere la invitación tiene que ver con el pago a los autores de la obra seleccionada para su publicación, pues con el propósito de dejar sentadas las bases para las previsibles negociaciones entre el dueño de la Escuela Moderna y los creadores de los libros de texto, la convocatoria especifica:

Considerando que las personas que respondan a este llamado más han de inspirarse en un sentimiento altruista [...] que en una idea de beneficio individual [...] no nombraremos jurado calificador ni prometeremos premios. La Escuela Moderna editará la Aritmética que más responda a su objeto y se entenderá amistosamente con el autor para la recompensa.³¹

Lo que no dejaba de ser extremadamente conveniente para Ferrer I. Guardia.

Como quiera que fuese, con la participación de los intelectuales o sin ella, la cooperativa lograría imprimir una serie de materiales integrada por libros, folletos, manuales y libros de ejercicios, cuya relación aún incompleta nos permite conocer los nombres de los colaboradores de Ferrer así como las materias que se trabajaban en la escuela moderna.

Algunas de estas obras son:

Aritmética: Condorcet, Elementos de aritmética, volumen de principiantes. La numeración y las cuatro reglas; *Lengua*: Fabián Palasí. Epítome de gramática española; *Historia*: Nicolás Estevanéz. Resumen de historia de España, C. Jacquinet. Compendio de historia universal (tres volúmenes); *Geografía*: Odón de Buen. Geografía física; *Libros de lectura*: Cartilla (primer libro de lectura).

Carlos Malato. Primer manuscrito, Malato. Segundo manuscrito. *Impresiones y pensamientos de dos niños ausentes*, Malato. León Martín. *La miseria, sus causas y sus remedios*, Francisco Pi y Arsuaga. *Preudio de la lucha* (segundo libro de lectura).³²

En estas obras, vistas en conjunto, puede apreciarse un esfuerzo por construir una cosmovisión coherente, sin embargo habría que cuestionarse hasta dónde en el ánimo de respetar la consistencia teórica se dejaron de lado contenidos, se forzaron argumentos y se ideologizó un material cuyo sentido era pedagógico y no meramente propagandístico. En el fondo del debate subyacen cuestiones que tienen que ver con la tensión entre la

³¹ FRANCISCO FERRER I. GUARDIA, *op. cit.*, p.76. Archivo Fundación Francisco Ferrer I. Guardia, Barcelona, España.

³² *Ibid.*, pp. 122-124.

libertad como principio de la educación que preconizó la Escuela Moderna y su papel en la formación de militantes anarquistas; la relación entre la teoría y la práctica; el libre albedrío y el pensamiento único. Tensiones que siempre estuvieron presentes en el día a día de la escuela y cuya resolución, habremos de decirlo, se inclinó más por el abandono de los principios en aras de la imposición de una verdad que se supuso universal e incuestionable.

La Escuela Moderna más allá de sus fronteras: la difusión de una experiencia

90

La Escuela Moderna no fue nunca una experiencia pensada para el presente inmediato, sus horizontes de futuro, anclados a la larga duración tenían que ver con una mirada utópica y un sentido mesiánico; así, Ferrer se pregunta: ¿Cuál es pues nuestra misión? ¿Cuál es el medio que hemos de escoger para contribuir a la renovación de la escuela... y fundar una educación... que logre la liberación más completa del individuo? ¿Cómo lograr nuestro objetivo? Y él mismo responde: “poniendo manos a la obra, favoreciendo la fundación de escuelas nuevas donde en lo posible se establezca este espíritu de libertad que presentimos ha de dominar toda la obra de la educación del porvenir”.³³

Por estas razones uno de los ejes de acción de los maestros racionalistas fue la propaganda activa del modelo educativo y de las experiencias realizadas en la Escuela Moderna. En esta labor de difusión participaron sus adeptos prácticamente desde que abriera sus puertas en 1901 hasta 1906, año en que fue clausurada y prohibida después del frustrado atentado anarquista contra el rey Alfonso XIII, mismo que fue perpetrado por Mateo Morral, un colaborador de la escuela.

Otro fuerte respaldo e impulso a la Escuela Moderna provino de organizaciones como la *Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia*,³⁴ fundada por el propio Ferrer, la *Asociación de Maestros Racionalistas* y otras asociaciones confederadas que, como los círculos y ateneos obreros, apoyaron el proyecto educativo, social y filosófico de Ferrer.

³³ *Idem.*, p. 61.

³⁴ “Figuraban en el Comité Organizador de la liga, Ferrer como presidente, el profesor Laisant de Francia como vicepresidente, Eslander de Bélgica, Ernest Häckel de Alemania, Giuseppe Sergi de Italia, William Heaford de Inglaterra y Roorda de Suiza como vocales”, De Camera, *op. cit.*, p. 56.

Este respaldo implicó lo mismo acciones de propaganda que de difusión, debate y defensa no sólo de las ideas y principios de la educación anarquista sino de sus personajes e instituciones. Una parte muy relevante de estas estrategias tenía que ver con la difusión escrita de la propuesta ferrerista, en este sentido, aparecieron numerosos boletines, revistas, libros de texto y de lectura, obras de difusión científica, etcétera, que constituían los acervos más apreciados de las bibliotecas con que contaba cada uno de sus centros escolares.

Estos materiales tuvieron efectos multiplicadores ya que se emplearon tanto en las escuelas que adoptaron el modelo de Ferrer como en otros planteles de carácter laico u obrerista. De esta manera, para 1905 eran ya 48 los centros educativos que utilizaban los libros editados por la Escuela Moderna.³⁵

Que el movimiento de la Escuela Moderna alcanzó niveles internacionales fue un hecho. Las dimensiones las podemos apreciar si, como lo afirmara Ferrer, en 1907 había ya entre 60 y 70 de estos planteles repartidos en distintas municipalidades españolas, sobre todo en Cataluña, Cádiz, Palma de Mallorca, Sevilla, Málaga, Valencia y Granada.

Así mismo, encontramos réplicas más o menos fieles de la escuela en Estados Unidos y Canadá (en donde Paul Avrich documenta por lo menos 20 centros escolares),³⁶ Portugal, Holanda, Inglaterra, Francia y América Latina.

Precisamente, en el contexto de esta oleada expansiva de la Escuela Moderna es que se gesta y construye la experiencia mexicana misma que se desarrolló en el estado de Yucatán primero entre 1915 y 1918, y luego entre 1922 y 1923, en medio de profundas convulsiones sociales que no obstante sus elevados costos abrieron la posibilidad de ensayar distintas opciones de futuro incluyendo una insólita, original y vigorosa propuesta educativa de corte anarquista.

Bibliohemerografía

AVRICH, Paul, *The Modern School Movement. Anarchism and Education in the United States*, Estados Unidos, Princeton University Press, 1980.

³⁵ *Ibid.*, p. 153.

³⁶ *Vid.*, Paul AVRICH, *op. cit.*

- ANSART, Pierre, *El nacimiento del anarquismo*, Buenos Aires, Amorrortu, 1970.
- Boletín de la Escuela Moderna*, año 1, núms. 1 y 2, Barcelona, Archivo Fundación Francisco Ferrer I. Guardia, octubre y noviembre 1901.
- CALVILLO, Miriam y Alejandro FAVELA, "Los nuevos sujetos sociales. Una aproximación epistemológica", en *Revista Sociológica*, año 10, núm. 28, México, UAM, mayo-agosto, 1995.
- DE CAMBRA BASOLS, Jordi, *Anarquismo y positivismo, el caso de Ferrer Guardia*, Madrid, CIS, 1981.
- DELGADO, Buenaventura, *La Escuela Moderna de Ferrer I. Guardia*, Barcelona, CEAC, 1979.
- DOMMANGET, M., *Los grandes socialistas y la educación*, Madrid, Fragua, 1970.
- FERRER I. GUARDIA, Francisco, *La Escuela Moderna. Póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista*, Barcelona, Imp. Elzeviriana, 1912.
- FERRER I. GUARDIA, Francisco, *La escuela Moderna. Enseñanza racionalista*, Prólogo de Angel Falco, Barcelona, Ediciones Solidaridad, s/f.
- 92 LEROY, C., *Los secretos del anarquismo*, México, s/e, 1913.
- PAOLI BOLIO, Francisco, *El socialismo olvidado de Yucatán*, México, Siglo XXI, 1977.
- QUEZADA, Sergio, *Breve historia de Yucatán*, México, El Colegio de México, 2001.

Inovação pedagógica, formação do professor e circulação do impresso: o caso da biblioteca de educação

María Rita de Almeida Toledo¹

El objetivo de este artículo es analizar las estrategias adoptadas por Lorenzo Filho, editor de la Biblioteca de Educación, en los años 1930, para poner en circulación los contenidos de esta colección, con la intención de difundir el proyecto pedagógico instaurado en la arquitectura de su organización. Dicha colección pretendía intervenir en la conformación del campo educativo, introduciendo nuevos contornos en la pedagogía y en la práctica pedagógica, tratando, en última instancia, establecer un proyecto político-pedagógico para la formación del profesor y la innovación de las prácticas pedagógicas en la escuela. Este análisis parte de la propuesta de la Historia Cultural que considera el impreso como objeto cultural, lo cual significa operar con los contenidos de las colecciones enfocándolas en relación con la materialidad de sus procesos de producción, circulación, imposición y apropiación por los agentes involucrados. Se objetiva, en esta perspectiva, el análisis del uso de una de las principales revistas paulistas destinadas al profesorado, entre 1927 y 1930 —la revista Educación— difundida por la Biblioteca de Educación, como estrategia de intervención e imposición del proyecto pedagógico conducido por Lorenzo Filho. La hipótesis que se plantea aquí es que los dos impresos fueron instrumentos de intervención política en el campo de la educación para la introducción de innovaciones pedagógicas procedentes del proyecto político-educativo defendido por los seguidores de la escuela nueva.

93

Formación de profesores • Difusión de la Escuela Nueva • Estrategia editorial • Lorenzo Filho • Biblioteca de Educación

O objetivo deste artigo é analisar as estratégias adotadas por Lourenço Filho, editor da Biblioteca de Educação, nos anos 1930, para por em circulação os conteúdos desta coleção, com o intuito de difundir o

¹ Professora Assistente Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.

projeto pedagógico instaurado na arquitetura de sua organização. Essa coleção pretendia intervir na conformação do campo educacional, introduzindo novos contornos à pedagogia e à prática pedagógica, visando, em última instância, instalar um projeto político-pedagógico de formação do professor e de inovação das práticas pedagógicas na escola. Essa análise parte da proposta da História Cultural de considerar o impresso como objeto cultural, isso significa operar com os conteúdos das coleções em foco em relação à materialidade de seus processos de produção, circulação, imposição e apropriação pelos agentes envolvidos. Objetiva-se, nesta perspectiva, analisar o uso de uma das principais revistas paulistas destinadas ao professorado, entre 1927 e 1930 – a revista Educação – na difusão da Biblioteca de Educação, como estratégia de intervenção e imposição do projeto pedagógico assinado por Lourenço Filho. A hipótese aqui aventada é que os dois impressos foram instrumentos de intervenção política no campo da educação para a introdução de inovações pedagógicas débitas do projeto político-educacional defendido pelos escolanovistas.

Formação de professores • Difusão do escolanovismo • Estratégia editorial
 • Lourenço Filho • Biblioteca de Educação

94

* * *

O estudo de uma coleção de livros, na perspectiva proposta pela História Cultural, requer que se lembre que a prática editorial de organização de coleções tem uma história específica.² Nessa perspectiva as coleções são tratadas como uma classe de impresso cuja função essencial é a de ampliação do público leitor. Segundo Olivero,³ no início do Século XIX, a produção de coleções é prática inovadora que se intensifica. Neste sentido as coleções são consideradas uma nova classe de impressos. Partindo do suposto de que as práticas editoriais visam sempre uma ampliação do mercado editorial: atingindo novos leitores que ainda não fazem parte dos que consomem esta mercadoria; ou

²No caso francês, essa história foi recentemente escrita por Isabelle Oliveiro. A autora inscreve o seu trabalho no crescimento do interesse e da expansão de uma história do livro e das edições nas duas últimas décadas do século XX, na França, e especialmente na perspectiva proposta por Roger CHARTIER e Henri-Jean MARTIN. Conferir em MARTIN, Henri-Jean, e CHARTIER Roger. *Histoire de l'édition française*, tomo III e IV. Conferir em OLIVERO, Isabelle, *L'invention de la collection*.

³Cf. OLIVERO, *op. cit.*

propondo novos gêneros que ainda não têm entrada junto ao mercado já estabelecido. Neste sentido, a coleção é uma estratégia de tornar atraente um produto que já está em circulação, atraindo novos consumidores para novas formas de uso do produto. O produto –livro– definido por características específicas é adaptado a um perfil específico de leitor e oferecido como produto especialmente desenvolvido para este.⁴

A representação que os editores fazem do leitor conformam, então, as mudanças e adequações inseridas nos livros. Por exemplo, livros para crianças passam a ter letras maiores, textos menores, volumes ilustrados.

Na história das coleções proposta por Olivero,⁵ na França, a intensificação da produção de coleções no século XIX, está marcada por dois problemas que se colocavam aos editores: de um lado a necessidade de ampliar o mercado consumidor de livros em um período de crise da indústria livreira francesa e, de outro, a missão de educar, civilizar, universalizar e edificar, depositada no livro. O investimento nas coleções, por parte dos editores, tem como objetivo ampliar o público leitor pelo barateamento dos custos de cada livro produzido. Na medida em que a característica fundamental da produção de uma coleção é justamente a sua padronização em termos de cobertura (capa, lombada, contra-capas), de estrutura interna (estabelece-se um modelo ao qual os textos publicados são submetidos) e das estratégias de divulgação,⁶ há um barateamento da produção dos livros nela incluídos. O editor, em vez de ativar toda uma rede de especialistas para a produção de cada um dos textos, estabelece um único padrão de edição, mobilizando os especialistas apenas para a produção de um único padrão para os livros na coleção. Com a padronização há um barateamento dos custos gerais e, em consequência, da unidade da coleção.

Outro dispositivo editorial contido na prática de produção de uma coleção é a da seleção dos textos e autores. No momento em que há uma abundância de títulos e autores oferecidos pelo mercado francês, há a necessidade do leitor operar uma seleção de suas leituras. Adiantando-se ao leitor, o editor

⁴ Cf. OLIVERO, *op. cit.*

⁵ Cf. OLIVERO, *op. cit.*

⁶ Para um exemplo de estratégia de divulgação padronizada do mercado editorial brasileiro, consultar o dossiê Propaganda da Biblioteca das Moças. Ali pode-se verificar, por meio dos vestígios da construção da propaganda dessa Biblioteca como uma única proposta de propaganda de divulgação servia de base para todos os lançamentos da mesma. Acervo Histórico da Companhia Editora Nacional–IBEP.

se propõe a realizar essa operação de seleção, apresentando critérios de reunião dos textos e de autores, de modo que os leitores possam, em vez de selecionar cada título, selecionar um conjunto de obras que atenda o seu interesse, com a garantia dada pelo editor da qualidade da seleção. O editor compromete-se a fazer o exame e a seleção das obras segundo a definição de critérios específicos. Assim, os livros são reunidos em coleções distintas endereçadas a públicos diferenciados: livros para moças, livros de reflexão religiosa, livros de divulgação científica etc. As estratégias contidas na coleção são complementares: o leitor tem acesso a livros mais baratos e a garantia de que está investindo naquilo que realmente lhe interessa. Além disso, há todo um investimento em um *aparelho crítico* dos livros que tem como função ou a didatização da obra ou uma sofisticação de sua apresentação. Os prefácios, as notas do tradutor, os comentários de especialistas introduzidos nos volumes auxiliam a “homogeneização” dos textos em uma mesma coleção e, ao mesmo tempo, são um diferencial que acompanha a sua publicação. Um volume que pertence a uma coleção, que investe no aparelho crítico de apoio à leitura, é um produto diferenciado que oferece algo mais para o leitor, além do texto publicado. Assim, seja pelo barateamento do preço, seja pela tentativa de propor ao leitor um conjunto de textos cuja publicação é diferenciada e qualificada pelo aparelho crítico que o acompanha, a coleção nasce como uma estratégia editorial específica para condições específicas do mercado francês.

Os sistemas de difusão das coleções também são específicos. O editor não oferece ao leitor um título novo, mas um conjunto de títulos organizados em uma determinada ordem, na qual está inserida uma proposta específica que orienta o leitor para uma determinada forma de lê-los (proposta pelo seu aparelho crítico), oferecendo-os em círculos específicos de distribuição.⁸

⁷ Aparelho crítico é a expressão utilizada por Isabel Olivero para designar os dispositivos de apoio a leitura como prefácios, notas, comentários etc. que não fariam parte do texto original e são introduzidos no processo de produção editorial, Cf. OLIVERO, *op. cit.*

⁸ Para se compreender a estratégia editorial de pegar o leitor em uma situação específica a Bibliothèque des chemins de fer é um excelente exemplo: era constituída por livros de pequeno formato (livros de bolso – invenção atrelada a invenção das coleções), a preço “moderado”, com escolha de um tipo de letra adequado para a leitura de viagem e títulos escolhidos dentro do que era considerado moralmente correto. O leitor adquiria o livro na estação de trem, poderia guardá-lo no bolso ou na bolsa; a leitura era confortável pelas próprias características, materiais do livro (pequeno, leve, tipo adequado) e, ainda, não precisava se preocupar com o conteúdo da obra, já que todas eram escolhidas dentro da estrita moral da época. Conferir em MOLLIER, Jean-Yves, *Louis Hachette*, p. 305.

Se a configuração da estratégia da coleção aparece na França do XIX, como prática editorial que recorta e seleciona, de um mercado editorial abarrotado, no Brasil a situação que caracteriza o *boom* das coleções é outra.⁹ A coleção não aparece como estratégia comercial de intervenção em um mercado editorial em crise pelo excesso de concorrência, pelo contrário, se estabelece com o florescimento do mercado editorial, nas décadas de 1920 e 30, tanto em termos do crescimento do número de títulos, autores e de tiragens; pelo número de editoras que nascem no período,¹⁰ quanto pelo crescimento do número de leitores. É a partir da descoberta de que o livro é um bom negócio, que as coleções se multiplicam, tendo em vista chegar àqueles que não liam os livros brasileiros e que agora podem passar a lê-los ou àqueles novos leitores recém-alfabetizados.

A principal característica do mercado editorial, até a década de 1920, era o consumo de livros importados e de livros brasileiros impressos fora do país. Além disso, para se tornar autor, era necessário capital para investir e distribuir a própria obra,¹¹ já que as poucas editoras que existiam publicavam apenas os livros didáticos, jurídicos e um ou outro escritor de romances de sucesso. Portanto, a idéia de abundância não caracterizava o mercado editorial brasileiro do começo do século XX; pelo contrário, o que circulava eram na sua maioria autores e livros estrangeiros, trazidos com freqüência por encomenda, sobretudo, quando se tratavam de livros de outros gêneros que não a literatura, como os científicos ou especializados.

Porém, no início dos anos vinte essa situação se transforma e o mercado editorial, pelo menos em São Paulo, sofre modificações.¹² A expansão do mercado editorial se dá, não só com a ampliação do interesse pelo livro nacional, mas também, pela expansão do mercado em direção a novos

⁹ Ainda não há estudos gerais sistematizados que estabeleçam a entrada, no Brasil, da estratégia da coleção. Mas salta aos olhos o número de coleções sobre diversos assuntos e gêneros que aparecem no final da década de 20 e sua expansão a partir da década de 30.

¹⁰ Ver sobre a tabela "Edição de livros no estado de São Paulo e na cidade do Rio de Janeiro", em HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil*, pp. 238-239.

¹¹ Sobre o "estado desolador" do mercado editorial brasileiro, até os anos 1920, ver HALLEWELL, *op. cit.*, p. 235.

¹² Para indícios da mudança consultar o Inquérito promovido pelo Jornal O Estado de S. Paulo (1920). O Inquérito é publicado no Estadinho do dia 3/7/1920 ao dia 14/7/1920. São inquiridas dez livrarias da cidade de São Paulo. As perguntas são: Qual a literatura mais lida entre nós?; Quais são presentemente os autores prediletos e, destes, quais as obras preferidas?; Obteve sucesso entre nós a literatura de guerra?; Em relação à literatura italiana, quais são, presentemente, os autores prediletos? Estadinho, 3/7/1920.

leitores, como as mulheres e as crianças. É neste movimento de expansão do mercado editorial que se intensifica a estratégia de publicar os novos autores, títulos e gêneros em forma de coleções recortadas e identificadas com o público leitor. A conquista dos novos leitores estava relacionada com as estratégias editoriais que ofereciam um conjunto de obras especialmente voltadas para este. Assim, as editoras que vão nascendo se estabelecem com a preocupação, muitas vezes inscrita nas propostas de coleções, de atender a especificidade do público leitor.

As práticas editoriais introduzidas modificam as formas de produção e de sua circulação: maior variedade dos produtos (tanto em termos de gêneros como de formas materiais), distribuição mais eficaz, além das novas estratégias de conquista do público leitor. Essas mudanças têm grande impacto na emergente indústria editorial brasileira, sobretudo em relação aos preços que, com o aumento do número de consumidores, pode aumentar suas tiragens reduzindo-os, tornando-os mais competitivos em relação à oferta do livro importado. São as novas políticas editoriais introduzidas nos anos 20, pela figura renovada do editor, que impulsionam a indústria do livro.¹³

98

A conquista de novos públicos demandava a educação dos novos leitores para os usos previstos do material diferenciado. Livros específicos para aqueles que começam a ser alfabetizados pela escola, aqueles que só liam livros estrangeiros, aqueles que começam a participar mais efetivamente da cultura letrada, aqueles cuja leitura central era a de periódicos, colocava a necessidade para os editores –nas formas dos materiais editados– de educar um público novo para os novos livros.. A expansão dos negócios do livro, a partir da segunda metade da década de 20, organiza-se em torno das representações articuladas à necessidade política premente de civilizar a sociedade brasileira e, neste processo de civilização, o livro é alçado a um de seus instrumentos. Como a escola, o livro é edificado como instrumento cívico dos que lutam pelo Brasil. É em meio à efervescência cívico-patriótica e educacional que editores buscavam identificar seu negócio como uma contribuição à cultura do brasileiro e não apenas como empreendimento comercial vantajoso e lucrativo.

A renovação do livro escolar, neste sentido, se revestia de caráter de intervenção político-cultural, fazendo circular os novos materiais da pedagogia prescrita pelos educadores e seus fundamentos, bem como os

¹³ Marta CARVALHO & TOLEDO, M. Rita de A., “A coleção como estratégia de difusão de modelos pedagógicos: o caso da Biblioteca de Educação, organizada por Lourenço Filho”.

materiais de propaganda das organizações aglutinadas em torno da bandeira de luta da difusão da escolarização do Brasil.¹⁴ Alguns dos próprios reformadores passam a ser contratados por editoras privadas para organizar coleções de livros voltadas para os educadores. O organizador da coleção, investido dos poderes de seleção, dentro dos critérios definidores da mesma, passa a autorizar os títulos e autores que são “necessários” para a formação dos leitores.

A escolha do nome do organizador, do ponto de vista de uma editora comercial, deveria garantir o convencimento do público que a seleção ali operada, sobretudo quando se trata de livros científicos, seria confiável e serviria para os fins determinados pela apresentação da coleção. O nome do organizador é a garantia da obra comprada pelo público; é a chave de sua difusão. Utilizando as “etiquetas” de seus nomes e “pregando-as” nas coleções de livros, nos prefácios e artigo de revistas, os educadores se transformam em “empreendedores” do mundo editorial. Lançando mão de todo um *aparelho crítico*, que asseguram, de um lado, a imposição de suas representações e, de outro, a continuidade da projeção de seus nomes como especialistas da educação, alimentam seus lugares de poder no campo de luta política e social aberto na educação. Assim se dá com a coleção *Atualidades Pedagógicas*, organizada por Fernando de Azevedo para a Companhia Editora Nacional e com a *Biblioteca de Educação*, organizada por Lourenço Filho, para a Companhia Melhoramentos de São Paulo.

No momento em que são chamados para organizar essas coleções Fernando de Azevedo¹⁵ e Lourenço Filho¹⁶ já eram reconhecidos como

99

¹⁴ Exemplos da intensa relação entre movimentos político-nacionalistas das décadas de 1910 e 1920 e o mundo editorial são os deslocamentos dos conteúdos dos livros de leitura para os alunos da escola primária: os conteúdos cívico-patrióticos e que carregam “coisas” da cultura brasileira passam a ser o mote principal dos textos. Ver, por exemplo, o livro *Saudade de Thales de Andrade* ou *Cazuza*, de Viriato Correia, publicados, a partir de 1925, pela Companhia Editora Nacional. Para uma discussão desse movimento, consultar NAGLE, Jorge, *Educação e Sociedade na Primeira República*.

¹⁵ Fernando de Azevedo tinha posição de liderança no movimento educacional. Construída em São Paulo, onde dirigira, em 1926, nas páginas do jornal *O Estado de São Paulo*, o *Inquérito sobre a Instrução Pública*, essa liderança é consolidada a partir da reforma escolar que ele realiza no Distrito Federal em 1928. O inquérito, realizado em 1926, é depois publicado na forma de livro. Cf. AZEVEDO, Fernando, *A educação pública em São Paulo-Problemas e Discussões*.

¹⁶ Lourenço Filho era figura de prestígio no campo educacional. Além de professor da Escola Normal da Praça da República, em São Paulo, era membro bastante ativo da Sociedade de Educação paulista; era um dos diretores responsáveis pela Revista *Educação* e um de seus autores; escrevia também na *Revista do Brasil* e em alguns jornais de grande

“técnicos” e “reformadores” da educação. As etiquetas “Fernando de Azevedo” e “Lourenço Filho” legitimam o conjunto de títulos e autores publicados nas coleções que organizaram. Além disso, como educadores de destaque no campo, Azevedo e Lourenço Filho podiam mobilizar toda uma rede autores para alimentar as publicações dos novos empreendimentos editoriais, assim como possuíam meios de divulgar as publicações em outros espaços que não o da propaganda direta das editoras.

Para ambos, os espaços abertos por duas das principais editoras do mercado de livros de educação, com amplo estrutura de distribuição e divulgação, significava fazer circular suas posições no debate educacional que vinha se acirrando desde o final dos anos 1920. Escolher autores brasileiros, mandar traduzir autores estrangeiros, fazer circular seus próprios escritos sob a marca de uma editora respeitável dava, aos educadores, instrumental estratégico de interferência nas lutas pela imposição de determinadas representações sobre pedagogia, formação de professor e política educacional. Era a possibilidade de contrapor uma nova literatura pedagógica a que até então circulava nas instituições de formação do professorado e em seus programas escolares, nas escolas primárias e nas Diretorias de Instrução Pública do país. Na década de 1930 Lourenço Filho e Fernando de Azevedo permaneceriam ativamente empenhados no movimento de renovação educacional brasileiro, tomando iniciativas e ocupando posições e postos-chave na condução do processo de reforma do aparelho educacional.¹⁷

100

Interessa, portanto, estudar essas coleções analisando a articulação de sua organização material com os conteúdos que por elas circulam com vistas a identificar os programas político-pedagógicos por elas veiculados, assim, como as suas modificações ao longo do tempo. Interessar identificar o que os organizadores de coleção entendiam ser necessário para a formação do professor ou os saberes pedagógicos que foram dados a ler nestas coleções. Interessa também verificar os circuitos de difusão em que as coleções foram colocadas para chegar ao público leitor e se difundir como referências fundamentais do campo pedagógico.

A proposta deste trabalho é analisar os dispositivos editoriais mobilizados na *Biblioteca de Educação* e os dispositivos usados pelo editor para por em circulação os conteúdos da coleção, com o intuito de

circulação; participava ativamente dos debates das Conferências Nacionais de Educação, promovidas pela Associação Brasileira de Educação e realizara, em 1922, uma Reforma da Instrução Pública no Estado do Ceará.

¹⁷ Fernando DE AZEVEDO foi Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930), Diretor da Instrução Pública de São Paulo (1933-1934).

difundir o programa de formação de professores instaurado na arquitetura de sua organização. As práticas de difusão da *Biblioteca de Educação* mobilizadas entre os anos 1927 e 1930 é tomada como estratégia inscrita no programa de reforma da sociedade pela reforma da escola, empreendido por intelectuais como Lourenço Filho. Esta apresentação objetiva analisar o uso de uma das principais revistas destinadas ao professorado, no período –a Educação– na difusão da *Biblioteca de Educação*, como estratégia de intervenção e imposição de um projeto pedagógico que preside a lógica de organização desta coleção.

A Biblioteca de Educação

A publicação da *Biblioteca de Educação* foi iniciada em 1927. Esse empreendimento cultural teve longa duração –de 1927 a 1970–, lançando, 37 títulos e diversas reedições.¹⁸

A Editora, quando ainda chamava-se Weisflog e Irmãos, já se destacava como um dos principais pólos de produção de livros de destinação escolar em São Paulo. Desde meados dos anos 1910, publicava autores de destaque no campo educacional, ligados à renovação dos materiais escolares, como Arnaldo Barreto.¹⁹ A editora procurou manter sua atuação no campo educacional, investindo na especialização do mercado e, conseqüentemente, em livros específicos para professores e educadores. Com a morte de Arnaldo Barreto, e para dar continuidade a essa estratégia, convidou Lourenço Filho para dirigir a coleção, chancelando com o seu nome o novo empreendimento. Transformar o educador em editor era, do ponto de vista da Melhoramentos, estratégia editorial de legitimação da nova iniciativa, o que, dada a rede de relações de Lourenço Filho, facultava à Editora acesso a uma seara de novos autores especializados no campo educacional.

É o resultado da análise material da coleção que permite recortar o período 1927-1940, apresentando a *Biblioteca de Educação* publicada nesse período como coleção nitidamente diferenciada daquela que, sob o mesmo nome, e ainda sob a organização de Lourenço Filho, será publicada de 1940 a 1970.²⁰

¹⁸ A descrição e análise material da coleção Biblioteca de Educação é fruto do trabalho conjunto empreendido por mim e por Marta Maria Chagas de Carvalho. Para uma descrição mais minuciosa da Biblioteca, consultar CARVALHO & TOLEDO, *op. cit.*

¹⁹ DONATO, Hérnani, *100 anos de Melhoramentos (1890-1990)*.

²⁰ Observando-se os títulos e autores publicados e lendo-se os textos explicativos do perfil da coleção inscritos nos volumes publicados entre 1942 e 1979, percebe-se que o projeto organizado nos anos 1920 e 1930 é praticamente abandonado: desaparecem dos versos das capas as

Entre de 1927 e 1940, a Coleção editou autores brasileiros e traduções de obras estrangeiras. Os livros foram editados em formato pequeno e eram dotados de um desenho de capa clássico, do tipo francês, comumente encontrado nas prateleiras das livrarias.²¹ O editor optou pelas brochuras de modo a baratear o preço dos volumes.²²

As capas que cobrem os volumes da *Biblioteca de Educação*, de 1927 até os anos 1940, apresentam o nome do autor, o título da obra e as referências da editora. Com certa frequência, destacam o lugar de inserção

referências aos títulos anteriormente publicados; poucos passam a ser os livros do período anterior reeditados; os textos de apresentação da coleção desaparecem das contra-capas; a numeração que cada volume recebia ao sair na *Biblioteca* é abandonada. Assim, a partir de 1942, não restam sequer vestígios do conjunto de obras editadas no período anterior. Além disso, dos 29 títulos publicados nos anos 1920 e 1930, apenas 5 são reeditados nos anos 40 (os três títulos de Lourenço Filho; Pierón; Moura); apenas 5 nos anos 50 (Dewey, Kilpatrick; Durkheim; Lourenço Filho – *Introdução...* e *Testes ABC...*); e os mesmos 5 nos anos 1960. Há, portanto, um abandono significativo do conjunto de obras que conferiu um perfil à Coleção nas primeiras décadas de sua existência. Assim, apesar da manutenção do nome da coleção e da permanência de Lourenço Filho como seu organizador, o conjunto de obras publicados a partir dos anos 1940 conforma um novo produto editorial, que pouco tem a ver com o projeto inicial. Essa tese é confirmada também pelas mudanças de formato, de capa e de títulos que, iniciando redefinições dos critérios ordenadores do perfil da coleção, conferem a ela, a partir dos anos 1940, uma nova identidade. Assim, levando-se em conta essas diferenças de perfil editorial, pode-se sustentar que o nome de “*Biblioteca de Educação*” designa, pelo menos, duas “coleções” distintas, sob o nome de Lourenço Filho: a coleção publicada nos anos 1920 e 1930 e aquela editada no período 1940-1970. Além disso, nas décadas de 1950 e 1960, os títulos são publicados em duas diferentes séries, que passam a constituir a Biblioteca: uma em que os volumes eram publicados em grande formato; e a outra em formato médio. Nessa nova fase, os títulos de Lourenço Filho foram reunidos em uma coleção separada – a de suas “Obras Completas” – sem referência à Biblioteca de Educação. Com a entrada do regime de co-edição, já nos anos 1970, a coleção sofre novas reformulações, como mudanças no formato, alterações nas capas e nas indicações ao público leitor, entre outras. A *Biblioteca de Educação* continua existindo após a morte de Lourenço Filho, porém em regime de co-edição e com nova mudança nos desenhos das capas. Nos anos 1970, a *Biblioteca*, já dividida em duas séries – Série “Grandes Textos” (com livros publicados em formato grande); Série “Iniciação e Debate” (com livros publicados em formato pequeno) – mantém poucos títulos publicados nas décadas anteriores – apenas 7 – o que indica uma ruptura dos projetos até então desenvolvidos por Lourenço Filho: seria uma terceira coleção. CARVALHO & TOLEDO, *op. cit.*

²¹ Ao contrário da Companhia Editora Nacional, a Melhoramentos parece ter sempre optado por formatos e desenhos de capa mais comuns e conhecidos pelo público leitor. Sobre a renovação das capas no mercado editorial consultar AZEVEDO, Carmem L. de, CAMARGOS, Márcia, SACCHETTA, Vladimir, *Monteiro Lobato: furacão na Botocúndia*.

²² Segundo Monarcha, o preço dos livros, entre 1927 e 1941 variava entre \$4000 e \$10000, mas, na sua maioria, os livros custavam entre \$4000 e \$6000. Para o autor, esse preço era acessível ao bolso dos professores – principal destinatário da coleção MONARCHA, Carlos, “Lourenço Filho e a Biblioteca de Educação (1927-1941)”, em: MONARCHA, Carlos (org.). *Lourenço Filho: outros aspectos, mesma obra*.

profissional do autor; o conteúdo do livro; o nome do tradutor e o lugar institucional que este ocupava; o nome do autor do prefácio; ou ainda prescrições sobre usos de um determinado conteúdo pelo público leitor.²³ A partir do volume IX, o número do volume e o nome da Coleção passam a constar na parte inferior da capa. A contracapa dos volumes publicados entre 1927 e 1940 era dedicada à Coleção. Nesse espaço gráfico são reunidas todas as informações sobre o conjunto de obras que compõem a Biblioteca. Nele, o leitor pode obter informações sobre os critérios de seleção de autores e textos e sobre os próximos volumes que seriam publicados na seqüência, além do preço dos volumes e dos endereços de contato da Editora. Nesse mesmo espaço gráfico, uma pequena apresentação do perfil da coleção e de seu destinatário é editada. Assim, por exemplo, na contracapa do primeiro volume da coleção, pode-se ler:

A “Bibliotheca de Educação” torna-se hoje indispensável aos srs professores, normalistas e aos srs paes em geral, directamente interessados em conhecer as bases scientificas da educação e seus processos racionaes. Cada volume conterà sempre um assumpto completo, e a coleção toda se distinguirá por duas séries, uma das bases scientificas do ensino, outra de applicações praticas e critica de systemas.²⁴

103

A apresentação da *Biblioteca* não consta apenas da contracapa nos volumes publicados entre 1927 e 1940. No verso da página de espelho, há também um meticuloso texto de apresentação. Nele, a destinação da coleção é especificada e a escolha do título do volume é justificada pela rarefação de publicações similares no mercado editorial. Assim, na página de espelho de cada volume pode-se ler:

Dada a deficiencia, (para não dizer já a ausencia) de livros com esse escopo, em lingua nacional, achamos que a iniciativa vem ao encontro de uma de nossas necessidades de divulgação cultural, devendo encontrar, por isso, boa acolhida dos estudiosos.²⁵

²³ Por exemplo, o volume 15, em que, sob o título-os centros de interesse na escola – consta a prescrição: “sugestões para lições globalizadas, segundo o systema Decroly, como contribuição a uma escola brasileira renovada”.

²⁴ Este texto localiza-se na quarta capa do volume 1 da, Biblioteca de Educação. PIERON, Henri, *Psychologia experimental*.

²⁵ Este texto localiza-se no vol. 4, da Biblioteca de Educação. GREEN, Henrique. *Temperamento e caráter sob o ponto de vista educativo*, p.2.

No mesmo espaço gráfico, o texto de apresentação fala da Coleção e dos critérios de sua organização:

A “Biblioteca de educação”, cuja organização está entregue a um especialista bastante conhecido, será composta, assim, de escolhidas traduções e de originaes de autores brasileiros, procurando desenvolver um plano harmonico, no seu conjuncto, e, tanto quanto possivel perfeito, resumindo os mais salientes problemas educativos da actualidade. Cada volume conterà sempre um assumpto completo, e a colleção toda se distribuirá por duas series. Na primeira, de character geral, serão expostas as bases scientificas do ensino, já do ponto de vista genetico-funcional da sua organização, já do ponto de vista da finalidade social e moral a que deve tender, para a elevação do homem, como cidadão e como homem. Na Segunda, serão examinados os meios praticos de educação e ensino, tratando-se de modo particular das applicações que mais nos convenham, com indicações e criticas de systema.²⁶

104

A página de rosto de cada volume repunha as informações referentes à *Biblioteca*: seu título; nome do organizador e número do volume que o título recebe ao ser editado pela coleção; nome da obra publicada; nome do autor e informação sobre seu lugar de inserção profissional; nome do tradutor (quando era o caso), e de sua vinculação institucional; símbolo e nome da editora. Um retrato do autor é publicado na página seguinte à página de rosto, introduzindo o volume.

Além de levar em conta esses dispositivos materiais de configuração da Coleção, é importante analisar a *Biblioteca de Educação* como produto de uma estratégia editorial específica – o “aparelho crítico”: prefácios, notas de rodapé, sistema de remissão dos assuntos tratados a outras publicações e sistema de classificação dos volumes publicados relativamente a temas e questões de pedagogia. Embora não seja possível, nos limites desta comunicação, realizar essa análise, pode-se registrar que, na *Biblioteca*, o editor usa os prefácios como protocolo para organizar a compreensão do texto publicado no volume prefaciado, validando a autoridade da autoria, e explicitando as razões pelas quais o livro entra na **Coleção**. É também nos prefácios que o editor tece o intertexto que unifica os diferentes volumes publicados, mobilizando informações que credenciam os seus autores e legitimam os saberes compendiados nos volumes. É nos diferentes prefácios, assinados em sua maioria, por

²⁶ Este texto localiza-se no vol. 4. da Biblioteca de Educação. GREEN, Henrique, *Temperamento e caráter sob o ponto de vista educativo*. p.2

Lourenço Filho, que o editor repõe as possíveis relações entre cada um dos textos escolhidos, prescrevendo um modo peculiar de entendimento do campo dos saberes pedagógicos que difunde.²⁷

Além dos prefácios, Lourenço Filho, como tradutor/ editor, usa as notas de tradução para regular a leitura, explicando para o leitor conceitos, fornecendo bibliografia, informações do contexto de produção do texto, ou sugerindo a leitura de outros volumes da *Biblioteca de Educação* como forma de elucidar temas e problemas do texto traduzido. As notas, nesse sentido, também ganham função de intertexto que unifica os diferentes volumes da *Biblioteca*; e intertexto que constrói as referências do campo educacional, dirigindo o leitor tanto para o entendimento do texto lido, quanto para a compreensão do campo educacional.

A análise do ritmo da produção²⁸ da *Biblioteca de Educação* indica que, entre os anos de 1927 e 1935, a Coleção vive de novos lançamentos: dos 32 títulos editados e reeditados, 78% eram novidades e 22% eram reedições. Nos dez primeiros anos de sua existência, um dos principais dispositivos mobilizados pelo editor é o de manter um grande movimento de novidades, buscando, de um lado, constituir um fundo editorial e, de outro, manter o interesse do leitor na atualização da sua coleção. A quantidade de novidades também indica a mobilização de uma ampla rede de textos e autores, por parte do editor, que davam vida e sustentavam o novo empreendimento editorial.

Uma das principais características da *Biblioteca de Educação* é a de ser comporta por um fundo editorial predominantemente de autores brasileiros, articulados com algumas traduções. Como já havia notado

105

²⁷ Entre 1927 e 1955, todos os livros publicados na Biblioteca têm prefácios assinados por Lourenço Filho, com exceção de seus próprios títulos e três outros: *Temperamento e caráter sob o ponto de vista educativo*, de H. GEENEN, cujo prefácio é assinado por FRANCO DA ROCHA; *Educação e Sociologia*, de E. DURKHEIM, cujo prefácio é assinado por FAUCONNET; *Cinema e Educação*, de J. SERRANO e F. VENÂNCIO FILHO, cujo prefácio é assinado pelos próprios autores. Cf. CARVALHO & TOLEDO, *op. cit.*

²⁸ Do ponto de vista editorial, um dos mecanismos para o bom desempenho de uma coleção é a combinação de um certo número de novos títulos e de reimpressões. Os novos títulos mantêm cativos os leitores que acompanham o empreendimento e devem repor a proposta editorial, assim como devem chamar a atenção de novos leitores; as reedições conformam o fundo de títulos, uma das principais fontes de lucro da editora, ao mesmo tempo que representam a longividade do projeto editorial por continuarem circulando. Cf. TOLEDO, Maria Rita de Almeida, *Coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981)*.

Monarcha,²⁹ há um maior número de traduções entre os anos 1927 e 1929, porém, as traduções jamais ultrapassaram o número de textos de autores brasileiros lançados anualmente.

A maioria das traduções foram escolhidas entre os textos dos autores ligados ao Instituto J. J. Rousseau, da Suíça como Claparède e Ferrière ; ou à Sobornne, da França, como Durkheim, Piéron e Binet. Mas, editou-se também uma tradução de Luzuriaga, que no período, era Diretor da *Revista Pedagógica*, da Espanha. A referência ao debate europeu foi bastante explorada pelo editor da coleção.³⁰ Ainda Lourenço Filho escolhe autores ligados a Columbia University, dos Estados Unidos, como Dewey e Kilpatrick.. Os autores escolhidos não só eram referências do campo educacional, mas também pertenciam a instituições reconhecidas internacionalmente. Apresentados aos leitores brasileiros pelos prefácios de Lourenço Filho, transformavam-se também em referência para o campo da educação no Brasil, em processo de organização.

Em relação à rede de autores brasileiros é importante notar que as escolhas parecem acompanhar a trajetória política e institucional de Lourenço Filho.³¹ Entre 1927 e 1930, o Editor escolhe os autores ligados ao movimento educacional paulista. Entre eles estavam membros da Sociedade de Educação, como Firmino Proença e Sampaio Dória; professores de importantes instituições de ensino do estado, como H. Green, do Ginásio de Ribeirão Preto, ou Octavio Domingues, da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz. Neste período Lourenço Filho tem forte atuação no movimento educacional paulista.

Após 1931, o editor transfere-se para o Distrito Federal, primeiro para chefe da Gabinete de Francisco Campos e depois para ser diretor do Instituto de Educação, na Reforma Anísio Teixeira, permanece no Rio para organizar e dirigir o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Há uma coincidência entre essa transferência e a escolhas para a *Biblioteca* de autores ligados ao movimento educacional carioca e a A.B.E. Venâncio Filho, Jonathas Serrano, Ariosto Espinheiro, M. A. Teixeira de Freitas, entre outros, foram publicados pela *Biblioteca* após a chegada de Lourenço Filho no Distrito Federal e a intensificação de sua participação tanto no movimento educacional carioca e como nacional.

²⁹ Cf. MONARCHA, *op. cit.*

³⁰ Monarcha, em seu artigo sobre a *Biblioteca*, já havia notado essa peculiaridade nas escolhas de Lourenço Filho. Cf. MONARCHA, *op. cit.*

³¹ Essa hipótese por nós levantada ainda deve ser melhor verificada com o aprofundamento do estudo sobre a *Biblioteca de Educação*.

Verifica-se também que é no momento em que Lourenço Filho assume os compromissos com a montagem e direção do INEP, em 1937, que a Biblioteca sofre enorme queda de produção³² e pouco amplia a rede de autores publicados.³³ A política de publicações montada pelo educador no INEP pode ter esvaziado projeto editorial da *Biblioteca de Educação*.

Os comentários de divulgação dos livros, localizados nas contracapas, apresentam de forma diferenciada as traduções e os textos de autores brasileiros. Para as traduções, indicavam-nas como aquelas obras que forneciam ao novo campo da Educação os aspectos *científicos do conhecimento*. Assim, no texto de divulgação do livro a “Psicologia Experimental”, de Piéron, por exemplo, salientava-se que esse era *indispensável como exposição geral dos problemas e dos métodos da psicologia moderna*. As traduções parecem compor, assim, a primeira série da *Biblioteca* definida por Lourenço Filho como *as bases científicas do ensino*.

Já os textos de autores brasileiros, pelo que se pode inferir, parecem alimentar as duas séries: tanto eram destinados a apresentar as *bases científicas do ensino*, quanto eram destinados a apresentar *os meios práticos de educação e ensino*. Assim, o título “A Hereditariedade em Face da Educação”, de Octavio Domingues, por exemplo, era tido pelo editor como um *magnífico apanhado das mais modernas teorias sobre o assunto e em especial o do ‘mendelismo’*; já “Como se ensina Geografia”, de Firmino Proença, era indicado como *compendio de metodologia especializada para aplicação em cursos primário e secundário*.

107

As discussões teóricas não eram monopólio de autores de expressão internacional; eram compartilhadas com os autores brasileiros que se dedicavam a compreender e desenhar o campo educacional. Já os *meios práticos*, na *Biblioteca*, eram monopólio dos autores brasileiros, conhecedores das condições sócio-culturais em que se organizavam os sistemas escolares, salas de aula e formação de professores.

Um dos dispositivos fundamentais da *Biblioteca* era o de alimentar as discussões teóricas com traduções e textos de autores brasileiros e manter a discussão da prática sob a batuta dos autores brasileiros, organizando para o leitor o modo como deveria entender o que eram os elementos universais da educação; e o que deveria ser mobilizado desse conhecimento na aplicação específica às condições específicas do Brasil.

³² Em 1935 a Biblioteca publica cinco volumes, entre novidades e reedições. Em 1936 esse número cai para 2 volumes – uma novidade e uma reedição, mantendo esse ritmo de produção até o fim do período por nós estudado.

³³ Entre 1927 e 1931 são publicados 18 novos autores na Coleção; entre 1932 e 1935 são 6 novos autores publicados; entre 1936 e 1941 são apenas 2 novos autores publicados.

A circulação da *Biblioteca de Educação* *Educação*

A revista *Educação* é lançada em 1927, como empreendimento da Sociedade de Educação³⁴ e da Diretoria Geral de Instrução Pública de São Paulo, fruto da fusão da *Revista Escolar*³⁵ –que circulou entre 1925 e 1927, publicada pela Diretoria Geral de Instrução Pública –e da *Revista da Sociedade de Educação*– que circulou entre 1923 e 1924, pelo selo da Editora Monteiro Lobato e Cia.

Segundo Nery, os dois periódicos especializados tinham diretrizes bastante diversas, fruto de posicionamentos contrários no campo educacional.³⁶ Enquanto a Sociedade de Educação defendia um programa de formação dos professores, ancorado na discussão de preceitos pedagógicos e na exposição dos fundamentos das disciplinas que conformariam a chamadas Ciências da Educação; a orientação dada a *Revista Escolar* era a de subsidiar o professorado, apresentando um conjunto de modelos de lições, assim como um repertório de textos para uso em sala de aula.³⁷

Para Nery, a substituição de Pedro Voss por Amadeu Mendes na direção da Diretoria Geral de Instrução Pública foi uma das condições que possibilitou a aproximação das posições em contenda no campo educacional, já que este era um dos sócios da Sociedade. A responsabilidade do novo periódico foi dividida entre as duas instituições.

108

³⁴Entre os membros da Sociedade de Educação estavam Sampaio Dória, Oscar Thompson, Roldão Lopes de Barros, Almeida Júnior, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Para uma história da Sociedade de Educação, consultar NERY, Ana C. B., *A Sociedade de Educação de São Paulo: embates no campo educacional (1922-1931)*.

³⁵A *Revista Escolar* foi uma iniciativa da Diretoria Geral de Instrução Pública durante a gestão de Pedro Voss (1924-1927); teve como corpo de redatores: João Pinto e Silva (redator-chefe), José Veiga, Alduino Estrada, Augusto Ribeiro de Carvalho e Antônio Faria, que se revezaram na posição de auxiliares. Para uma análise do periódico, consultar NERY, *op. cit.*

³⁶Na proposição de Carvalho, a revista *Escolar* pode ser entendida como “caixa de utensílios”, enquanto a *Revista da Sociedade de Educação* se aproximaria dos impressos que, como as coleções, pretendiam recortar e organizar os saberes pedagógicos e articulá-los às práticas pedagógicas na escola (Carvalho, 2001).

³⁷Nery lembra que as críticas a *Revista Escolar* não são propriamente da Sociedade, já que a mesma ficou inativa entre 1924 e 1927. São seus ex-membros e futuros dirigentes que fazem circular posições contrárias à *Revista* por meio de artigos em jornais e outros periódicos. Ainda para Nery, o auge da polarização entre as posições foi expresso nas páginas do Inquérito promovido pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, organizado por Fernando de Azevedo em 1926, NERY, *op. cit.*, p. 4.

Essa parceria se manteve até outubro de 1930, momento em que o periódico foi substituído pela Revista Escola Nova, de responsabilidade exclusiva da Diretoria de Instrução Pública.³⁸

A primeira Comissão de Redação foi constituída por Amadeu Mendes, Roldão Lopes de Barros e João Toledo, pela Diretoria; J. Pinto e Silva e Lourenço Filho, pela Sociedade. Em setembro de 1928, Pinto e Silva é substituído por Roldão Lopes de Barros, que passa a representar a Sociedade, deslocando-se de posição; na vaga aberta por parte da Diretoria, entra Carlos da Silveira.³⁹ A Comissão também sofre uma última alteração em janeiro de 1930, momento em que Lourenço Filho e Roldão Lopes de Barros são substituídos por Sampaio Dória e Mário de Souza Lima.⁴⁰ É importante notar que, com a substituição de Pinto e Silva não restam traços da direção da antiga Revista Escolar. Essa situação parece indicar que a posição da Sociedade, em relação à antiga contenda, predominou, ditando as diretrizes do novo periódico.⁴¹ Neste sentido, a ocupação do espaço político da revista Educação foi estratégico para a imposição do programa de formação do professorado, que o grupo de Lourenço Filho articulou, seja na forma de coleções, seja no âmbito das reformas educacionais empreendidas, na década de 1920.

Essa apresentação enfoca a revista Educação exatamente no período em que ela é fruto da parceria entre a Sociedade e a Diretoria Geral de Instrução Pública, analisando a forma peculiar com que Lourenço Filho utiliza o espaço do periódico para fazer circular o projeto editorial da *Biblioteca da Educação*.⁴² A hipótese aqui aventada é a de que o espaço da Revista,

109

³⁸ Com a revolução de 1930, Lourenço Filho foi chamado para Dirigir a Instrução Pública. Na sua gestão a revista Educação foi substituída pela Escola Nova, dirigida exclusivamente por ele.

³⁹ Cf. *Educação*, vol. V, núm. 1, 1928. 2ª capa.

⁴⁰ Cf. *Educação*, vol. X, núm. 2, 1930. 2ª capa

⁴¹ Essa apresentação não tem a apreensão de historiar o processo de constituição ou o ciclo de vida do periódico. Apenas levanta alguns indícios de sua organização que corroboram com a análise da circulação das representações e práticas em disputa no campo educacional, que ganham forma nas coleções para professores. Para uma análise do ciclo de vida do periódico, consultar NERY, *op. cit.* e VILELA, Marize C. 2000. *Discursos, Cursos e Recursos: autores da Revista Educação*. São Paulo: EHPS/PUC. (tese de doutorado). Para a análise das seções “Atravez das revistas e dos jornaes” e “Atravez dos livros”, consultar ALMEIDA, Ednalva S. dos. 2001. *A leitura através da Revista Educação em fins da década de 20: uma contribuição para a História da Leitura no Brasil*. São Paulo: EHPS/PUC (dissertação).

⁴² No período em Lourenço Filho participava da Comissão de Redação da Educação foram lançados 25 números. O periódico era bimestral, organizado em volumes e números. Cada volume era composto por 3 números. Para uma descrição mais detalhada do periódico, consultar VILELLA, *op. cit.*

em um jogo de espelhos com a Biblioteca, acaba por legitimar e difundir o programa editorial proposto por Lourenço Filho: lançadas no mesmo ano, com o mesmo nome, voltadas para o mesmo público, editados pelo mesmo “especialista da educação”, Revista e Coleção fazem circular temas, autores e prescrições comuns, legitimando práticas e saberes sobre a escola e para a escola.

Enquanto Lourenço Filho é da Comissão de Redação da Revista (1927 a 1930) os autores e títulos publicados na *Biblioteca de Educação* circulam abundantemente pelas páginas do periódico, seja na forma de artigos, seja nas resenhas apresentadas na seção “Atravez dos Livros”; ou na reprodução de resenhas, comentários, notícias ou artigos reproduzidos de outros periódicos, na seção “Atravez das Revistas e Jornaes”. O lançamento da *Biblioteca* conta com o periódico para a sua divulgação e aceitação junto à comunidade de leitores a qual estava destinada.

Já no primeiro número, de outubro de 1927, consta um comentário extremamente elogioso ao lançamento da *Biblioteca de Educação*. Dando ao comentário o nome do 1º título na Biblioteca –Psychologia Experimental–, o comentador, não só resenha o livro, como destaca o lançamento do projeto editorial, já indicando para o leitor os novos títulos e autores programados na coleção:

110

A grande empresa acima referida [Cia Melhoramentos de São Paulo], a que tanto já deve a literatura nacional, acaba de tomar uma iniciativa digna dos maiores ecomios, e útil particularmente aos professores. Trata-se da organização de uma bibliotheca de assumptos educativos, a primeira que se organiza no Brasil, sinão em língua portuguesa [...] A Bibliotheca de Educação foi iniciada com rara felicidade; os outros volumes anunciados são também magníficos, devendo apparecer, ainda este anno, a traducção de um interessante livro de Claparède e outro do Sr. Sampaio Dória.⁴³

Além da apresentação contundente da Biblioteca, o nome de Lourenço Filho faz parte dos autores dos artigos de “fundo” publicados neste primeiro número. Sampaio Dória, autor anunciado pelo comentário do lançamento da coleção, também comparece assinando um artigo de fundo neste mesmo número. A nova *Biblioteca*, pela assinatura de seu organizador, pelos autores escolhidos em seu programa e pelos comentários elogiosos recebidos no âmbito da Revista é alçada a empreendimento fundamental e prestigiado pela comunidade de leitores para qual se destina.

⁴³ O comentário é assinado pela sigla HS. Cf. *Educação*, 1927. vol. I, núm.1, p. 87.

Esse mecanismo de legitimação da *Biblioteca* perpetuado nas páginas do periódico, acompanha cada um dos lançamentos dos títulos da coleção. Assim, em 1928, no mês em que sai o segundo volume da Biblioteca —“A escola e a Psychologia Experimental”, de E. Claparède—, novo comentário é publicado na seção “Atravez dos Livros”. No mesmo molde do anterior, o empreendimento editorial, assim como o seu programa, são postos em evidência. Sud Menucci, resenhista assíduo da seção, destaca:

Um dos índices mais seguro de se avaliar da organização scientifica de um paiz, é computar-lhe a bibliotheca das obras didacticas e as de origem pedagógica. A sua maior ou menor autonomia de pensamento e de acção, a sua mais ou menos original contribuição ao esforço comum do aperfeçoamento humano reflectem o estádio de sua cultura melhor do que longos ensaios eruditos.

No Brasil, si essas contribuições não têm escasseado em alguns campos, como por exemplo, na medicina, faltam por completo em outros, e um dos meios mais commodos de obviar-lhe a falta, e, ao mesmo tempo, incentivar a curiosidade dos pesquisadores, será trazer para o nosso idioma aquellas obras que constituem lá fora breviários da sciencia nova.

Foi o que compreendeu a Cia Melhoramentos de São Paulo [...] quando encarregou Lourenço Filho de organizar a Bibliotheca de Educação, de que os dois primeiros livros de hoje, traduzidos pelo mesmo technico, vêm a ser as primícias.⁴⁴

111

Ainda, em seu comentário, Menucci procura inserir o empreendimento editorial de Lourenço Filho no movimento mais amplo de circulação das referências - ou “movimento universal das idéas”. Para Menucci, a *Biblioteca* de Lourenço Filho.

É uma tentativa como existem outras, notadamente na Hespanha que se mantem á testa dessa effervescencia, que se caracteriza pela ansiedade de conhecer todo o movimento universal das idéas, transpondo para a sua língua tudo quanto de interesse se produz pelo mundo e valha a pena de uma discussão. E não há como encarecer um tentamen dessa natureza.⁴⁵

Menucci, ainda, procura destacar os critérios de seleção de autores e títulos, operados por Lourenço Filho para constituir a coleção. Segundo Menucci.

⁴⁴ Cf. MENUCCI, Sud., in Educação, 1928, vol. III, núm.2, p.193.

⁴⁵ *Ibidem*.

Accresce que á escolha destes dois primeiros volumes presidiu um critério de largo bom senso. São ambos duas visões de conjunto: um, o livro de Henri Piéron, é um resumo succinto e claro da situação da psychologia experimental; o outro, uma visão panorâmica dos efeitos que esses estados produziram sobre as diretrizes pedagógicas e sobre as possibilidades do que venham a produzir.⁴⁶

Depois de longas considerações sobre o conteúdo de cada um dos títulos, Menucci termina seu comentário destacando a qualidade da tradução empreendida por Lourenço Filho, assim como a importância dos prefácios, do próprio Lourenço Filho, que introduzem os textos que compõem a *Biblioteca*.

Outros exemplos do modo como a seção “Atravez dos Livros” é utilizada para difundir tanto a Biblioteca, quanto cada um dos títulos nela apresentados, poderiam ser multiplicados. Na maioria das vezes os comentários acompanham os lançamentos da coleção, destacando a qualidade da obra e a importância da mesma para a formação do leitor.⁴⁷ A seção acaba por alçar o programa da coleção como referência do campo educacional e em importante instrumento de formação do professorado. Neste sentido, *Educação e Biblioteca da Educação* constroem, replicando autores e indicações de leitura, os contornos teóricos e práticas do campo educacional, difundindo o programa de formação projetado por Lourenço Filho.

Outro modo peculiar de difusão da *Biblioteca de Educação* nas páginas da *Educação* é o de publicar extratos de um livro da *Biblioteca*. O extrato é apresentado ao leitor com o título do tema a que se refere e a autoria, acrescido de uma nota de rodapé que indica a origem do texto, localizando-o como livro da *Biblioteca de Educação*. Assim, por exemplo, o artigo de Sampaio Dória –“Educação Moral”–, publicado na *Educação* de 1928, vol IV, n. 2 e3, traz a indicação em nota: “Este interessante estudo constitui a introdução da obra “A Educação Moral, suas bases e sua aplicação na escola”, que a Bibliotheca de Educação, organizada pelo prof. Lourenço Filho, acaba de publicar (Cia Melhoramentos)”.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ Dos 11 títulos publicados no período em que Lourenço Filho faz parte da Comissão de Redação da Revista, 8 são comentados na seção “Atravez dos livros”. Também é importante lembrar que Sud Menucci é o principal resenhista da seção. As resenhas assinadas por ele também eram publicadas no jornal O Estado de São Paulo, no qual assinava uma coluna sobre o movimento literário.

É interessante notar que na nota é destacada a referência ao organizador da *Biblioteca* e à editora a qual a mesma pertence. Assim, livro, autor, coleção, editor e editora vão se tomando referências, nas páginas da Educação para diferentes temas do campo educacional,⁴⁸ credenciando e legitimando determinados saberes, temas e autores, assim como o lugar de poder da editora.

A *Biblioteca de Educação* ainda aparece na forma de indicação direta de leitura na seção em que se propõe apresentar para o leitor as obras que compõem a Biblioteca da Diretoria Geral de Instrução Pública. Com esse mote, Alduino Estrada, na seção denominada Bibliographia Pedagógica,⁴⁹ dá destaque para os títulos e autores publicados na coleção de Lourenço Filho. Na seção publica no volume VI, núms. 1 e 2, de 1929, por exemplo, o responsável pela seção apresenta Claparède como uma das principais referências da psicologia educacional. Depois de extensa apresentação da biografia do autor; dos títulos que compõem a sua obra e dos títulos que fazem parte da Biblioteca da Diretoria Geral de Instrução Pública, faz apresentação detalhada do título de Claparède publicado pela *Biblioteca de Educação*, descrevendo o conteúdo de cada um de seus capítulos).⁵⁰

Autores e títulos da *Biblioteca* ainda freqüentam as páginas da revista de forma difusa: em indicações e referências bibliográficas de outros artigos; assinando artigos ou comentários que não estão diretamente relacionados à *Biblioteca*; ou assinando pequenas citações distribuídas na forma de “boxes” nas páginas que não são totalmente ocupadas pelos artigos. Essa forma difusa de repetição dos nomes dos autores da *Biblioteca* é dispositivo fundamental para constituí-los em referências do campo, tornando-os conhecidos do leitor. A repetição dos nomes acaba por engendrar o repertório ou o cânone que compõem o campo educacional. Neste sentido, é dispositivo fundamental para a imposição do programa de formação do professor proposto na seleção opera por Lourenço Filho na *Biblioteca de Educação*.

A revista *Educação*, durante a gestão de Lourenço Filho é amplamente utilizada como estratégia de difusão da *Biblioteca de Educação*,

⁴⁸ Nos mesmos moldes são publicados artigos de Claparède, Piéron, Octavio Domingues e do próprio Lourenço Filho.

⁴⁹ Essa seção não é espaço contante em todos os números da Revista. Consultar VILELLA, *op. cit.*

⁵⁰ No número seguinte da revista Alduino Estrada faz exatamente o mesmo trabalho com Antonio Firmino Proença, encerrando o artigo com o conteúdo do livro Como se ensina Geografia. ESTRADA, Alduino, “Bibliographia Pedagógica”, em *Educação*, 1929, vol. VI, núm. 1 e 2, pp. 163-172.

garantindo seu impacto sobre o público leitor das obras de educação. A ocupação desse duplo espaço de poder no mundo editorial permitiu a Lourenço Filho mobilizar dispositivos específicos de difusão de seu programa de formação de professores, assim como de seu entendimento do que deveria compor os saberes necessários e fundamentais para o campo educacional. Revista e Coleção, articuladas nos termos aqui analisados, transformam-se em estratégia fundamental de intervenção no campo educacional.

Biblioteca de Educação, São Paulo, Cia Melhoramentos, 1927-1970.
Revista Escolar, Diretoria Geral de Instrução Pública de São Paulo, 1925-1927.

Educação, órgão da Diretoria geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação, volumes de I a XIII, São Paulo, 1927-1931.

Escola Nova, Diretoria Geral de Instrução Pública, São Paulo, 1930-1931.

ALMEIDA, Ednalva S. dos, *A leitura através da Revista Educação em fins da década de 20: uma contribuição para a História da Leitura no Brasil*, São Paulo, EHPS/PUC, dissertação, 2001.

AZEVEDO, Carmem L. de, CAMARGOS, Márcia; SACCHETTA, Vladimir, *Monteiro Lobato: furacão na Botocúndia*, São Paulo, Editora SENAC, 1997.

CARVHALO, Marta M C de, “A caixa de utensílios e a Biblioteca: pedagogia e práticas de leitura”, em VIDAL, Diana G. e HILSDORF, Maria Lúcia. *Tópicos em História da Educação*, São Paulo, EDUSP, 2001.

CARVAHALO, Marta M C de & TOLEDO, M. Rita de A, “A coleção como estratégia de difusão de modelos pedagógicos: o caso da Biblioteca de Educação, organizada por Lourenço Filho”, em *Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação: A Educação Escolar em perspectiva*, Curitiba, Sociedade Brasileira de História da Educação (CD), 2003.

HÊRNANNI, Donato, *100 anos de Melhoramentos (1890-1990)*, São Paulo, Melhoramentos, 1990.

- HALLEWELL, Laurence, *O livro no Brasil*, São Paulo, EDUSP, 1985.
- MARTIN, Henri-Jean. e CHARTIER Roger, *Histoire de l'editions française*, Paris, PROMODIS/Fayard, tomo III e IV. (1ª. Edição 1985), 1990.
- MÖLLLIEU, Jean-Yves, *Louis Hachette*, Paris, Fayard, 1999.
- MONARCHA, Carlos, "Lourenço Filho e a Biliotheca de Educação (1927-1941)", en MONARCHA, Carlos (org.), *Lourenço Filho: outros aspectos, mesma obra*, Campinas, Mercado de Letras/UNESP, 1997.
- NAGLE, Jorge, *Educação e Sociedade na Primeira República*, SP: EPU, 1976.
- NERY, Ana C. B., *A Sociedade de Educação de São Paulo: embates no campo educacional (1922-1931)*, São Paulo, FEUSP, tese de doutorado, 1999.
- , *A revista escolar e o movimento de renovação educacional de São Paulo (1925-1927)*, São Carlos, C. de Educação e Ciências Humanas/ UFSCarlos, dissertação, 1993.
- OLIVERO, Isabelle, *L'Invention de la collection*, Paris, L'IMEC/Maison des Sciences de L'Homme, 1999.
- TOLEDO, Maria Rita de Almeida, *Coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981)*, São Paulo: EHPS/PUC, tese de doutorado, 2001.
- VILEALA, Marize C., *Discursos, Cursos e Recursos: autores da Revista Educação*, São Paulo, EHPS/PUC, tese de doutorado, 2000.

II. Puntos de vista

La cultura de la escuela. Una interpretación etnohistórica

Agustín Escolano Benito¹

El trabajo propone un abordaje de la historia de la escuela desde los presupuestos historiográficos del llamado giro cultural. Ello remite a plantear la decodificación del constructo "gramática de la escolarización" a través del análisis de la cultura empírica de la escuela bajo una orientación en clave etnográfica y antropológica. El enfoque se completa con una aproximación hermenéutica, basada en la semiología y en la lectura compartida de los registros etnohistóricos correspondientes a las representaciones (verbales, icónicas y objetuales) en que se materializa la cultura escolar, cuyo resultado final sería la construcción de una comunidad interpretativa en la que se sustente la educación histórica de los sujetos.

Cultura de la escuela • Giro cultural • Nueva historiografía • Etnohistoria
• Historia material • Hermenéutica • Educación histórica

119

This essay is about the history of schooling from the point of view of historiography and the so-called cultural turn. It explores the decodification of the concept "grammar of schooling" through an analysis of the empiric culture of the school and an orientation to ethnographic and anthropologic codes. This focus is complemented by an hermeneutic approach based on the semiology of the shared ethno-historic records (verbal, iconic, and objective), in relation to the way of materialization of the representations of scholarly culture. The last goal of it will be the construction of a interpretative community on which the historic education of the subjects is sustained.

School culture • Cultural turn • New historiography • Ethnohistory • Material history • Hermeneutic • Historical education

* * *

¹ Director y fundador del Centro Internacional de la Cultura Escolar (Ceince); catedrático de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Valladolid; presidente de la Sociedad Castellano-Leonesa de Historia de la Educación y de la Asociación *Schola Nostra*.

El giro historiográfico

Durante las dos últimas décadas, bajo el influjo de las diversas corrientes que han venido configurando la nueva historia cultural (o sociocultural, si se prefiere esta expresión), la historiografía de la educación se ha visto inmersa en un giro epistémico que ha agudizado la crisis que ya se venía apuntando desde los observatorios de la posmodernidad en los paradigmas clásicos de construcción del conocimiento histórico, y aun también en los modernos. Este cambio está abocando a la afirmación de nuevos modos de producción que aproximan las prácticas historiográficas, así como los discursos que subyacen en ellas, a los enfoques etnológicos y hermenéuticos que igualmente dominan hoy muchos otros sectores de las ciencias humanas y sociales. El giro podría conducir, como se ha interpretado en algunos medios, a un cambio paradigmático o, en todo caso, a la conformación de un nuevo campo intelectual que reconceptualizaría todo el conjunto de la disciplina.²

120

Este cambio no sólo está afectando a los discursos que fundamentan y legitiman el oficio de historiador, y a la definición de las funciones que éste puede desempeñar en la sociedad, sino que ha operado una importante mutación en las prácticas historiográficas, desplazando el interés desde los viejos enfoques, temas y fuentes que privilegió el tardoidealismo y el sociologismo positivista hacia perspectivas que han puesto en valor nuevos objetos de investigación, nuevas miradas sobre ellos y nuevos materiales a los que interpelar para dar respuesta a las preguntas que el presente dirige a los archivos en los que han quedado registrada la historia y la memoria.

El giro se ha suscitado, a nuestro entender, desde dos tipos de escenarios o ámbitos de reflexión:

- a) El primero hay que situarlo en el interior mismo de la comunidad que practica la historiografía de la educación o de otros ámbitos temáticos generales o sectoriales que estudian las interacciones educación-sociedad-cultura. En este caso, la crisis derivaría de la comprobación del agotamiento de los paradigmas clásicos para explicar, comprender e interpretar la educación, y en general también los hechos civilizatorios asociados a ella, como construcciones culturales. Los años noventa han comportado un continuo

² María de los Ángeles GALINO, "Vivencias y datos para la reflexión. Centenario de los estudios de Pedagogía en la Universidad", Madrid (en prensa).

reclamo de la “cultura escolar” como objeto histórico³ y como centro de interés para desvelar los “silencios” de la historiografía al uso en las prácticas institucionales y publicísticas,⁴ como “caja negra” que se oculta en la gran historia basada en los relatos y discursos sobre el pasado de la educación y en las microhistorias,⁵ o como “gramática de la escuela” plasmada en los códigos, no siempre visibles, que regulan el mundo de la vida de los establecimientos docentes.⁶ La historia de la educación debería polarizarse, según todos estos análisis y propuestas, en el desvelamiento de la cultura de la escuela, y para ello tendría que trabajar, en clave antropológica y etnometodológica, sin excluir por supuesto otras perspectivas de más amplio y complejo espectro, incluyendo además las opciones ofrecidas por la hermenéutica de la memoria.

- b) El segundo escenario se sitúa en el entorno mismo de la educación y en sus dimensiones fenomenológicas. Desde el mundo de la práctica pedagógica cualificada, la práctica discursiva, se interpela hoy a la historia, cuyas aportaciones se tratan de integrar, con mejor o peor fortuna, en una especie de proceso de investigación-acción que postula como valor el “aprender del pasado” (*learning from de past*) para afrontar con inteligencia y sentido “cultural” las innovaciones y la reflexividad sobre la misma acción.⁷ Se sospecha que el fracaso histórico de buena parte de las reformas educativas emprendidas en el último siglo deriva del desconocimiento de las prácticas que han constituido la tradición escolar y el *habitus* de los profesores y se invita a tomar en consideración los códigos de la “gramática de la escuela”, ignorados por la *intelligentsia*, orgánica o experta, que diseñó o pilotó los programas de cambio.

121

Este tipo de demanda revaloriza, además, a la historia de la educación como disciplina formativa y como campo intelectual vinculado curricularmente a la preparación de los profesores y pedagogos. Pensar históricamente las

³ DOMINIQUE, JULIA, “La culture scolaire comme objet historique”; ANTONIO NÓVOA, “Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de ‘nuevas’ historias de la educación”; ANTONIO VIÑAO, “Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes”.

⁴ H. SILVER, “Knowing and not knowing in the History of Education”.

⁵ M. DEPAEPE, “Some Statements about the nature of the History of Education”.

⁶ D. TYACK y L. CUBAN, *Thinking Toward Utopia. A Century of Public School Reform*.

⁷ A. CANDELA *et al.*, “What in the World Happens in Classrooms? Qualitative Classroom Research”; A. ESCOLANO y J. M. HERNÁNDEZ, *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*.

teorías y prácticas escolares requiere, desde el anterior análisis, una educación histórica de los educadores.

Las culturas de la escuela

La anterior recontextualización teórica y metodológica de la historia de la educación hace converger el nuevo campo intelectual de conocimiento hacia el constructo de lo que se ha venido en denominar *cultura* o *culturas de la escuela*, una de cuyas primeras definiciones fue la formulada por el profesor Dominique Julia en la conferencia de clausura de la ISCHE de Lisboa, en 1993. Según esta propuesta, se entendería por “cultura escolar” el conjunto de normas que definen saberes a enseñar y conductas a inculcar, así como la serie correlativa de prácticas, construidas en el seno de las instituciones educativas a lo largo del tiempo —dimensión histórica— que permiten la transmisión de las disciplinas y la incorporación de los comportamientos en la formación de los sujetos, todo ello en el marco de los procesos de socialización.⁸ Este concepto de *cultura escolar* ha de incluir, además, la consideración de los actores que componen el cuerpo profesional que asume las anteriores normas y prácticas, esto es, los dispositivos instituidos por la sociedad escolarizada, que son reflejo de los modos de pensar y actuar en la orientación de los procesos educativos formales, así como de la cultura de la infancia implícita en su más amplio sentido antropológico.⁹

122

Otras definiciones han glosado, ampliado y matizado esta primera formulación, incluyendo en su campo las teorías-discursos que explícita o implícitamente acompañan a las normas y prácticas culturales, y sus representaciones, así como las interacciones y convergencias que pueden darse en la dinámica histórica entre los diferentes planos de la cultura escolar. Nosotros mismos, en un trabajo que se publicó hace unos años, establecimos tres ámbitos en la analítica de esta cultura, lo que nos permitió incluso señalar la existencia en el nuevo campo de conocimiento de tres culturas escolares, cuyas características comentamos seguidamente.¹⁰

⁸ Dominique, JULIA, “La culture scolaire comme objet historique”, p. 356.

⁹ Dominique, JULIA, “Reflessioni sulla recente storiografia dell’educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche”, pp. 129-130.

¹⁰ Agustín, ESCOLANO, “Las culturas escolares del siglo xx. Encuentros y desencuentros”, pp. 202-203.

- a) La *cultura empírica de la escuela*, constituida por las prácticas que los enseñantes han inventado y difundido en el ejercicio de su profesión y que han llegado a configurar la memoria corporativa del oficio docente. Esta cultura incluye también las pautas en las que se han ejercitado los alumnos en las actividades de aprendizaje y formación. La escuela ha sido, a este respecto, un lugar de producción de cultura, y no sólo un aparato replicador de la cultura exterior a ella, que no obstante también condicionó la estructuración de las reglas internas de su funcionamiento. Recuérdese que incluso los primeros teóricos de la reproducción (Bourdieu-Passeron) ya previeron una esfera de autonomía relativa implícita en las instituciones de educación formal. Esta cultura-memoria constituye además la base del *habitus* y de las señas de identidad de la profesión de enseñante. Las prácticas y códigos de esta cultura empírica se pueden observar hoy, mediante ópticas etnometodológicas y microhistóricas, aplicando la mirada a través de la cerradura de las aulas y por observación participante, una mirada que es posible dirigir desde diversos ángulos y siguiendo estrategias de triangulación. En las clases de nuestro tiempo se podrían detectar prácticas arcaicas, dominantes y emergentes, que son expresión de la persistencia de invariantes históricas en la cultura escolar y de las innovaciones de la época. También la etnohistoria puede recuperar los *patterns* y cambios de esta cultura, incluidas sus metamorfosis, en los textos e imágenes de las escuelas del pasado, utilizando para ello como fuentes las representaciones empíricas de la escuela (egodocumentos, escrituras ordinarias, iconografías, objetos materiales, testimonios orales ...). Narciso de Gabriel sostiene que muchas de estas prácticas proceden de una cierta cultura educativa popular, existente antes de la extensión de la escuela y de la definición del modelo normalista que se trató de imponer para uniformizar a todos los centros. Esta cultura habría resistido la presión externalista y persistiría en el cotidiano escolar español durante el siglo XIX y comienzos del XX.¹¹
- b) La *cultura académica de la escuela*, constituida en torno a los conocimientos que han configurado el saber experto, sobre todo a partir de la incorporación de la pedagogía y las ciencias relacionadas con la educación a las instituciones de formación de maestros

¹¹ Narciso de GABRIEL, "Formas de enseñar y modos de aprender en la escuela tradicional" y "Clases populares y culturas escolares", en J. GÓMEZ *et al.*, *La escuela y sus escenarios*, 2007.

y a las universidades, hecho que, como es sabido, se inicia a mediados del siglo XIX y se consolida entre los siglos XIX-XX a partir del impulso que aplicaron a estos estudios los grupos nacionales regeneracionistas y las corrientes positivistas (también otras como el neoidealismo y las pedagogías neokantianas). Todos estos movimientos dieron origen a una cultura científica de la educación que trató de legitimarse como conocimiento experto acreditado por los nuevos regímenes de verdad (uso esta expresión en el sentido foucaultiano). Esta nueva cultura se encastilló y guetizó en parte en la academia, y acabó por devaluar la cultura empírica, a la que calificó de práctica ingenua y grosera, esto es, de espontánea y acientífica.

- c) La *cultura política de la escuela*, elaborada en paralelo a la construcción de los discursos (textos-representación) y normas (lenguaje político-administrativo) que han definido los sistemas educativos como organizaciones. Las leyes, los reglamentos y los documentos emanados de las burocracias son textos que expresan su contenido en lenguajes ideológicos y jergas técnicas cuya semántica transmite una determinada cultura. En ocasiones, esta cultura es el resultado de determinadas “coaliciones de discursos”¹² entre los administradores y los teóricos. Los textos, en este supuesto, muestran en su lenguaje una especie de *interfaz* de modernidad, que los hace más presentables socialmente, es decir, más científica y políticamente correctos, aunque sólo sean lenguajes superestructurales. Otras veces, el lenguaje normativo recoge determinadas expectativas de los agentes y de las comunidades que actúan en la cultura empírica para satisfacer formalmente las exigencias de una democracia participativa.

Cada una de estas tres modalidades de la cultura de la escuela se ha desarrollado, en gran medida, de forma autónoma siguiendo su propia lógica y han dado origen a una determinada tradición, aunque todas ellas también se han interrelacionado, y en ocasiones —no muchas ciertamente— han operado de forma convergente. La cultura empírica respondería a la ley de la necesidad o de la razón práctica y se expresaría sobre todo en los registros etnográficos a los que se ha hecho referencia anteriormente, materializándose en las muestras o exposiciones que exhiben los museos pedagógicos y los

¹² Jürgen SCHRIEWER, “Estudios multidisciplinares y reflexiones filosófico-hermenéuticas: la estructuración del discurso pedagógico en Francia y Alemania”, p. 252.

centros de memoria de la educación. La cultura académica obedecería a los regímenes de producción del discurso, objetivándose en los textos que ensayan determinadas interpretaciones teóricas y científicas acerca de la escuela. La cultura política se construiría desde la lógica del control social y se plasmaría en los dispositivos que la administración ha instrumentado para regular el funcionamiento de los sistemas educativos.

Representaciones etnográficas de la cultura escolar

El abordaje de la cultura empírica de la escuela, en su dimensión histórica, se ha de efectuar desde una perspectiva etnográfica. Éste fue el campo temático estudiado en el último Coloquio Nacional de Historia de la Educación, convocado por la Sociedad Española de Historia de la Educación, que tuvo lugar en junio de 2003 en la Universidad de Burgos y que bajo el título “Etnohistoria de la Escuela” convocó a unos 150 participantes. Los 64 textos sobre etnografía que se presentaron en este evento (que junto con otros materiales adicionales forman un volumen de 1 103 páginas) se distribuyeron en cinco secciones:

1. Los objetos de la escuela y la historia material de la enseñanza.
2. Iconografía y educación. La imagen como representación y como medio.
3. Los textos y las escrituras ordinarias de la escuela.
4. Las fuentes orales en la cultura de la educación.
5. Museología de la educación.¹³

125

Se ofrecen estos sucintos datos del Coloquio Nacional para dar idea de la relevancia que está alcanzando esta nueva línea de investigación historiográfica en España, tendencia que compartimos con otros países de nuestro entorno cultural, y de modo muy particular con el iberoamericano, donde emergen a diario experiencias diversas relacionadas con la memoria de la educación y la cultura empírica de la escuela.

Ahora bien, esta corriente emergente en la nueva historiografía de la educación no es expresión, como pudiera suponerse, de una actitud arcaizante y nostálgica de la investigación sobre el pasado de la escuela, aunque a veces pueda mostrar resultados descriptivistas, por lo de-

¹³ SEDHE, *Etnohistoria de la Escuela*.

más necesarios en la construcción del archivo material de la memoria. Más allá de estas prácticas reductivas, la etnohistoria de la escuela trata de buscar explicaciones e interpretaciones que permitan formular lecturas antropológico-culturales y hermenéuticas de los textos o escrituras que se expresan en las representaciones objetuales, icónicas o verbales obtenidas.

Desde el discurso etnohistórico moderno, el micromundo de la escuela puede ser percibido como una representación expresada en formas textuales diversas (escritas, orales, icónicas, materiales) y susceptible, como diría Chartier, de diferentes modos de apropiación o interpretación.¹⁴ La etnohistoria ha de proceder, desde la observación y lectura de los elementos materiales de estas representaciones, a la descodificación de las reglas y significados que subyacen en las composiciones (la estructura ausente en la terminología de Umberto Eco) y a la interpretación o hermenéutica del conjunto que se estudia. El descubrimiento de las claves que subyacen, tras sus signos indiciarios y su semántica cultural, en estas representaciones, construido mejor en régimen de comunidad interpretativa, puede abocar al descifrado de algunos códigos relevantes de la “gramática de la escuela”, a la que anteriormente nos hemos referido. Con los elementos de la representación se pueden también configurar montajes de textos, imágenes y objetos, a fin de provocar, como sugirió hace tiempo Walter Benjamín,¹⁵ rupturas discursivas en las miradas condicionadas por la tradición. Esta estrategia permite plantear hipótesis transgresoras e incluso falsacionistas (en el sentido popperiano), cuya contrastación puede inducir a suscitar una hermenéutica más abierta y diversificada y lecturas que irían más allá de las aproximaciones ingenuas y didácticas.¹⁶

La etnohistoria se prolonga siempre en la narratividad de las apropiaciones, incorporando así a los sujetos al uso público de la historia y a su construcción comunicativa. Bajo esta orientación, se construyen representaciones para ser leídas, interpretadas, narradas. El auge, en las últimas décadas, de la historia narrativa favorece este mestizaje entre la etnometodología y la hermenéutica. Si la etnografía posibilita en parte el desvelado de la “caja negra”, o de los “silencios” y “olvidos”, de la escuela representada, la narratividad y la hermenéutica permiten, allí donde circulan las imágenes y escrituras de las representaciones, fundar comunidades inter-

¹⁴ Roger CHARTIER, *Las revoluciones de la cultura escrita*.

¹⁵ S. BUCK-MORS, *The Dialectics of Seeing. Walter Benjamin and the Arcades Project*, p. 73.

¹⁶ Agustín ESCOLANO, “La cultura empírica de la escuela. Aproximación etnohistórica y hermenéutica”, pp. 201-218.

pretativas de lectores que en el contacto con las fuentes de la memoria se educan históricamente. De este modo, la nueva corriente historiográfica, al facilitar el aprendizaje desde el estudio y la interpretación del pasado (*learning from de past*) se integra bien en los programas de formación de los enseñantes y en las estrategias de innovación educativa que promueven las democracias culturales, basadas en el uso del conocimiento, en este caso histórico, para la orientación del sentido de las acciones que promueven los sujetos. Por lo demás, la razón anamnética que regula estos modos de producción intelectual, y que se construye desde las significaciones que recupera la memoria, termina por instalarse como lógica del discurso, y también como práctica, en los contextos académicos y escolares en que circulan las representaciones y se llevan a cabo las lecturas de éstas, favoreciendo así la comunicación, no siempre fácil por otras vías, entre las culturas empírica y teórica de la escuela.

Las interpretaciones de toda representación etnográfica requieren, para ser asumidas por los actores que las construyen, ciertos consensos, que han de ser compatibles por lo demás con las diferentes lecturas. Al igual que en las prosopografías o biografías colectivas, toda comunidad hermenéutica se funda en una *Bildung* compartida que asegura la cohesión entre los intérpretes, pero el narratorio final, en la configuración de un campo intelectual abierto y no dogmático, ha de salvar también, ya sea por la “metáfora viva” (*Ricoeur*), o por el diálogo intersubjetivo, el valor de la “diferencia”. De este modo, las imágenes, los egodocumentos, la historia oral y todos los recursos de la etnohistoria de la escuela se ordenan a la recuperación del sujeto, como actor y como intérprete, en los escenarios que la microhistoria construye, y por tanto como agente y como lector de la misma genealogía de su memoria, que es lo mismo que decir de su cultura.

127

Ámbitos de representación de la escuela

La *cultura empírica de la escuela* que reconstruye la etnohistoria se puede hacer visible en varios ámbitos. A los efectos de sistematizar esta comunicación, la estructura de la cultura escolar se organizaría en torno a los siguientes elementos:

- a) Los *escenarios* que albergan el mundo de la escuela.
- b) Los *actores* o sujetos que intervienen en la *mise en scène* de la acción escolar, especialmente los alumnos y los enseñantes.

- c) El *programa curricular* que se desarrolla en estos espacios por los actores de la vida escolar.
- d) Las *mediaciones* con las que se instrumenta la acción (cultura material, manuales y textos, modos y métodos de educación).
- e) Los *dispositivos de organización* de la escuela como sistema (tiempos escolares, organización institucional, régimen y disciplina, evaluación y acreditación).

Quizás el registro más visible de las representaciones etnográficas de la institución educativa sea la arquitectura en la que se ha materializado físicamente la misma idea de escuela como institución. La escuela ha sido y es para todos, antes que otra cosa, un lugar y un espacio con identidad. Ella dispone el escenario en el que se sitúan los actores de la educación formal. El contenedor escolar no es desde luego un medio neutro, sino una construcción cultural cuyo diseño comporta teorías y prácticas implícitas, y cuya materialidad instituye un poder de microfísica disciplinaria y un sistema discursivo de valores y símbolos que definen una determinada cultura educativa y una cierta relación ecológica de la institución con su entorno. Este espacio es atribuido a la infancia como lugar *ad hoc* para su segregación del mundo adulto, y sus estructuras son internalizadas por los menores, de modo no consciente, en su proceso de sociabilidad escolar.¹⁷

128

Los actores que intervienen en los escenarios escolares son otro ámbito esencial de la cultura escolar. Las representaciones históricas de la infancia muestran de forma empírica, por medio de textos, iconos y objetos, cómo la escuela transforma al niño en alumno, y cómo esta categoría, la de escolar, es una construcción histórico-cultural. Esta metamorfosis, que se opera no sólo a través de la atribución de tiempos y espacios específicos a la infancia, sino mediante la aplicación de todo un conjunto de dispositivos paidológicos, antropométricos, pedagógicos y disciplinarios, supone en realidad la invención de un nuevo sujeto.¹⁸ La condición de menor se define hoy en torno a las categorías que estructuran el orden de la escuela, y su estatuto en la sociedad se identifica por el grado que el niño ocupa en el *cursum scholae*. El sujeto escolar es, en este sentido, un hecho y un concepto psicocultural moderno, que ha sido ratificado también por las construcciones de las culturas académica y social.

¹⁷ Agustín ESCOLANO, "The School in the City: School Architecture as Discourse and as text", pp. 55-64.

¹⁸ Julia VARELA y Fernando ALVAREZ URÍA, *Arqueología de la escuela*.

El otro actor de la escuela es el enseñante. La figura del maestro o de la maestra, en sus perfiles socioprofesionales actuales, es igualmente una construcción generada en torno a la extensión de la escuela como institución pública, aunque pueda tener sus orígenes en tradiciones docentes antiguas y modernas (preceptores, instructores e institutrices de primeras letras, dómines, pendolistas etcétera). Además, los enseñantes no son sólo los actores que desempeñan sus roles en la vida escolar, sino los inventores de buena parte de los contenidos y pautas de la cultura de la escuela que venimos considerando. Ellos mismos, como hemos señalado antes, crean las prácticas empíricas que conforman los dispositivos de su *habitus* profesional y las transmiten como códigos de oficio entre los miembros de la corporación. También se apropian, desde sus propios mecanismos selectivos y de adaptación y de las formas de resistencia, de las prácticas que se proponen desde las esferas académica y política. La implantación de su profesión, con sus atributos técnicos y su *ethos* societario específico, comporta la invención de otro de los sujetos sobre los que descansa la cultura de la escuela.¹⁹

El tercer ámbito de la escuela, como hecho sociocultural y como representación, es el currículum, constituido por el conjunto de conocimientos y valores que se articula en torno a las disciplinas escolares, verdaderas formaciones sociohistóricas creadas en el interior del universo de la educación a partir de las prácticas y discursos que idean los actores de la enseñanza, y no mera reducción epitomizada de otros cuerpos de saber preexistentes.²⁰ Es la escuela la que selecciona los contenidos que se incorporan al programa de cada rúbrica curricular, la que excluye los que no interesan a la lógica y los intereses de sus agentes, la que, en interacción con la sociedad, otorga acreditaciones, y la que establece las reglas retóricas conforme a las cuales se escenifica pedagógicamente el desarrollo de la educación formal. La historia del currículum y de las disciplinas que lo componen permite, precisamente, reconstruir la arqueología de las materias del programa escolar y los modos de su aplicación en la práctica educativa.²¹

En lo instrumental, las mediaciones creadas por la escuela, o adaptadas del exterior por ésta, para la puesta en acción de su cultura son asimismo

¹⁹ J. MAGALHÃES y Agustín ESCOLANO, *Os professores na história*.

²⁰ André CHERVEL, "Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación"; I. Goodson, *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, pp. 59-112.

²¹ Raymundo CUESTA, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*.

construcciones históricas. Las representaciones de la escuela en este ámbito son aún más “materiales” que las de los anteriores sectores porque son etnográficamente más observables, y hasta en ocasiones manipulables.²² La arqueología de lo material, que afectaría al utillaje de las escuelas, incluye diversos sectores que van desde el mobiliario creado para acomodar a los sujetos según los criterios antropométricos y ergonómicos vigentes en cada época hasta los recursos funcionales de la escuela y las tecnologías vernáculas inventadas por los propios actores de la vida institucional o las tecnologías transferidas desde el exterior al mundo escolar. Capítulo esencial de este campo es el libro escolar, instrumento *princeps* de la enseñanza que ha dado origen en los últimos años, en diversos países, a todo un programa de investigaciones definido bajo la rúbrica de la manualística.²³ Esta línea sostiene que el texto escolar es una de los mejores sintetizadores de la cultura de la escuela, toda vez que constituye una fuente para la historia del currículum y de las disciplinas, para el estudio del imaginario de cada época y para el conocimiento de los métodos al uso. Por último, dentro de este orden de cuestiones, la etnografía puede registrar textos, objetos e iconos que permitan conocer los modos de educación y los métodos de transmisión y apropiación empleados en el desarrollo de cada disciplina.²⁴

130

Last but not least, la cultura de la escuela ha de incluir el conocimiento de los dispositivos sistémicos de la escuela como organización regulada mediante controles internos y externos. Los tiempos largos y cortos de la escuela (duración y estructura de la escolaridad, curso, trimestre, semana, jornada, hora ...) son construcciones sociohistóricas. Como cronosistemas son aprendidos e internalizados en la infancia superponiéndose a los biorritmos espontáneos de los sujetos y configurándose por tanto en mecanismos de regulación —coacciones civilizatorias los llamó Norbert Elias— de la sociabilidad de los menores.²⁵ También la estructuras organizativas de la escuela (graduación, clasificación de los alumnos, organigrama docente, normas de régimen y disciplina, criterios y métodos de evaluación y acreditación, grados y diplomas, relaciones externas) responden a pautas culturales inventadas en la intraescuela y condicionadas por los contextos en los que las instituciones se desarrollan.

²² I. GROSVENOR, *Silences and Images*; M. LAWN (ed.), *Seminar Papers on Education and World Exhibitions. Modelling the Future*.

²³ Agustín ESCOLANO, “The Historical Codification of the Manualistics in Spain”, pp. 51-72.

²⁴ Agustín ESCOLANO, *Escenografías escolares: espacios y actores*, pp. 365-373.

²⁵ Norbert ELIAS, *El proceso de la civilización*.

Consideraciones finales

La escuela —podemos concluir de todo lo que venimos analizando— es una institución social que crea e inventa una cultura, y que no sólo se apropia de patrones y recursos del contexto exterior, lo que también hace a veces bajo diferentes formas de *bricolage*. Bajo estas construcciones subyacen códigos que rigen una determinada gramática y que dan origen a una tradición que se puede representar, a modo de mimesis etnográfica, en textos o *collages* formados eclécticamente por escrituras, voces, iconografías y objetos. Tales representaciones son interpretadas por los miembros de la comunidad hermenéutica en que circulan: los historiadores, los enseñantes o los públicos que recuperan la memoria de su socialización escolar, elemento esencial de su identidad narrativa. En ocasiones, todos estos materiales se incorporan a museos e instituciones que se configuran como centros de memoria en los que se archiva la microhistoria de la escuela, un registro de experiencia común a todos los ciudadanos que se han formado en la escuela obligatoria. Estos centros —a menudo ecomuseos que recogen el pasado de la escuela en un entorno próximo y abarcable— son círculos cívicos en los que puede dialogar con los testimonios de nuestra primera educación. Los viejos pupitres, mapas, manuales y ábacos no son sólo restos-fetiché de una escuela periclitada, como podría entenderlos la llamada por Nietzsche historia anticuaria, sino signos que, como señaló hace tiempo Paolo Sacchetto en su obra *El objeto informador. Los objetos de la escuela*, cuentan muchas cosas de nosotros. Su evocación y descifrado nos acerca sin duda, como ha puesto de manifiesto la historia material y la semiología,²⁶ al encuentro con el origen de nuestros modos de pensar y de sentir, es decir, con las huellas de nuestra cultura.²⁷ El alcance de este enfoque historiográfico justifica, sin duda, el ensayo de la opción etnohistórica en la construcción del campo intelectual de la historia de la escuela.

131

Bibliografía

BUCK-MORS, S., *The Dialectics of Seeing. Walter Benjamin and the Arcades Project*, Cambridge Mss., Paperback, 1991.

²⁶ Agustín ESCOLANO, *La cultura material de la escuela*.

²⁷ P. P. SACCHETTO, *El objeto informador. Los objetos en la escuela*, p. 27.

- CANDELA, Antonia *et al.* (coord.), "What in the World Happens in Classrooms? Qualitative Classroom Research", *Seminar Papers*, México, Spencer Foundation, 2002.
- CUBAN, L., *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classroom, 1880-1990*, Nueva York, Teacher College Press, 1993.
- CUESTA, Raymundo, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1997.
- CHARTIER, Roger, *El mundo como representación*, Barcelona, Gedisa, 1992.
 ———— *Las revoluciones de la cultura escrita*, Barcelona, Gedisa, 2000.
- CHERVEL, A., "Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación", *Revista de Educación*, 295 (1991) pp. 59-112.
- DEPAEPE, M., "Some statements about the nature of the History of Education", en SALIMOVA, K. (ed.), *Why should we teach History of Education?* Moscow, The International Academy, 1993, pp. 31-36.
- DÍAZ, M., "Aproximaciones al campo intelectual de la educación", en LARROSA, J. (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta, 1995, pp. 331-361.
- ELÍAS, Norbert, *El proceso de la civilización*, México, FCE, 1987.
- ESCOLANO, Agustín, "Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros", *Revista de Educación MEC*, núm. extra (2000) pp. 201-218.
- 132 ———— "Posmodernity or High Modernity? Emerging approaches the New History of Education", *Paedagogica Historica*, XXXII-12 (1996) pp. 325-341.
- "The Historical Codification of the Manualistics in Spain", *Paedagogica Historica*, 38-1, (2002) pp. 51-72.
- "Escenografías escolares: espacios y actores, en: SEDHE: Etnohistoria de la escuela", Universidad de Burgos, 2003a, pp. 365-376.
- "The School in the City: School Architecture as Discourse and as Text", *Paedagogica Historica*, 39-1/2 (2003 b) pp. 55-64.
- "La cultura empírica de la escuela. Aproximación etnohistórica y hermenéutica", en Mainer, J., *Educación, historia y crítica*, Zaragoza, Ediciones Universidad (en prensa).
- ESCOLANO, Agustín (ed.), *La cultura material de la escuela*, Berlanga, Centro Internacional de la Cultura Escolar (Ceince), 2006.
- ESCOLANO, Agustín y HERNÁNDEZ, J.M., *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002.
- GABRIEL, N. de, "Formas de enseñar y modos de aprender en la escuela tradicional", en ESCOLANO, Agustín (ed.), *Historia ilustrada de la escuela en España*, Madrid, Fundación G. S. Ruipérez, 2004, pp. 171-196.

- GABRIEL N. de "Clases populares y culturas escolares", en GÓMEZ, J. *et al.*, *La escuela y sus escenarios*, Puerto de Santa María-Cádiz, Ediciones Ayuntamiento, 2007, pp. 243-267.
- GALINO, Ángeles, "Vivencias y datos para la reflexión. Centenario de los estudios de Pedagogía en la Universidad", Madrid (en prensa), cortesía de la autora.
- GOODSON, I., *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1995.
- GROSVENOR, I. *et al.* (eds.): *Silences and Images*, Nueva York, Peter Lang, 1999.
- JULIA Dominique, "La culture scolaire comme objet historique", en Novoa, A *The colonial experience in education*, Gent, Paedagogica Historica Series, I, 1995, pp. 353-382.
- _____ "Reflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche", *Annali di Storia dell'Educazione e delle istituzioni scolastiche*, 3 (1996) pp. 119-147.
- LAWUN, M. (ed.), *Seminar Papers on Education and World Exhibitions. Modelling the Future*, Berlanga, Ceince, en prensa en Oxford-Symposium Books.
- MAGALHÃES, J. & ESCOLANO, A. (eds.), *Os professores na história*, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999.
- NOVOA, A., "Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de "nuevas" historias de la educación", en POPKEWITZ, T. *et al.* (ed.), *Historia cultural y educación*, Barcelona, Pomares-Corredor, 2003, pp. 61-84.
- SACCHETTO, P. P., *El objeto informador. Los objetos en la escuela*, Barcelona, Gedisa, 1986.
- Sociedad Española de Historia de la Educación (SEdHE), *Etnohistoria de la Escuela*, XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Universidad de Burgos, 2003.
- SCHRIEWER, Jürgen, "Estudios multidisciplinares y reflexiones filosófico-hermenéuticas: la estructuración del discurso pedagógico en Francia y Alemania", en RUIZ BERRIO, J. (ed.), *La cultura escolar de Europa*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, pp. 321-269.
- SILVER, H., "Knowing and not Knowing in the History of Education", *History of Education*, 21-1 (1992), pp. 97-108.
- TYACK, D. & CUBAN, L., *Thinking Toward Utopia. A Century of Public School Reform*, Cambridge Mss, Harvard University Press, 1995 (trad.) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, FCE, 2000.

VARELA, Julia & ÁLVAREZ URÍA, Fernando, *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta, 1991.

VIÑAO, Antonio, "Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes", en ALMUNIA, C. (ed.), *Culturas y civilizaciones*, Valladolid, Ediciones Universidad, 1998, pp. 165-184

Early 20th Century American Schooling, Education Sciences and Making Social Exclusions

Thomas S. Popkewitz¹

La escuela personifica temas de salvación de la modernidad norteamericana y europea. Los temas de salvación son mutaciones de los proyectos de emancipación de la Ilustración, a través del uso de la razón y la racionalización, con el propósito de lograr un progreso universal para la humanidad, de modo que la escuela produjera los modos de vida en los que la libertad cosmopolita podría llevarse a cabo. El proyecto emancipatorio implicaba tesis culturales acerca del niño y la sociedad que involucraban ironías y paradojas de la modernidad en, al menos, dos diferentes capas. La primera, mientras las nociones de cosmopolitismo trascenderían lo local y lo provincial, estaban ligadas a la formación del estado moderno que dependía de hacer al ciudadano, de cuya participación dependía, a su vez, la nueva nación y su propia existencia. Segunda, las esperanzas de la libertad cosmopolita implicaban temores ante los peligros y la gente peligrosa que no personificaban las cualidades y características del nuevo ciudadano. Este escrito explora la manera en que las esperanzas y temores están fijamente internalizados en las prácticas de las ciencias pedagógicas de principios del siglo xx, en lo que concierne a la planeación de lo que el niño y su familia deberían ser. Las prácticas de las ciencias comprendían un estilo comparativo de la razón a través de la cual la esperanza de inclusión establecía principios que dividían y diferenciaban cualidades y personas a excluir en los gestos inclusivos.

135

¹ Catedrático de Currículum en la Universidad de Wisconsin (Madison, Estados Unidos). Uno de los principales exponentes de las teorías críticas en educación. De su vasta producción incluyendo la más reciente, particularmente referida al campo de la historia de la educación y traducida al español, puede mencionarse: Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin, Miguel A. Pereyra, compiladores, *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona-México, Ediciones Pomares-CESU, UNAM-IMCED, colección Conocimiento y educación, 2003.

Educación progresiva • Ciencias de la educación • Reforma • Inclusión y exclusión social

Schooling embodies salvation themes of North American and European modernity. The salvation themes are mutations of Enlightenments' project of emancipation through the use of reason and rationality in achieving a universal progress for humanity. The school was to produce the modes of life in which the cosmopolitan liberty and freedom could be produced. The emancipatory project entailed cultural theses about the child and society that entailed ironies and paradoxes of modernity in at least two different layers. First, while the notions of cosmopolitanism was to transcend the local and provincial, it was linked to the formation of the modern state that was dependent on making the citizen whose participation in the new nation was dependent on for its existence. Second, the hopes of cosmopolitan freedom embodied fears about dangers and dangerous people who did not embody the qualities and characteristics of the new citizen. This discussion explores the manner in which hopes and fears are embedded in the practices of the pedagogical sciences at the turn of 20th Century concerned with planning in which the child and the family were and should be. The practices of sciences embodied a comparative style of reason through which the hope for inclusion established principles that divided and differentiated particular qualities and people so as to exclude in the inclusionary gestures.

136

Progressive education • Education sciences • Reform • Social inclusion and exclusion

* * *

Schooling embodies salvation themes of North American and European modernity. The salvation themes are mutations of Enlightenments' project of emancipation through the use of reason and rationality in achieving a universal progress for humanity. The child is the future cosmopolitan citizen of the nation whose reason and rationality produce liberty, freedom and progress. The emancipatory project of schooling embodies historical ironies and paradoxes of modernity in at least two different layers.

First, schooling joins the social administration of progress and the freedom and liberty of individuality, two central registers of modernity. The founders of the American and French Republic recognized that the

citizen was not born but made. The modern state was dependent on making the citizen whose participation the new nation was dependent on for its existence.² Schooling was to contribute to making the new society through making the new child. The theories of the child and teaching from the late 19th century were technologies to transcribe Enlightenment hopes about human agency, reason and the rationality of science into principles of everyday life.

Second, the irony is that the hopes for the social administration of freedom embodied fears about dangerous people who did not embody the qualities and characteristics of the new citizen. Curriculum and teaching were comparative systems that recognized and differentiated “the civilized” from “others,” the uncivilized, the savage, the backward, and today’s “socially disadvantaged” child.

The hope and fears of cosmopolitanism are pervasive in the schooling. The aspirations of its transcendental values are expressed in the language of making the knowledge of research “useful”, in the to emancipation, and with today’s discourses about globalization to create a more cosmopolitan society and, to promote the world citizen whose allegiances to human rights, environmental balances, and hospitality to diversity are to shape local actions. Cosmopolitan aspirations are carried in efforts for collaboration and democracy to achieve self-realization and the collective betterment.

137

This placing of cosmopolitanism into narratives of the school and the nation might seem odd. The Enlightenment is seen as an attitude to transcend the local and provincialism of the nation through its quest for a universal, emancipatory reason of a world citizen. Ideally this may be correct, but historically ironic. The universal values of the Enlightenment’s cosmopolitan individual were inscribed in the new republics and its citizen to ascribe to the nation those transcendental values and purposes. But there are other elements that go unquestioned about cosmopolitanism in schooling. The school embodies double gestures in the making of the cosmopolitan child. Cosmopolitanism entails comparative installations that differentiate and divide those who are enlightened and civilized from those who do not have those qualities. School reforms bring forth the hope of an inclusive society where “all children learn” that overlaps with fears of the child whose characteristics are not cosmopolitan and a threat to the moral

² I use the notion of modern hesitantly in this text for literary convenience. My concern is not to engage in the periodization. It is to explore the slow and uneven changes in the categories, epistemologies, and distinctions that make possible the school as it overlaps with other institutional developments that are often placed together as modernity.

unity of the whole - the disadvantaged, the poor, and those populations designated as ethnic and immigrant, signified in the U.S. context as the child “left behind”.

This article first explores the double gestures of hope and fears in the sciences of pedagogy in the turn of the 20th Century American schooling. I argue that school pedagogy is a strategic site in the changing of society through changing the child. Theories of the child and teaching are viewed as cultural theses about cosmopolitanism. Enlightenment’s notion of “agency” and science are brought into ways of organizing everyday life to link individuality with collective belonging and the nation. Agency, however, entails particular characteristics discussed in the next section as an individuality who rationally organizes and plans life; and as “a homeless mind” where action and reflection entail simultaneously distancing oneself from the immediate through universal concepts that seem without historical location. Childhood, learning, development and growth function to perform to enable one to “see” and distance oneself so as to become an object of reflection and for action. At the same time, the homeless qualities of such concepts are brought back into organizing modes of daily living as the parent and child “see” themselves as “learners”. The next section explores the cultural theses of cosmopolitanism in planning related to the making of the family and community. School subjects serve as an exemplar; an alchemic that transforms disciplinary knowledge into cultural theses about who the child is and should be. The final section explores how the images and narratives of cosmopolitanism as cultural theses produce double gestures about the child the hope of inclusion and fear of the excluded.

138

The discussion is drawn from a broader study of the systems of reason in present schooling, policy, and research as double gestures of inclusion and exclusion.³ My focus on cosmopolitanism is on its systems of reason in governing who the child is, who the child should be, and who does “fit” in the images and narratives of that child. The analysis plays with the politics of knowledge through Foucault’s notion of governmentality.⁴ Pedagogy is political through its inscriptions of rules and standards by which experiences are classified, problems located, and procedures given to order what is seen, thought about, and acted on.⁵ The use of “ism” in cosmopolitanism gives attention to the different historical assemblies and

³ POPKEWITZ, *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making Society by Making the Child*.

⁴ M. FOUCAULT, “Governmentality”.

⁵ Also see Ranci ere, *The Flesh of Words: The Politics of Writing*.

connections that distinguish reason and “the reasonable person” rather than treating the word as a distinct doctrine.

Science as Cultural Theses about Modes of Living

American Progressive political movements and the American Progressive Education joined the international movements into national themes of salvation and redemption through reform Protestantism.⁶ The spread of mass schooling embodied “salvation stories” that connected the individual to a larger collective sense of mission and progress. Lasch⁷ has argued, for example, that ‘new’ ideas of childhood in the 19th century helped to precipitate the new idea of the family as interwoven problems of the social administration of the State, public health and moralists.

Science was central to the reforms of society and people. Science was seen as part of the Enlightenment heritage in which progress was obtained. The faith in science had a millennialist belief in rational knowledge as a positive force for action. From city government reforms to the studies of the family, child and urban housing, progressives sought to rescue those who suffered from or fell from grace in the debilitating qualities of the city and to change their modes of living. The *urbane* of the city in Progressivism would use the expertise of science to study the *urban* conditions that produced moral decay, and work with government for effective reform to eliminate evils and purify its citizens of moral transgressions. Protestant elites felt that the social sciences, for example, would counter the disintegration of the moral order in urban life. Science was to identify the causes of alcoholism, delinquency, prostitution, among other practices, from which interventions could be devised to correct the dysfunctional norms and rectify the social conditions.

139

Science had two different trajectories in social planning.

One was the mastery promised to calculate and change the conditions of social life. Studies of urban planning, health conditions, labor conditions, for example, were done and new laws produced for the social betterment of urban populations.

The development of the child embodied the technologies of science to artificially intervene in order to produce a more progressive society and individuality. The sociologist Charles Horton Cooley, one of the early

⁶ For a discussion of the secularization of religion into civic society, see Bellah (1968).

⁷ C. LASCH, *Haven in a Heartless World: The Family Besieged*.

American sociologists and a founder with George Herbert Mead of what later was called “symbolic interactionism,” evoked the cosmopolitanism of the American Exceptionalism when talking about the social sciences and urban conditions. Cooley saw the United States as “nearer, perhaps, to the spirit of the coming order”⁸ that is totally different from anything before it “because it places a greater emphasis on individuality and innovation” and does not inherit the class culture of Europe”.⁹ In his second edition of *Principles of Sociology*, Edward Alsworth Ross (1920/1930), an early founder of American sociology, evoked an international perspective in talking about the civilizing qualities of American society and its schools. Ross believed that the common school replaced the medieval church in providing for the cohesion, “concord and obedience”¹⁰ necessary for modern societies. Education, he argued, is the social institution to produce a like-mindedness among diverse populations through stressing “the *present* and the *future* rather than the *past*.”¹¹ Social and individual change was installed as an incessant element of that vision.

140

Second, science was a way of thinking about the ordering and planning everyday life. Theories of the family and child development gave attention to cultural theses for ordering and constituting experience, reflection and action in daily life. Research on “thought,” behavior, communities, and interactions, for example, generated principles about action. These principles were a more general cultural disposition about reflection and acting that had little to do with the realms of interpreting and understanding formed in the natural and physical sciences. Thorndike’s behaviorism and Dewey’s pragmatism, although different in its notions of psychology of the person, brought into pedagogical thought generalized notions about how individuality ordered the present and gave personal mastery to their future.

The double quality of the sciences of education - to enact changes in the conditions of people produced changes in people is embodied in the turn of the 20th Century Social Question, a cross Atlantic Protestant reform movement concerned with the moral disorder of the city.¹² These reform movements brought important changes to the city: mass public ownership of transit system, garbage and sewage treatment, laws to protect the poor, and public health, among others.

⁸ C. H. COOLEY, *Social organization: A study of the larger mind*, p. 167.

⁹ In D. ROSS, *G. Stanley Hall: The psychologist as prophet*, p. 245.

¹⁰ *Idem*, p. 524.

¹¹ *Idem*, p.259, italics in original.

¹² D. RODGERS, *Atlantic crossings: Social politics in a progressive age*.

But the reforms also focused on the making and remaking of the urban family and child. The formation of sociology and psychology in the US that were instrumental in the construction of the pedagogies of the modern school. The sciences problematized and calculated *thought*, talk, feelings, and actions to shape moral agency through governing the principles of reflection and participation. Albion Small,¹³ a former Baptist minister hired to start a Department of Sociology at the new Rockefeller sponsored University of Chicago,¹⁴ gave attention to the family, urban reform and the future of the nation. For Small and later for his colleague, John Dewey, the teacher held the key to the future of society through remaking the inner qualities of the child. This anthropological psychology was expressed as: "Sociology knows no means for the amelioration or reform of society more radical than those of which teachers hold the leverage. The teacher . . . will read his success only in the record of men and women who go from the school eager to explore wider and deeper these social relations, and zealous to do their part in making a better future".¹⁵

The domestic sciences evident in multiple societies from Europe through Australia, for example, focused on of reforming the urban family. The sciences gave attention to the physical and moral conditions of the urban family by ordering and classified the health conditions of the home. But health was not only about physical issues of disease. Medical discourses were metaphors for child rearing that overlapped concerns about home cleanliness, and nutritional practices of the home with the moral well-being of the child. Daily life in the family was rationalized as parents (typically mothers) were to practice hygienic approaches in preparing foods and organizing patterns of daily diets. Child psychologies were introduced through notions of child development whose values embodied images of the moral life that one should life.

The sciences embodied the hope for future that also entailed a destabilizing of the past. Old traditions were feared, to be shed and new ones installed so the future, Dewey argued, will be without an authoritarian system of religious and civil institutions, and any fixed classes and ancient institutions. "The old culture is doomed for us because it was built upon an alliance of political and spiritual powers, an equilibrium of governing

141

¹³ Albion SMALL, *Demands of Sociology upon Pedagogy*.

¹⁴ It is important to note that eastern elite universities as Yale, Columbia, Harvard, Dartmouth, Princeton, were initially schools to train clergy.

¹⁵ Albion SMALL, *op. cit.*, p.184.

and leisure classes, which no longer exists".¹⁶ The dismantling of the old and the inscription of the future embodied a cosmopolitan individuality in which intelligent action and a problem-solving voluntarism contributed to the making of the national character.

The de-stabilizing of the past and the making of the future embodied cultural theses to order everyday living. The psychological construction of the child in John Dewey's pragmatism and Edward L. Thorndike viewed their sciences of education as contributing to progressive education in the tradition of the Enlightenment. Each saw science as a useful and vital social agent in making a progressive society. That progressive society required that the school construct the freedom and liberty of the child through inscribing principles of reason and the reasonable person. Dewey viewed individuality as having plasticity and a social basis. Dewey's pragmatism was a designing project of the individual who consciously deployed the creative power of science in daily life. In contrast to the anthropological psychology of Dewey, Thorndike's science was to bring out what was natural or innate in the child to produce a more humane society and moral order.

142

The sciences of the school and home transported early Puritan salvation themes into narratives of an *American Exceptionalism*, a narrative of the nation as the Chosen People whose enlightenment's vision placed the nation and its citizen as a unique human experiment for moving civilization toward the highest ideals of human values and progress. The cultural theses of the sciences narrated an individual who was action-oriented and problem-oriented as was American society at large. The individual was a purposeful agent of change in a world filled with contingency. The future had no guarantees as it was ordered through the decision making and agency of its citizen.¹⁷

Notions of progress in the *American Exceptionalism* brought forth narratives of the future without an authoritarian system of religious and aristocratic institutions and without fixed classes. Pragmatism as a particular American philosophy embodied this belief in the exceptionalism of the nation. It looked to the future through the concept of action. "Intelligent Action" was to shed the Old World's traditions because they prevented

¹⁶ J. DEWEY, *American Education and Culture*, pp.501-502.

¹⁷ I use the notion of exceptionalism as an historical concept about the narratives and images of collective belonging, and not to argue the US was exceptional. All nations, from my reading, embody narratives of their national exceptionalism within their location in relation to other nations.

progress and salvation. “The old culture is doomed for us because it was built upon an alliance of political and spiritual powers, an equilibrium of governing and leisure classes, which no longer exists”.¹⁸ The future was to disregard present traditions: There is no turning back “the hands of time” and one needs to plan for the future!

“The Homeless Mind”: Planning Agency in the Rational Movement of Time

The riding of the dangerous past in the making of the child embodied particular historical cultural theses about modes of living. The mode of living can be considered as “the homeless mind”.¹⁹ The “homeless mind” is a particular way of ordering who one is and should be that is associated with modernity. The individual lives as both an object and a subject of reflection. If one takes the concepts of schooling that relate to a child’s learning, growth and development, for example, the concepts seem as transcendental categories that seem to have no particular historical location or author to establish a home. This re-inscription of home through distancing one’s self is a function of the modern expertise of the human sciences from Freud to Thorndike through Vygotsky and Dewey, for example, is to enable the self-reflection in which individuality “lives” in the flows between universals, where the self is an object of reflection, and the immediate site of acting and experiencing. Yet the distancing qualities of this concepts from the immediate function to reestablish belonging and home as they become tools to interpret and plan who the child is and should be.

143

The qualities of the homeless mind make possible the notion of one’s having a career. *Career* was a word that literally signified the track that horses ran around in the beginning of the 19th century. Over time it began to signify middle-class males whose identities belonged in their attachment to an occupation. The idea of an individual having a career signals a broader shift in locating the self in the temporal world.²⁰ Career symbolized an identity in which life trajectories and social positions are separated from the family and immediate community. Life was a continuous event of

¹⁸ J. DEWEY, 1929a, *The Sources of a Science of Education*, pp. 501-502.

¹⁹ P. BERGER, B. BERGER and H. KELNER, *The Homeless Mind: Modernization and Consciousness*.

²⁰ B. BLEDSSTEIN, *The Culture of Professionalism, the Middle Class, and the Development of Higher Education in America*.

planning through time, shedding the past through the development of the self for the future. Continued calculations organized one's career to assign identity, self-image, and material prospects in an expanding universe.²¹

Life as the planning of a career is articulated in the reflections of Charles Eliot, the president of Harvard University and a leader in secondary school reform in the late 19th century U.S. Eliot expressed a more general optimism of American Exceptionalism—that the nation was a unique experiment in producing universal cosmopolitan values. Schooling was a civilizing project through educating children in the systematic use of reason to train them “for the duties of life.” Eliot argued that

I have always believed that the individual child in a democratic society had a right to do his own prophesying about his own career, guided by his own ambitions and his own capacities, and abating his aspirations only under the irresistible pressure of adverse circumstances.²²

144 The comment about the child's career expressed a narrative of cosmopolitanism. The child is to become an agent of his future, guided by “his own prophesying” and “his own ambitions and his own capacities.” The reason that guides the child's ambitions and aspirations is placed as the universal of humanity, expressed that the “individual child ... had a right” that signified the nation as a personification of the democratic society.

The cosmopolitanism that Eliot assigns to the agency of the child enunciates simultaneously the hope and fears about dangers to civilization from those who do not have the proper modes of reasoning and living. The fears underlie are the irrationality in what Eliot calls “the irresistible pressure of adverse circumstances”. I will talk more about the historical grid in which Eliot's concerns with “adverse circumstances” are enunciated in chapter 3. What I want to draw attention here is schooling as practices that are to replace nonreason or irrationality with the forethought of planning for preparing for the future.

One is fortified against the acceptance of unreasonable propositions only by skill in determining facts through observation and experience, by practice in comparing facts or groups of facts, and by the unvarying habit of questioning and verifying allegations, and of distinguishing between facts

²¹ *Idem*, p. 159.

²² C. ELIOT, “The Fundamental Assumptions in the Report of the Committee of Ten”, p. 331.

and inferences from facts, and between a true cause and an antecedent event. One must have direct training and practice in logical speech and writing before he can be quite safe against specious rhetoric and imaginative oratory.²³

Eliot recognized that such a society was differentiated, but the essential equality of the school was that all students would learn the same logic of reason and thus would ensure the survival of the republic.²⁴ The fact that all children learn systematic modes of argument, he argues, is not a theoretical problem but a practical one of “the study of arguments which have had weight in determining the course of trade, industries, or public affairs, or have made epochs in discovery, inventing, or the progress of science”.²⁵ The use of the word *all* gave a unity and sameness to the nation and its people.

Why is this quality of “the homeless mind” important to this discussion of pedagogy? It brings into pedagogy a particular way in which the individual cultural thesis about how the individual is to “see”, think, act and feel in everyday life. The child is to understand itself in a sequential and progressive time. Reason is made into something that is calculable as a sequence of past, present, and future in the planning change. The 19th century produced, for example, the awareness of change, the future, and history, with the Faustian notion of becoming rather than being. John Stuart Mills pointed out that “the idea of comparing one’s own age with former ages, or with our notion of those which are yet to come, had occurred to philosophers; but it never before was itself the dominant idea of any age”.²⁶ The ability to distance one’s self from the immediate, face-to-face interactions in reflection and to re-emerge that distancing to establish belonging as a tied to notions of progress and agency is embodied in “the homeless mind”.

145

The ordering of the self-in-time has its paradoxes. It memorializes cosmopolitanism as a break from traditions to enable the cultivation of things not burdened with past traditions. This theme is central to modern social science. Yet at the same time, the past is to be re-memorialized to “write for a future that the present cannot recognize: to develop, to cultivate the untimely, the out-of-place and the out-of-step”.²⁷

²³ C. ELIOT, “Wherein Popular Education has Failed”, p. 424.

²⁴ *Idem*, p. 426.

²⁵ *Idem*, p. 428.

²⁶ M. EKSTEINS, “History and Degeneration: Of Birds and Cages”, p. 3.

²⁷ E. GROSZ, *The Nick of Time: Politics, Evolution, and the Untimely*, p. 117.

The placement of the self-in-sequential-time was a comparative method in the name of the universal that colluded with the violence of colonialization and racializing. The modern concept of history, argues,²⁸ presupposes a politics of time whose universality about human emancipation through reason was punctured at the moment of its conception with a “rational irrationalism” in philosophy, anthropology, and geology. Race was raised to an ontological principle of violence. Human time was placed in a sequence as a connection between ontology, nationality, and theories of racial difference. Race was associated not only with the idea of authenticity and national principles but also with the elevation of race to a determining position in theories of history, especially those that spoke of “war and conflict, naturalizing them in the convenient idea of specifically race-based imperial conflict”.²⁹

Urbanizing the Pastoral Images of Community in Progressive Movements

146 The new disciplines of sociology and psychology were instrumental technologies in the reforms of the child and the family. The rationalizing of the *habitus* of the urban home of the poor entered into bourgeois living as well to change gendered relations. The family was an administrative practice that brought love and sympathy into the industrial world. The image of the family was the earliest and the most immediate place for the paradigm of self-abridgement of culture and linking of individuality to collective belonging and “home.” The school curriculum narrated images of the family, yet had to supersede the latter’s norms and cultural values in order to produce the citizen whose future actions guaranteed the future of the Republic.

The new community-oriented sociology and social psychology embodied a systematic knowledge pinpointing of the individual citizen as the normative figure in social, civic, moral, and economic relations. Community and family were the intermediary sites to establish a home that connected collective obligations and intimate relations. Newer and finer distinctions of the mind, social interaction, and community emerged

²⁸ P. GILROY, *Against Race: Imaging Political Culture Beyond the Color Line*.

²⁹ *Idem*, p. 64.

to direct attention to processes mediated through a social-psychological language.³⁰

German social theories about the fall and resurrection of the city as a center of culture, belonging, and home were translated and reassembled in the Social Question about the American urban context. The pastoral world of community (*Gemeinschaft*) was where God would be found and where neighbors prior to modernity would come closest to nature. The moral and spiritual conditions of community were contrasted with modernity expressed in the notion of society (*Gesellschaft*) by German sociologist Tönnies (1887/1957). *Gesellschaft* embodied the laws, conventions, and rule of public opinion that were without the moral or ethical grounding of the memorialized pastoral past envisioned in Christian Puritanism. In a variation of contemporary debates about alienation in modern society, the moral order of the pastoral community was viewed as lost through the abstract and impersonal systems of communications and social relations produced by urbanization and industrialization. The soullessness of society was represented by unbridled capitalism and by robber barons such as Rockefeller, Carnegie, and Mellon.

The Chicago sociology urbanized the pastoral of community (*Gemeinschaft*) in its theories of society and community. The sociology took up the Social Question. Theories about changing the conditions and populations of the city joined Protestant pastoral images of community with the foundation stories of American of technology transforming the wilderness into a prosperous and egalitarian cosmopolitan society.³¹

147

The notion of community embodied spiritual and religious traditions in the processes of secularization.³¹ Community articulated a liberalism shaped by national exceptionalism in which the American spirit was an embodiment of “a more general spirit of human nature”.³² Community mediated and created collective belonging in the abstract and impersonal relations of modern *Gesellschaft*. The sociologist Charles Horton Cooley directed attention to the remaking of urban moral order by the linking of the self to community. The center for the development of social organization, social consensus, and order was the urban family and its environment. The family was no longer a hindrance to developing a universal reason and a reasonable person but one that linked the family/

³⁰ D. ROSS, *The Origins of American Social Science*, pp. 230-239.

³¹ W. CRONON, “The Trouble With WilderMesses or Getting Back to the Wrong Nature”.

³² D. ROSS, *op. cit.*, p. 245.

community and interpersonal (*Gemeinschaft*) with the conditions of modern society (*Gesellschaft*). The family was an administrative practice that brought love and sympathy into the industrial world. Its interactions and communications were central to placing America at the forefront of progress.

The cathedral of community in the city landscape embodied a face-to-face relation with God's creations of nature through the authenticity given by the networks of interactions found in urban communities. The pastoral image of *Gemeinschaft* was revisioned so that it was no longer irreconcilably divided from *Gesellschaft* in governing the urban poor and immigrant family. Community was a fabrication to change the modes of living of the urban family and thus ensure the future of the American experience in democracy. America, Cooley said, was like a family in which "there was never before a great nation in which the people ... had so kindly and cheerful a sense of a common life".³³

Gemeinschaft was coupled community with the concept of primary groups to focus on the social relations and networks of the family and child. The urban family was to act through face-to-face relations that inserted images of the pastoral community into an urban narrative about American democracy and its exceptionalism.³⁴

148 The categories of communities and primary groups provided distinctions of individuality located in networks for developing collective bonds. Cooley³⁵ saw the family as a *primary group* where a child learns of civilization through face-to face interaction –an assumption that persists in various forms in contemporary social and psychological thought.³⁶ The focus was on the processes of intersubjective mediation for the self-realization of the individual in social or communal patterns.³⁷ The communication systems of the family would, for Cooley, establish "Christian" principles in the family that stressed a moral imperative to life and self-sacrifice for the good of the group. Cooley thought that proper socialization of the child by the family and the neighborhood would enable the child to lose the greed, lust, and pride of power that was innate to the infant, and thus the child would become fit for civilized society.

The concepts of community and primary group were conceptually

³³ C. H. COOLEY, *Social Organization: A Study of the Larger Mind*, p. 168.

³⁴ See, e.g., B. FRANKLIN, *Building the American community: The school curriculum and the search for Social Control*; Popkewitz & Bloch, 2001.

³⁵ C. H. COOLEY, *op. cit.*

³⁶ *Idem.*

³⁷ See, e.g., B. Franklin, *op. cit.*; H. Kliebard, *Struggle for the American Curriculum.*

inscribed in social psychologies of John Dewey and his colleague George Hebert Mead, first at the University of Michigan and then at the University of Chicago. Mead's social interactionism, for example, revised the imagined *Gemeinschaft* as an urban idea of community "without doing violence to liberal democratic values".³⁸ Mead focused on the reciprocal interaction between individual and society using the notion of community. He linked "the general social attitudes" that made possible the organization of the self in community to broader social- institutional practices as they became habitual in one's life. The reciprocal interaction was concerned with a presupposed social administration of the self through the ordering of language and communication.³⁹

It is the ability of the person to put himself in other people's places that gives him his cues as to what he is to do under a specific situation. It is this that gives to man what we term his character as a member of the community; his citizenship, from a political standpoint; his membership from any one of the different standpoints in which he belongs to the community. It makes him a part of the community, and he recognizes himself as a member of it just because he does take the attitude of those concerned, and does control his own conduct in terms of common attitudes.⁴⁰

There is, looking back at this argument, an irony. The cultural theses embedded in social interactionism and pragmatism to produce belonging among the city's urban populations requires the homeless mind to effect the loss of belonging. The connection of self and family through the distinctions of community and primary group involved a particular self-reflexivity. Thought was simultaneously distanced from and reattached to the immediate through ordering what constitutes experience. It became possible, for example, to think of one's conduct through notions of problem solving, socialization, personality, attitudes, motivation, and learning-words of sociology and psychology. The categories enabled daily life to become an object of one's reflection through universalized distinctions yet at the same time were brought to daily life as principles to classify experience, purpose, and intentionality.

149

³⁸ B. FRANKLIN, *op. cit.*, p. 8.

³⁹ See, e.g., *Idem*, p. 61.

⁴⁰ G. H. MEAD, *Mind, Self & Society from the Standpoint of a Social Behaviorist* (Edited, with Introduction, by Charles W. Morris), p. 270.

School Subjects, Alchemies, and Cultural Theses about the Child

Although curriculum studies have approached school subjects through Herbert Spencer's question about "What knowledge is of most worth?" the question of selection and organization of school subjects had less to do with that knowledge. What became mathematics, physics, literature studies and social studies were determined through principles generated, as I argued in earlier chapters, in the converting ordinances of pedagogy.. Psychology was the translation and transportation device in mapping content. Until at least 1901, school books were to organize the concepts of school subjects into the logical basis of what was considered the knowledge of the field. By 1920, teachers were to apply scientific methods of child psychology to teaching, practices that related back, for example, to earlier discussions of Thorndike's studies of arithmetic.

Forming Subjects/Forming the Child

150 School subjects was, in one sense, an invention of the 19th century. The early decades of the 19th-century school curriculum can be expressed by the names of the books read. For example, high school students were to read two books of Caesar and three of Virgil for the study of Latin. Colleges prescribed what books students should read in English for their admission and for examinations that were given for entrance up to at least 1885.

By the beginning of the 20th century, the primer books that organized teaching were replaced by textbooks designed around school subjects.⁴¹ They were organized by faculty psychology. School subjects were taught to discipline the mind by training it in the rules of logic and reason and by shaping the powers of observation. Charles Eliot expressed this purpose as chair of a major Committee of Ten Report to standardized the high school curriculum for college admission. The curriculum emphasized the child's membership in a world community, but that world community was realized through images of the nation expressed through the triumph of science as the apotheosis of cosmopolitan reason. The freedom of the child was bound to the learning of arithmetic and reading "to acquire the feelings,

⁴¹ See Th. POPKEWITZ, "The Formation of School Subjects and the Political Context of Schooling"; also see I. Goodson, *School Subjects and Curriculum Change*.

sentiments, and ideas of mankind.” Government was “charged with the interests of civil society, and thus directly concerned in the creation and distribution of wealth and the personal well-being of the individual in the community”.⁴² Pedagogy was for “the completion of the individual” and involved “individual cooperation and perfecting the development of that individuality”.⁴³

School subjects were designed to teach a universal reason that tamed passions, desires, and sentiments. Psychology provided organizing principles. Responding to the pedagogical psychologist G. Stanley Hall for not taking into consideration child study research, Eliot reflected on this omission and suggested that psychology was essential as a principle of the curriculum. This need entailed the consideration of the

bodily changes in childhood and youth, and undertakes to mark off the years between birth and maturity into distinct, sharply defined periods, bearing separate names like childhood and adolescence, and to prescribe appropriate pedagogical treatment for each period in the formation of the curriculum.⁴⁴

Eliot concluded that “the idea of individual differences and a scientific educational theory” was essential for the school curriculum.

151

The content of school subjects had a normative function. It signified the moral grace bestowed on the nation and the promise of progress. That grace was not of the pastoral garden but of the technological sublime in which useful knowledge enabled the nation’s triumph over nature. But that mastery of nature and society also embodied a continuum of values that differentiated the nation and its people as the most advanced civilization in a natural chain of being. The American race would civilize the western lands once occupied by Native Americans and Americanize the immigrants coming from non-Protestant shores.

Although seeming far-fetched today, school textbooks taught that geometry and chemistry would promote this scheme of bringing progress to the lands of the west through their use in mining and smelting.⁴⁵ Chemistry, wrote Edward L. Youman, a founder of *Popular Science*

⁴² U.S. Government Printing Office, *A Statement of the Theory of Education in the United States of America as Approved by many Leading Educators*, p. 11.

⁴³ A. W., *Demands of Sociology upon Pedagogy*, p. 175.

⁴⁴ C. ELIOT, “The Fundamental Assumptions in the Report of the Committee of Ten (1893)”, pp. 342–343.

⁴⁵ W. REESE, *The Origins of the American High School*, p. 111.

Monthly, taught “the processes of human industry, connects its operation with our daily experience, involves the conditions of life and death, and throws light upon the sublime plan by which the Creator manages the world”.⁴⁶ Geology taught the truths of Genesis, and zoology provided learning of classifications that placed man at the top of nature’s hierarchy. “Understanding scientific laws drew people closer to God, partly by enhancing productivity,” and by teaching students that life and death were shaped by a chemical process that was part of “an endless cycle of dust to dust”.⁴⁷

The curriculum of science and mathematics education and the newly formed school subject of social studies were to function as the instruments of progress. The teachings of science, mathematics, literature, and history were to improve “mankind” and develop a world community centered from the narratives of the nation and salvation themes of Protestant reformism.⁴⁸ The rise of mathematics as a school subject, for example, was considered providential. It was to contribute to the spread of Protestant, republican, and civilized views about people and society. School subjects would provide what Herbert Spencer spoke about as education for complete living. The aims of the new comprehensive high school –or what some called “the cosmopolitan high school”– and curriculum theories were to order a cosmopolitan life generated by the principles of reason calculated through the sciences of the mind and communication.⁴⁹

152

Changes in the city and Protestant Reformism related to the Social Question provoked criticism of the school curriculum with respect to the demands of teaching “to the needs of masses of pupils”. The criticism brought to the fore questions about learning the skills and dispositions that would enable urban children to become productive citizens. Race as well as ethnicity entered into the discussions about providing unity of all classes. Thomas Jesse Jones, associated with the settlement house movement and the 1916 report on *The Social Studies in Secondary Education*, spoke optimistically of the “Negro and Indian races” as not being able to develop properly, but would now be able to do so through education (cited in Krug, 1964, p. 343).

The fears of child backward child were expressed in the double gesture with hope. The high failure rate and pressures on children not able enough,

⁴⁶ *Idem.*, p. 108.

⁴⁷ YOUAMAN, in *Idem.*, p. 109.

⁴⁸ E. KRUG, *The Shaping of the American High School, 1880-1920*, p. 342.

⁴⁹ See, e.g., H. KLIEBARD, *op. cit.*; B. FRANKLIN, *op. cit.*; KRUG, *op. cit.*

one critic of the teaching of algebra argued, produced pressures that injured “the mind, destroyed the health, and wrecked the lives of thousands of children”.⁵⁰ Others complained about disturbing harmony and consensus through, for example, teaching girls mathematics, which would make her “lose her soul” and contribute “nothing to their peace, happiness, and contentment in the home”.⁵¹

The Alchemy of School Subjects: translating Academic Knowledge in Pedagogical Psychologies

At first glance, school subjects of literature, mathematics, and music education would seem as representing different traditions of knowledge: humanities, science, and the arts. The differences, however, dissipate when the translation tools that bring these traditions in schooling are examined. They are ordered through psychological principles about modes of living.

School subjects were order through the social and psychological sciences. The relation of school “content” and pedagogical knowledge can be understood as an “alchemy.” The 16th- and 17th-century alchemists and occult practitioners who sought the possibility of transforming base metals into pure gold, practices that are seen as contributing to the emergence of modern chemistry and commerce.⁵² Just as the alchemists of the Middle Ages concerned themselves with transformations from one space to another, pedagogy magically transforms sciences, social science, and humanities into “things” taught in schools.⁵³ The alchemy functions here as a “tool” to consider the limits of pedagogical models, by asking about the *cultural theses generated*. The use of the notion of alchemy is not to suggest something wrong. Academic fields of knowledge production need filtration processes and models of translation for teachers and children to work on in schooling. Children are not scientists or concert musicians. Since all translations are never replicas of originals but creations, what is at issue in pedagogy are the particular inscription devices or intellectual tools that translate and order school subjects.

153

⁵⁰ Cited in E. KRUG, *op. cit.*, p. 347.

⁵¹ *Idem*, p. 347.

⁵² MCCALMAN, 2003; B. Moran, *Distilling Knowledge: Alchemy, Chemistry, and the Scientific Revolution*.

⁵³ TH. POPKEWITZ, *op. cit.*

The mapping of knowledge around psychologies of the child recognized and differentiated the children who came to the new school. The teaching of modern English literature in British mass schooling of the 19th century, for example, emerged through two different historical movements that did not evolve from prior “cultivating” aspects of writing or reading.⁵⁴

First, there was the public concern for the administration of social problems. Mass schooling was opened up to the “inarticulate and illiterate” of the working classes. The child was to learn English literature to develop a cosmopolitan outlook but within the hierarchy of social structure. Second, the subject of English related to the governmental provisions for social welfare. The narrative structures and ethical messages of literary texts were to help the reader become the moral agent who embodied cosmopolitan values and its notions of “civility.” The rules of moral conduct were accomplished by making the stories of literature relevant to the everyday experiences of working-class children. Relevancy was to show how the rules and standards for moral conduct could be practiced in daily life.

154

The high school mathematics curriculum initially was to provide for the mental discipline of the child. Character training was to occur by mentally exercising and training the mind. By the early decades of the 19th century, mathematics education was to train the individual in observation, experimentation, and reflection. Faculty psychology ordered pedagogical practices to produce “higher emotions and [the] giving [of] mental pleasure”.⁵⁵ In this context, school subjects were represented as stable “entities” for children to reflect on and to order the possibilities of their worlds.

Later in the century, the principles of school subjects shifted to giving relevancy to planning of everyday life. Mathematics education, for example, was seen as a practical subject that students needed for understanding everyday activities as well as necessary in “the practical needs in building homes, roads, and commerce”.⁵⁶ Thorndike’s learning theory was influence in the forming the mathematics curriculum.

Seemingly with different priorities about learning and knowledge than the orderly worlds of mathematics, music is perceived as expressing aesthetics, spiritual and emotional qualities. Yet as with mathematics, music education transmogrifies the “music” found in the academy or conservatory

⁵⁴ I. HUNTER, *Rethinking the School*.

⁵⁵ G. STANIC, “Mathematics Education in the United States at the Beginning of the Twentieth Century”, p. 155.

⁵⁶ W. REESE, *op. cit.*, p. 111.

traditions into a normalizing pedagogy about cosmopolitanism and its double gestures.

The music curriculum from 1830 to 1930 added music appreciation to that of vocal music.⁵⁷ The changes were part of changing cultural theses about the child. Changes in the music curriculum were generated by fears of moral decay and degeneration of mass education and the civilizing of the child. The inception in Boston in the 1830s of school music linked the tradition of singing in Prussian schools to the governance of the child as the future citizen. Horace Mann's 1844 "Report to the Boston School Committee" supported vocal instruction classes as a practice in which the harmony of song was the model for the child's own self-regulation in society.⁵⁸ Mann discussed music education in relation to the risks that epidemic disease posed to civil society. Vocal instruction was to provide regimens to stimulate circulation that would serve to prevent poor health among the urban populations. Health was moral as well as physical. Teaching the proper songs would remove the emotionalism of tavern and revival meetings and provide a way to regulate the moral conditions of urban life with a "higher" calling related to the nation.

Music appreciation joined vocal instruction in the curriculum by the beginning of the 20 century. The curriculum was to eliminate juvenile delinquency, among other evils of society. German traditions of self-cultivation, or *Bildung*, focused on the productive use of leisure and self-cultivation in their daily lives. Its prescriptions for comportment entailed the avoidance of degenerate characteristics associated with racial and immigrant populations.

The categorizations of music establish a continuum from the civilized to that uncivilized through ethnological comparisons. Physiological psychology about the proper amount of stimulation for the brain and body was coupled with notions of musical aesthetics, religious beliefs, and civic virtue. Singing, for example, was to give expression to the home life of industriousness and patriotism that was set against racial stereotypes of Blacks and immigrants. Minstrelsy, a satiric version of Black music and spirituals, were contrasted with the complexity of music of European "civilization." A medical expert in the 1920s, employed by the Philadelphia High School for Girls, described jazz (by this time a rubric that included ragtime) as causing disease in young girls and society as a whole.

⁵⁷ R. GUSTAFSON, *Merry Throngs and Street Gangs: The Fabrication of Whiteness and the Worthy Citizen in Early Vocal Instruction and Music Appreciation, 1830-1930*.

⁵⁸ *Idem*.

Psychology ordered the selection and organization of music. The staging of musical response in the classroom classified listening habits with age-appropriate behavior. A scale of value was constructed that compared immature or primitive human development with those of a fully endowed capacity that corresponded to race and nationality. The progression of musical knowledge outlined in teacher manuals calculated music as a form of psychometrics associated with psychoacoustics. The physical aspect of music (acoustics) was combined with the notion of a musical and interior apparatus for the perception of acoustics. The “attentive listener” was one who embodied the cosmopolitan mode of the civilized life. That child was contrasted with the distracted listener in the group. Carl Seashore, a psychology professor, claimed that a full 10% of the children tested for musical talent were unfit for musical appreciation. In teaching manuals, the child who did not learn to listen to the music in a particular way was “distracted,” a determinate category bound to moral and social distinctions about the child as a drifter, a name caller, a gang joiner, a juvenile offender, a joke maker, or a potential religious fanatic, having acute emotional stress and an intense interest in sex.

156

Modes of living “scientifically” were ordering devices in the selection of school subjects in mathematics, science, music, and literature.⁵⁹ The content of school subjects drew upon academic disciplines but the selection and organization of knowledge “fit” into and were to serve psychological purposes of child development and learning. Classroom didactics, instructional materials and the time-slotting of school subjects shaped and fashioned the knowledge of the curriculum.⁶⁰ Teaching transmogrified disciplinary knowledge into technologies of lesson planning, hierarchies of objectives in a basal reading series, and the administration of achievement tests.

The alchemy of school subjects was related to a broader shift in what Hamilton⁶¹ calls “the instructional turn.” The development of syllabus, curriculum, and method occurred in the 16th and 17th centuries. These developments placed an emphasis on teaching rather than on learning. Prior to this, the medieval teacher was to give a faithful representation and transmission of the inherited teaching or doctrine. A new pedagogical literature directed at schoolteachers mapped the knowledge that gave rise

⁵⁹ See, e.g. *Idem*.

⁶⁰ I. GOODSON, *op. cit.*; Th. POPKEWITZ, *op. cit.*

⁶¹ D. HAMILTON, “The Pedagogic Paradox (or why no Didactics in England?)”.

to the curriculum (the course of modern schooling). School subjects were organized around a set of principles related to upbringing and ordered through the notion of method, the delivery of instruction (Hamilton, 1999, p. 139). When dealing with the selection and organization of school subjects, the sciences of the curriculum focused on the logical qualities of the content to efficiently order action and reflection by intervening in the interior of the child. *The fixing of the content knowledge of school subjects overlapped with and functioned in casting principles of who the child is and should be.*

The Hope of Inclusion and Fear of the Excluded

Ironically, planning for a more inclusive society had its dark side in the fears of moral order and the dangers to the future of society. The hope in planning lied in the belief of science to plan and artificially produce a more inclusive society and individual. The locus of change was the urban conditions that inscribed a comparative method to establish a continuum of values that compared and divided the qualities of those who do not and cannot participate in the progress of society. *The comparative mode of thought recognized and differentiated the poor and racialized groups from the social "body."* The distinctions and comparison were expressed in The Social Question discussed earlier as linking the perceptions of moral disorder of the city to race, social class and ethnicity.

157

Particular populations were targeted as a special problem in the gesture toward the interests of the whole, signified as the hope of progress and freedom. The urbane Protestant reformers of the city studied the poor as what Jane Addams, a leader of the Settlement House Movement working with urban immigrants and African Americans, called "types and groups." Research was to identify the conditions that produced urban moral decay and work with government for effective reforms to eliminate the evils of the city and purify its citizens of moral transgressions. Surveys, ethnographies and interviews –tools of the new disciplines of sociology and psychology– mapped the conditions of the city and daily life of the immigrants from southern and eastern Europe, the poor, and Negroes.⁶² George Herbert Cooley⁶³ notions of community, for example, focused on communication systems re-establishing the family on universal Reform

⁶² See, e.g., LASCH-QUINN, *op. cit.*

⁶³ George HERBERT COOLEY, *op. cit.*

Protestant principles that stressed a moral imperative to life and self-sacrifice for the good of the group. Cooley thought that proper socialization in the family and the neighborhood would enable the child to shed the greed, lust, and pride of power that were innate to the infant, and thus mold the child as fit for civilized society.

158 School subjects memorialized collective narratives through the twin hopes of progress and the fears of the dangerous. Music education by the turn of the 20th century, for example, was to mold the population into cosmopolitan, democratic citizens (the hope) and eliminate juvenile delinquency and other evils of society (the fears) through providing for productive use of leisure and self-cultivation.⁶⁴ Listening habits were classified as age-appropriate behavior that inscribed a scale of value from an immature or primitive human development to a fully endowed capacity that corresponded to race and nationality. Singing embodied the child who expressed a home life of industriousness and patriotism set against racial images and narratives of Blacks and immigrants. Music was related to the health of the child with jazz described in the 1920s as causing disease in young girls and in society as a whole. A growing body of psychoacoustics literature gauged the effects of musical sound and systematized means of observing music's internal "motor" nature in external behaviors such as dance movements, inattentiveness, musical taste, excitation, and foot-tapping. Carl Seashore, a psychology professor, claimed that a full 10% of the children tested for musical talent were unfit for musical appreciation. In teaching manuals, the child who did not learn the music was "distracted," a determinate category bound to moral and social distinctions about the child as a drifter, a name-caller, a gang-joiner, a juvenile offender, a joke-maker, a potential religious fanatic, having acute emotional stress and an intense interest in sex.

Conclusions

The production of schooling and its sciences were not produced through an evolutionary process. They were assembled through an uneven flow of events, ideas, institutions and narratives. Further and to play with a fashionable of globalization, schooling and its sciences were embodied in a field of practices that transverse and were differentiated across Europe and

⁶⁴ R. GUSTAFSON, *op. cit.*

North America into the early 20th century. The urbanizations of pastoral images that gave intelligibility to the moral ordering of the child made sense not only in Tönnies' Germany but to others sites in the transatlantic transformations. Once saying this, however, it was not a universal process that I speak to but one that requires historical specificity to the field of nuances and differentiations.

This essay considered schooling as planning to change the conditions of people that changed people. The politics of schooling is, I believe, in this social planning the self and the comparative modes reason that differentiated individuality in a global set of changes to make modern pedagogy and notions of childhood possible. Embodied in schooling were cultural theses about modes of living. The cultural theses in pedagogy embodied values and norms about the hope of the future of the nation through making of the child; and with that hope was the recognition and production of differences. The hopes and fears were embodied in principles that differentiated the qualities of the cosmopolitanism of the child from the populations who does not "fit" those qualities and thus can never "of the average."

References

159

- BLEDSTEIN, B., *The Culture of Professionalism, the Middle Class, and the Development of Higher Education in America*, Nueva York, Norton, 1976.
- BERGER, P., BERGER, B. & KELLNER, H., *The homeless mind: Modernization and Consciousness*, Nueva York, Vintage, 1974.
- COOLEY, C. H., *Social Organization: A Study of the Larger min*, Nueva York, Charles Scribner's Sons, 1909.
- CRONON, W., "The Trouble with Wildernesses or Getting Back to the Wrong Nature". In W. Cronon (ed.), *Uncommon ground: Rethinking the human place in Nature*, Nueva York, W. W. Norton, 1996, pp. 69-90.
- DEWEY, J., *The Sources of a Science of Education*, Nueva York, Horace Liveright, 1929.
- American Education and Culture Joseph Ratner (ed.), *Character and Events; Popular Essays in Social and Political philosophy; Volume II*, Nueva York, Henry Holt and Company (1916/1929), pp. 498-503.
- EKSTEINS, M., "History and Degeneration: Of Birds and Cages". In J. E. CHAMBERLIN & S. GILMAN (eds.), *Degeneration: The dark side of progress*, Nueva York, Columbia University Press, 1985, pp. 1-23.

- ELIOT, C., "The Fundamental Assumptions in the Report of the Committee of Ten (1893)", *Educational Review*, 30, 1905, 325-343.
- ELIOT, C., "Wherein Popular Education has Failed". *The Forum*, 14, 1892-1993, pp. 411-428.
- FOUCAULT, M., "Governmentality". *Ideology and Consciousness*, 6, 1979, pp. 5-22.
- FRANKLIN, B., *Building the American Community: The School Curriculum and the Search for Social Control*, Nueva York, Falmer Press, 1986.
- GILROY, P., *Against Race: Imaging Political Culture Beyond the Color Line*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 2001.
- GOODSON, I., *School Subjects and Curriculum Change*, Barcombe, Lewes, Londres, Falmer Press, 1987.
- GROSZ, E., *The Nick of Time: Politics, Evolution, and the Untimely*, Durham, NC, Duke University Press, 2004.
- GUSTAFSON, R., *Merry Throngs and Street Gangs: The Fabrication of Whiteness and the Worthy Citizen in Early Vocal Instruction and Music Appreciation, 1830-1930*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Wisconsin-Madison, Madison, 2005.
- 160 HAMILTON, D., "The Pedagogic Paradox (or why no Didactics in England?)". *Pedagogy, Culture, and Society*, 7 (1), 1999, pp. 135-152.
- KLIEBARD, H., *Struggle for the American Curriculum*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1986.
- KRUG, E., *The Shaping of the American High School, 1880-1920*. Madison, University of Wisconsin Press, 1964.
- LASCH, C., *Haven in a Heartless World: The Family Besieged*, Nueva York, Basic Books, 1977.
- LASCH-QUINN, E., *Black Neighbors: Race and the Limits of Reform in the American Settlement House Movement, 1890-1945*, Chapel Hill, The University of North Carolina Press, 1993.
- MEAD, G. H., *Mind, self & Society from the Standpoint of a Social Behaviorist (edited, with introduction, by Charles W. Morris)*, Chicago, University of Chicago Press, 1934.
- MORAN, B., *Distilling Knowledge: Alchemy, Chemistry, and the Scientific revolution*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 2005.
- POPKEWITZ, T., *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education, and Making Society by Making the Child*, Nueva York, Routledge, 2008.

- POPKEWITZ, T. S. (ed.), "The formation of School Subjects and the Political Context of Schooling". in T. S. Popkewitz (ed.), *The Formation of School Subjects: The struggle for Creating an American Institution*, Londres, Falmer Press, 1987, pp. 1-25.
- RANCIÈRE, J., *The Flesh of Words: The Politics of Writing*, C. Mandell, Trans., Stanford, CA, Stanford University Press, 2004.
- REESE, W., *The Origins of the American High School*, New Haven, CT, Yale University Press, 1995.
- RODGERS, D., *Atlantic Crossings: Social Politics in a Progressive age*, Cambridge, MA, The Belknap Press of Harvard University, 1998.
- ROSE, N., *Powers of freedom: Reframing political thought*, Cambridge, MA, Cambridge University Press, 1999.
- , *G. Stanley Hall: The psychologist as prophet*, Chicago, The University of Chicago Press, 1972.
- ROSS, D., *The Origins of American Social Science*, Nueva York, Cambridge University Press, 1991.
- ROSS, E. A., *Principles of Sociology (First revision)*, Nueva York, The Century Company, 1929/1930.
- SMALL, A. W., *Demands of Sociology Upon Pedagogy*, Paper presented at the National Educational Association Thirty-fifth Annual Meeting, St. Paul, MN., 1896.
- STANIC, G., "Mathematics Education in the United States at the beginning of the Twentieth Century". In T. Popkewitz (ed.), *The formation of the School Subjects: The Struggle for Creating an American Institution*, New York, Falmer Press, 1987, pp. 145-175.
- TÖNNIES (1887), *Community & Society (Gemeinschaft und Gesellschaft)*, Translated and Edited by Charles P. Loomis. Publisher, East Lansing, Michigan State University Press, 1957.
- US Government Printing Office, *A Statement of the Theory of Education in the United States of America as Approved by Many Leading Educators*, Washington, Author, 1874.

Notas y reflexiones sobre la “historia desde abajo”

Rosalina Ríos Zuñiga¹

La historia no es más que un garabato que escriben los hombres y mujeres en el suelo del tiempo. El poder escribe su garabato lo alaba como escritura sublime y lo adora como verdad única [...] Los excluidos no saben escribir... todavía
SUBCOMANDANTE MARCOS (EZLN)

162 *En este ensayo abordo de manera breve el desarrollo que ha seguido la corriente historiográfica llamada “historia desde abajo” desde su surgimiento a fines del siglo XIX hasta la actualidad. Reviso a algunos de los principales autores, las obras más representativas tanto en Europa, Estados Unidos como en América Latina. Asimismo, reflexiono acerca de sus alcances, metodología y límites. Propongo que adquirió nueva importancia a partir del levantamiento zapatista de 1994, movimiento social que trajo para muchos intelectuales, entre ellos algunos historiadores, un impulso e interés renovado por historiar a “los de abajo”, especialmente los indígenas, y que además, a partir de entonces también comenzó a surgir un nuevo discurso desde abajo que necesita ser atendido, decodificado y recuperado por los historiadores.*

Historia desde abajo • Discurso emergente • Movimiento zapatista • México

In this essay I attempt to find out how the history from below has developed from the nineteenth century to now. I analyse some of the most important European and American authors and their works, trying to

¹ Ph.D. Universidad de Pittsburgh, 2002. Investigadora titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM. Profesora en la Facultad de Filosofía y Letras de la misma casa de estudios. Ha publicado recientemente *Formar ciudadanos: sociedad civil y movilización popular en Zacatecas, 1821-1854*, México, CESU-Plaza y Valdés, 2005; “Popular Uprising and Political Culture in Zacatecas. The Sombrerete Uprisings, 1829”, en *Hispanic American Historical Review*, 87:3, agosto de 2007, pp. 499-536. Correo electrónico: rorst5@hotmail.com

reflect about their methodology, scope and limits. I argue that the Zapatista Movement of 1994 was important to put again in the scene the people from below as actors in history, particularly the indigenous people. Finally, I try to show how a new discourse from below began to emerge from then to now, and why historians need to rescue it.

History from below • New discourse from below • Zapatista Movement
• México

* * *

El siglo XXI, que sin duda como otros siglos comenzó más temprano, para ser más precisos en 1994, trajo consigo todavía más fuerte la necesidad de historiar a *los de abajo*, es decir, a los desposeídos, a las mayorías excluidas, marginadas, uniformizadas y globalizadas por el mercado. Si en el fin de siglo la historia, como señala Manuel Vázquez Montalbán en su conocido *Panfleto sobre el planeta de los simios...*,² parecía quedar paralizada o sumida en la incertidumbre de la globalización y el neoliberalismo, el levantamiento zapatista del primero de enero de 1994 obligó a los intelectuales a cambiar esa perspectiva, así como el tono pesimista que muchos de ellos –incluyendo al propio Vázquez Montalbán– manejaban sobre nuestro presente-futuro. A los historiadores nos invitó a poner más atención a las voces que suelen quedarse ocultas o sepultadas debajo del sentido de pasado que tiene la historia o bajo las trampas del poder, que a través de la técnica mediatiza e impone el orden en este inicio de siglo. Hoy se hace imprescindible, a quienes les interesa el pasado-presente y, sobre todo, crear o escribir la historia *desde abajo* con el fin de proyectar el futuro, leer con detenimiento la realidad; escuchar esas voces que se alzan en las ciudades y el campo –en pintas y grafitis, en movilizaciones y acciones, en el simple “arte de la resistencia”, como lo llama James Scott,³ pues son voces que provienen de varios sectores de “la gente común”. Allí se encuentran los gérmenes de un nuevo discurso *desde abajo*, al que sólo hace falta entenderlo y decodificarlo para la historia del presente, que no debemos seguir permitiendo que nos la arrebaten –mediante su escritura o por su mediatización electrónica– los que detentan el poder. Discurso⁴ que, al

163

² Manuel VÁZQUEZ MONTALBÁN, *Panfleto desde el planeta de los simios*.

³ James SCOTT, *Los dominados y el arte de la resistencia*.

⁴ El discurso lo entendemos como el medio escrito o hablado que manifiesta la dominación existente por parte del poder y también desde el que se manifiesta la resistencia; es fin y es medio de lucha. Véase Adolfo Gilly, *Chiapas, la razón ardiente*, México, Era, 1997, *passim*.

menos en el caso de la rebelión chiapaneca, ha ayudado a la reivindicación de los indígenas; especialmente a las mujeres y los niños y que, en general, ha abierto las puertas al desagravio de los “globalizados”.⁵

La *historia desde abajo* ha logrado alcanzar grandes frutos desde su surgimiento y ha contribuido a enriquecer nuestro conocimiento y comprensión sobre el pasado y el presente contingente de la humanidad. Sin embargo, a pesar de su éxito, es una historia que aún no ha conseguido salir del todo del círculo reducido de la elite de historiadores, más aún, de la de aquellos que tienen una visión positivista y occidentalizada del mundo. Las graves y urgentes condiciones globalizadoras y neoliberales que vivimos piden respuestas, y hacen todavía más relevante llamar la atención sobre la necesidad de conocer qué es la *historia desde abajo*, como surgió, quienes la han practicado, cuáles son sus actores y sus métodos, así como cuales son sus posibilidades y perspectivas futuras. Acercarnos al conocimiento de cada uno de esos aspectos será el primer objetivo del presente ensayo; el segundo tiene que ver con el interés en reflexionar sobre la emergencia de ese nuevo *discurso desde abajo* al que hemos aludido. Si bien desde hace unas cuatro décadas existía toda una corriente historiográfica abocada a empujar ese tipo de historia, propongo que la consideración del movimiento zapatista de 1994 resultó ser, dentro de ese desarrollo, un detonante fundamental para darle otra dirección, mucho más esperanzadora y distinta a las visiones que se escriben sobre la historia en la actualidad. Veamos el comienzo.

164

Empezar el recuento por el presente

Gran parte de la historia de los de abajo es como el rastro del antiguo arado. Puede parecer que desapareció para siempre con los hombres que araron el campo hace muchos siglos. Pero todo fotógrafo aéreo sabe que bajo cierta luz y desde cierto ángulo, las sombras de los caballones y los surcos olvidados hace mucho tiempo todavía son visibles.⁶

⁵ Véase el artículo de Yvonne Le Bot, “Pioneros contra la globalización”, en *Proceso*, edición especial 1994-2004. “La gran ilusión... la gran frustración.” 13 de enero de 2004. pp. 70-71.

⁶ Eric HOBSBWAM, “Sobre la historia desde abajo”, p. 213.

La *historia desde abajo* enfoca como actores principales de la historia, o al menos como sujetos relevantes de la misma, a los desposeídos, a las mayorías excluidas y marginadas que invariablemente no eran consideradas participantes genuinas en la historia. Ciertamente, hasta hace algunas décadas resultaba difícil pensar que un molinero italiano podía ser el personaje principal de un libro de historia; o que podían serlo los bandidos que asolaban los campos de México en el siglo XIX, o la mayor parte de los piratas —hombres y mujeres—, marineros e inmigrantes que surcaron el Atlántico rumbo al Continente Americano a lo largo de los siglos XVI a XIX; los esclavos de las plantaciones de azúcar en cualquier hacienda de la Nueva España o del Brasil colonial, las prostitutas de cualquier ciudad de Latinoamérica de los siglos XIX y XX, los campesinos de Morelos involucrados en la Revolución mexicana, los indígenas participantes en el movimiento zapatista, o los niños de la calle —limpiaparabrisas, vendedores de chicles, mimos etc.— que actualmente sobreviven día a día, en las avenidas de las ciudades latinoamericanas. En cambio, hoy resulta frecuente encontrarlos como personajes de la historia escrita. ¿Cuándo comenzó a tomárseles en cuenta en la historiografía?

La preocupación por la inclusión de los individuos y grupos populares en los relatos históricos, es decir, en la historia escrita, vino de la mano con el interés de algunos historiadores europeos del siglo XIX por escribir una historia que rebasara la preocupación por lo político. Como es conocido, en esa historia tradicional los grandes personajes y las grandes batallas eran los actores casi únicos y el pueblo o las mayorías quizá solo vistas como motivo de preocupación y dolor de cabeza para los gobernantes de los Estados-nación. La historia, argumentaban aquellos a quienes les inquietaba y criticaban la forma tradicional de historiar, debía abarcar también aspectos sociales y económicos de la realidad. Sin embargo, hasta principios del siglo XX, los grandes personajes continuaron siendo casi el único centro de atención de los historiadores y la política considerada la corriente principal de la historia. Fue hasta 1936 cuando Bertold Brecht, desde una de sus trincheras —la poesía—, manifestó abiertamente a los historiadores en su poema, “Preguntas de un trabajador que lee”, la necesidad de una historia distinta a la que hasta entonces se hacía.⁷ Por eso, no podían ser otros sino quienes dedicaban su tiempo al ejercicio de la musa Clío quienes emprendieran el trabajo para dar una respuesta a esa exigencia.

Algunos historiadores, tanto ingleses como franceses, de tendencia marxista o inclinados a ella, fueron quienes pusieron los cimientos defini-

⁷ Jim SHARPE, “Historia desde abajo”, pp. 38-58. Véase en particular la p. 39.

tivos del despegue de la que se conocería como *historia desde abajo*. Hablamos de autores como March Bloch y Georges Lefebvre quienes, entre otros, impulsaron en Francia el gran cambio en la forma de concebir y practicar el oficio de la historia, así como décadas después lo hizo en Inglaterra el historiador marxista Edward Palmer Thompson. Precisamente, si los primeros dieron los pasos necesarios para ampliar los aspectos y actores considerados por la historia, un artículo de Edward, publicado en 1966 y titulado "History from Below", fue el que definió plenamente el concepto *historia desde abajo*.

En esos inicios la escuela histórica marxista inglesa, que tuvo como uno de sus máximos representantes al mencionado E. P. Thompson, marcó el carácter de esta nueva perspectiva histórica. Orientados por ella, los practicantes de la *historia desde abajo* hicieron de la clase trabajadora su actor principal; es decir, en sus orígenes, la historia desde abajo no se ocupaba precisamente de toda la "gente corriente" sino casi exclusivamente de los obreros, porque estos eran los que importaban en tanto tenían que ver con el surgimiento, luchas y transformaciones de una clase en relación directa con el creciente y latente desarrollo del capitalismo. Ciertamente, uno de los libros seminales y más importantes de la "*History from Below*", como se denomina en inglés, se titula, no por casualidad, 166 *La formación de la clase obrera en Inglaterra*; su autor es, precisamente, E. P. Thompson.⁸ Al abocarse a la denuncia y crítica del capitalismo, así como a la reivindicación de los trabajadores, en ese sentido, desde sus orígenes ingleses, la corriente nació con una clara orientación política y con un sello subversivo e iluminador. Dichas características afortunadamente no las ha perdido y le han dado un toque particular al ejercicio de la historia desde abajo. Sin embargo, quienes la practicaron en esos primeros intentos, preocupados por los problemas que les presentaba su propia realidad, restringieron en demasía el periodo histórico bajo estudio, pues lo concentraron prácticamente a la época previa y posterior a la Revolución Francesa, en la que puede ubicarse el surgimiento y formación de la clase obrera industrial así como el despegue del capitalismo. Tales pueden ser, por cierto, puntos de importantes críticas a su desarrollo inicial.

El desenvolvimiento ulterior de esta tendencia marxista, que ha ocurrido en la década final del siglo xx, ha sido empujado ampliamente por una nueva generación de historiadores. En principio, estos hicieron una fuerte crítica a los límites nacionales impuestos a las problemáticas abordadas por este tipo de historia. La crítica giró en el sentido de los estrechos

⁸ E. P. THOMPSON, *La formación de la clase obrera en Inglaterra*.

contornos que se imponían a la concepción sobre la formación de la clase obrera, pues lejos de interpretarlos dentro de un marco amplio e internacionalista como lo debería de ser desde la concepción marxista, se ceñía a aquellos del Estado-nación moderno, demarcaciones impuestas y ponderadas por el capitalismo. Es decir, en el caso de los historiadores ingleses, únicamente consideraban a *Inglaterra*, como lo sugiere el propio título y contenido del libro de Edward Thompson. Enseguida, la crítica aludía al foco exclusivo puesto en los obreros, sin considerar otros grupos sociales; finalmente, argumentaban lo restringido del lapso que se estudiaba.

Entre los autores marxistas que han avanzado en la metodología y problemas de la “historia desde abajo” se encuentran de manera destacada los historiadores norteamericanos Marcus Rediker y Peter Linebaugh, quienes han propuesto como actores históricos centrales en el proceso de formación de la clase trabajadora, a piratas, esclavos, marineros, campesinos, prostitutas de los puertos, publicistas, predicadores, leñadores y otros personajes, cada uno de los cuales participaron desde distintos ámbitos y experiencias humanas en la construcción del capitalismo; cada uno de esos grupos fueron actores genuinos en un mundo que comenzó a surgir y convulsionarse desde el siglo XVI. En cuanto al marco geográfico que debe tomarse en cuenta, los autores mencionados han considerado que una perspectiva atlántica y no el Estado-nación, es la más adecuada para analizar esta problemática pues la clase obrera y trabajadora se formó como resultado de múltiples contactos tanto étnicos, de clase, así como territoriales; además, se agregó el aporte de diversas experiencias culturales y políticas para la creación de una visión distinta del mundo, de la resistencia y de la lucha de los trabajadores frente al poder. Tan solo pensemos todos los puntos de contacto que pudo tener un marinero inglés que zarpaba en un barco en el siglo XVIII, o los nativos que eran recogidos en la costa africana para surtir el mercado de esclavos en América. Así, bajo el mito de la Hydra contra Hércules, Rediker y Linebaugh arguyen convincentemente en su libro que el primero de estos contendientes —la Hydra— creció con multitud de cabezas y rostros; si alguna cabeza era cortada, crecían otras al infinito, como vemos que sucede en el presente. Finalmente, estos autores también utilizaron, distinto a sus antecesores, un periodo de estudio más amplio para explicar el proceso de formación de la clase trabajadora al tomar en cuenta el lapso que cubre desde el siglo XVI hasta principios del XIX.⁹ La revaloración de esos aspectos ha sido de suma valía para lograr

167

⁹ REDIKER Y LINEBAUGH, *The Many Headed Hydra, Saylor, Slaves, Commoners and the Hidden History of the Revolutionary Atlantic*.

avances significativos en el desarrollo de los aspectos metodológicos así como de una práctica más comprometida de la *historia desde abajo*. Sin embargo, conviene tener presente que los orígenes, avances y logros no han sido hechos solo en Inglaterra y Estados Unidos como tampoco exclusivamente desde el ámbito marxista.

168 El resto de Europa también experimentó un auge de estudios de este tipo. Gracias a las aportaciones de los historiadores franceses e italianos, fue también posible salir más de los estrechos márgenes con los que nació la *historia desde abajo*. Fuera de Inglaterra quizá se reconoció primero que las mayorías incluyen una gran variedad de actores –los que están cruzados por cuestiones de género, raza y clase–; que estuvieron ubicados en una gran diversidad de realidades –campo, ciudad, puertos y minas entre otros espacios– y que han formado parte de procesos históricos que se extienden desde el siglo XVI en adelante, como ya se dijo. Todos y cada uno de estos aspectos y actores han sido paulatinamente tomados en cuenta por los historiadores interesados en dar lugar y voz a las mayorías en la historia. En particular, *Mantailou*, un libro publicado en Francia en 1975, produjo un impacto muy amplio e incidió definitivamente en el desarrollo de la *historia desde abajo*. Escrito por el historiador francés Emmanuel Le Roy Ladurie, esta obra trata sobre una comunidad pirenaica de la Edad Media; en él, su autor empleó actas inquisitoriales para documentar una historia que tiene por objetivo conocer y explicar la mentalidad y formas de vida de una comunidad existente entre los siglos XIII y XIV. La obra obtuvo ventas bastante buenas y un número elevado de lectores, más que cualquier otra obra de historia medieval.¹⁰ Sin embargo, escribir historia desde abajo no debe pensarse sólo en subir ventas sino sobre todo en el interés de dar a conocer a la mayor cantidad de gente un trabajo elaborado desde la disciplina histórica. El otro libro que constituyó un hito por su éxito y por lo que metodológicamente dejó a sus lectores, fue el escrito por el historiador italiano Carlo Ginzburg; titulado *El queso y los gusanos*, publicado en 1976.¹¹ Sin duda, desde su título representó gran novedad e imaginación. En este caso, el autor utilizó también actas de un proceso inquisitorial. La lectura acuciosa sobre cada una de las respuestas que dio un molinero del Friuli a la Inquisición, ayudó a Ginzburg a reconstruir el sistema de creencias del primero. El ejercicio del historiador italiano despertó mucha polémica por el carácter excepcional que parece tener su personaje, sin embargo, el amplio contexto en el que ubica a Menocchio, el molinero italiano del siglo XVI, llevó a Ginzburg a rebasar el mero análisis

¹⁰ SHARPE, *op. cit.*, p. 45.

¹¹ GINZBURG, *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*.

de caso y ofrecer una visión profunda sobre el periodo in extenso en el que existió dicho individuo. De esa manera, Carlo salvó en mucho el difícil escollo de las críticas especializadas. En general, puede decirse que este libro contribuyó, como antes señalé, a lograr uno de los objetivos de la *historia desde abajo*: es decir, hacer más interesante la historia para un público no tan especializado. Por otro lado, su factura muestra todo el rigor, la disciplina y la imaginación que esta perspectiva exige.

En España también han sido importantes los trabajos elaborados por Joseph Fontana, no sólo como autor, sino también como impulsor de la traducción y publicación de importantes obras en conocida colección de la editorial *Crítica*. Entre ellos, sin ser precisamente trabajos empíricos sino teóricos, podemos considerar los dos siguientes: *La historia después del fin de la historia*; e *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*¹² por el posicionamiento crítico que toma frente a otras corrientes historiográficas, pero sobre todo, en el caso del primero, frente al posmodernismo y el giro lingüístico, que tan fuertemente han influido en la historiografía reciente.

Por otra parte, la *historia desde abajo* no podía dejar de tener adeptos en América Latina y está siendo escrita bien por historiadores nativos o por latinoamericanistas, europeos y de Estados Unidos, quienes cuentan con bastantes recursos para sus investigaciones que terminan siendo modelos a seguir para los historiadores locales.¹³ Para el caso latinoamericano, ha sido particularmente favorecido el estudio de la época colonial, por la riqueza de la documentación que existe sobre ella.¹⁴ En cambio, menos

169

¹² Joseph FONTANA, *Historia: Análisis del pasado y proyecto social: y La historia después del fin de la historia. Reflexiones acerca del estado actual de la ciencia histórica*.

¹³ Véase sobre esto la crítica que hace al respecto Enrique Florescano en el número correspondiente de noviembre de 2007 de la revista *Nexos*.

¹⁴ Las fuentes que pueden ser consultadas para la reconstrucción de la historia de los grupos populares son, por lo general, escasas y se vuelven mucho más cuanto más atrás se intente ir en el tiempo. La causa de esto tiene relación con lo siguiente: Comúnmente se sabe que las elites, entre quienes estaban los letrados, fueron los que dejaron y dejan testimonios históricos directos. En cambio, pensemos simplemente que la mayoría de individuos que conforman a los grupos populares, al pueblo, a la clase trabajadora, suele ser gente iletrada a los que se considera incapaces de dejar testimonios directos de su paso por la historia. Sin embargo, existen documentos no precisamente producidos por éstos, de los que pueden rescatarse a "los de abajo" de manera general, aquellos documentos producidos por aquellas instituciones que pretendían vigilar y castigar, sujetar o controlar y reprimir a los individuos. Como quiera que se les denominase o llamase en el antiguo o en el nuevo régimen, éstos eran la Inquisición, el Tribunal de Justicia, cárceles y presidios, la PGR, el CISEN, entre otros; pero también pueden seguirse rastros en los registros parroquiales de bautizos, casamientos y entierros.

se ha podido hacer en cuanto al estudio del periodo independiente, se ha hecho bastante sobre el xx, mientras que el inicio de nuestro siglo xxi espera todavía ser atendido con más profundidad. Entre los trabajos pioneros más importantes para México, encontramos el del historiador William Taylor, titulado *Embriaguez, homicidio y rebelión en las ciudades coloniales mexicanas*,¹⁵ libro en el que el autor nos da a conocer las pautas de comportamiento —afición a la bebida y a la parranda así como actitudes violentas— de la gente común del campo especialmente para el siglo xviii. En general, desde los años setenta han sido escritas una gran cantidad de obras sobre artesanos, obreros, vagos, bandidos, campesinos, entre otros grupos de trabajadores y excluidos, cruzados además por género y etnia, sin faltar los niños o grupos marginados. No nos detendremos aquí, sin embargo, vale decir que muchas de esas obras no han sido enfocadas desde una perspectiva como la que aquí se analiza; algunas de ellas, además, adolecen en dejar de lado un análisis más universal de los sujetos desde su coyuntura histórica.

170 En los años noventa, la corriente ha experimentado, en el caso de América Latina, un nuevo desarrollo influenciado fuertemente por la llamada escuela de la subalternidad de la India, uno de cuyos autores más importantes es Ranajit Guha,¹⁶ otros paradigmas teórico-metodológicos —por ejemplo los estudios culturales, el neomarxismo y el posmodernismo— así como por nuevas preocupaciones y preguntas despertadas a los historiadores por la compleja realidad globalizada y neoliberal que vivimos. Florencia Mallon, historiadora norteamericana, es quizá una de las autoras que mejor representa el avance desde estos parámetros. Su estudio, que enfoca a los campesinos de dos áreas de México: Puebla y Morelos, así como de una región de Perú, ofrece un giro en relación con Taylor y otros trabajos, en tanto que da a los grupos populares, bajo análisis, una mayor capacidad de autogestión y participación política.¹⁷ En su interpretación, señala que la intervención de los campesinos en la construcción del Estado-nación en América Latina fue totalmente consciente. Gracias a esto tuvieron la capacidad de entablar negociaciones con los grupos políticos y las autoridades, y así les fue posible obtener “ganancias” para los suyos tras los diversos movimientos o guerras en los que intervinieron en el siglo xix. Desde esta perspectiva podemos decir que los campesinos

¹⁵ William TAYLOR, *Embriaguez, homicidio y rebelión en las ciudades coloniales mexicanas*.

¹⁶ Ranajit GUHA, “La prosa de la contrainsurgencia”, pp. 159-208.

¹⁷ Mallon, FLORENCIA, *Peasant and Nation. The Making of Post-colonial Mexico and Peru*.

dejaron de ser tratados por la historiografía como meros sujetos pasivos o como meros “estómagos vacíos” sin ningún interés por la política en una etapa en la que ésta se uniformizaba, es decir, en la era del desarrollo y consolidación de los Estados-nación. Estos argumentos han ido ganando terreno de diversas maneras en las interpretaciones recientes sobre el tema. Un ejemplo lo representan los enfoques que, en el caso de México, hablan de la posibilidad de existencia de un liberalismo popular en el siglo XIX.¹⁸ Se trata de una visión que si bien sugiere una “especie” de compromiso de parte de ciertos historiadores por vincular a los grupos populares con el liberalismo del siglo XIX,¹⁹ también hace responsables a estos de las consecuencias históricas presentes, posición que nos pone en alerta sobre las implicaciones político-ideológicas de las interpretaciones históricas. Al final de cuentas, nadie es inocente y los historiadores lo somos menos.

La *historia desde abajo* para América Latina ha cubierto también otros actores y aspectos, no solamente a los campesinos y su participación política. Los historiadores han prestado atención a aspectos por demás sobresalientes del siglo XIX. Por ejemplo, los movimientos mesiánicos que se dieron en Brasil o el fenómeno del bandolerismo tan extendido en México y otros lugares del cono sur; también la paulatina desaparición de la esclavitud en Cuba y en Brasil, ha sido objeto de nuevas investigaciones e interpretaciones, “desde abajo”. En este segundo caso tenemos el excepcional libro de Joao José Reis sobre la rebelión de esclavos en Brasil de 1839.²⁰ Los trabajadores también han recibido un renovado y enriquecedor tratamiento, en el que se ha agregado a la problemática del movimiento obrero, otros aspectos como son sus formas de vida, su mentalidad y su cultura. Para el periodo posterior a 1930, ha sido utilizada sobre todo la historia oral y los resultados han sido sumamente ricos y alentadores, sobresaliendo trabajos como el de Daniel James sobre los trabajadores peronistas en Buenos Aires o el de Peter Winn sobre aquellos de la industria textil de Yarur, Chile, en la década de los setenta.²¹ Las prostitutas son otros actores que han cobrado importancia para los historiadores latinoamericanistas. En este caso, cabe resaltar el estudio de Donna J. Guy en torno a la prostitución en Buenos Aires, enmarcado dentro de la problemática de la construcción del Estado-nación en América Latina.²²

¹⁸ Vid. Alicia HERNÁNDEZ CHÁVEZ, *La tradición republicana del buen gobierno*.

¹⁹ Alan KNIGHT, “Hijos del laberinto: la gente común”.

²⁰ REIS, *Slave Rebellion in Brazil: The Muslim Uprising of 1835 in Bahia*.

²¹ ALAN KNIGHT, *op.cit.*, p. 8.

²² GUY, *Sex and Danger in Buenos Aires. Prostitution, Family, and Nation in Argentina*.

En cuanto a México, me interesa destacar la historiografía sobre el movimiento zapatista por la hipótesis que manejé al principio de este escrito. Después de trece años de su aparición en la escena pública, el zapatismo ha generado una considerable historiografía sobre el mismo por parte tanto de historiadores como de otros científicos sociales, simpatizantes o no de esa movilización. Baste asomarse a los libros de Carlos Tello Díaz, *La rebelión de las cañadas*²³ o al de Manuel Vázquez Montalbán, *Marcos, el señor de los espejos*, en el que no solamente nos lleva a conocer las contrastantes visiones que han sido escritas sobre Marcos y los zapatistas sino, más importante, nos hace reflexionar sobre la necesidad de reconocer la diversidad frente a la creciente y avasalladora uniformidad global.²⁴ Si bien en toda esta literatura el foco de atención ha sido muchas veces el subcomandante Marcos, por el papel de vocero que ha mantenido, sin embargo, en la mayoría de textos se advierte la fuerte presencia de otros actores, como lo demuestra Guiomar Rovira en su *Mujeres de Maíz*,²⁵ libro en el que las indígenas, mediante su testimonio dado a la autora, hablan de su pasado, su presente y su futuro. O el de los indígenas varones quienes toman su sitio de dignidad en textos como el mencionado de Montalbán, o el de Yvonne Le Bot, *El sueño zapatista*²⁶ o el de Adolfo Gilly, *Chiapas, la razón ardiente*.²⁷ También cuentan en primer plano, para la recuperación de estos actores, los incontables textos escritos por el propio Marcos,²⁸ en los que también tenemos acercamiento a las voces de ancianos y niños indígenas,²⁹ como sucede con el memorable *Viejo Antonio*. En términos generales, como bien dice Gilly, la novedad del movimiento, y que se rescata en esa historiografía, es que a diferencia de otras movilizaciones en las que criollos y mestizos se disputaban el poder, en ésta los indígenas “reclaman el derecho a ser ciudadanos” y a la vez ser diversos.³⁰ Es decir, en las propias palabras del autor, lo primero “...supone igualdad republicana en una sola identidad colectiva”, y en el segundo pluralidad de identidades colectivas dentro de la igualdad republicana...³¹ “Un mundo donde quepan todos los mundos” como resume una de las frases preferidas de Marcos.

²³ Carlos TELLO DÍAZ, *La rebelión de las cañadas*.

²⁴ VÁZQUEZ MONTALBÁN, *Marcos, el señor de los espejos*.

²⁵ Guiomar ROVIRA, *Mujeres de maíz*.

²⁶ Yvonne LE BOT, *El sueño zapatista*.

²⁷ Adolfo GILLY, *Chiapas, la razón ardiente*.

²⁸ Subcomandante Marcos, *Detrás de nosotros estamos ustedes*.

²⁹ Subcomandante Marcos, “Siete preguntas a quien corresponda”.

³⁰ Adolfo GILLY, *op. cit.*, p. 97.

³¹ *Idem*.

Podemos decir que, pese a todo lo escrito y recopilado, aún falta hacer más trabajo de investigación sobre este tema con los propios participantes y con sus formas novedosas de testimonio —como por ejemplo, los innumerables murales zapatistas pintados por las comunidades y gente de fuera que ha participado con ellas—, para precisar mejor cuestiones como la anterior, puesto que esto nos conduciría a la comprensión de una de las bases clave de lo que puede llamarse “nuevo discurso desde abajo”.

En general, los enfoques aquí mencionados, que no han sido todos, aún cuando no explícitamente, contienen alguna orientación política, si bien los intentos se hacen por localizar a ésta dentro de otros contextos, en la que figuran trabajadores organizados y no organizados, mujeres y hombres, artesanos y trabajadores industriales, indígenas y campesinos y en los que se debaten temas que no solo tienen que ver con protesta y acomodo sino también con resistencia, integración e inclusión.

Pese a que en este breve escrito apenas nos hemos asomado a algunas de las obras más importantes de la *historia desde abajo* y que aquí sólo he esbozado un análisis preliminar sobre la emergencia de un nuevo discurso, como puede verse, el camino andado por esta corriente ha sido amplio y los resultados sumamente sorprendentes. Como ya indicamos, han permitido la ampliación de nuestra comprensión del pasado y de nuestro presente, y quizá permita la construcción de un mejor futuro. En este punto de nuestras notas, una nueva pregunta puede hacerse. ¿Todas las historias que tienen como actores principales a individuos o a grupos populares, pueden considerarse como *historia desde abajo*?

173

Desde tiempo atrás, diversas formas de hacer historia se topan con los de abajo, con las mayorías, especialmente la historia social. Sin duda, los límites pueden ser bastante difusos entre una y otra corriente, o bien, pudiéramos decir que existen combinaciones de la *historia desde abajo* con otras formas de hacer historia en las que el pueblo o los individuos de este pueden ser actores principales, sin embargo, la práctica de la *History from Below*, ha necesitado y requiere de una metodología especial con herramientas teóricas particulares, del hallazgo de fuentes adecuadas y, también, de un tipo de preguntas a éstas que no son siempre las mismas que se hacen en la historia social u en otro tipo de historias; además, sin duda que la intencionalidad también cuenta. Es decir, hay que proponerse hacer historia desde abajo, con todas sus implicaciones y compromisos políticos para que esta quede plenamente definida.

Por otro lado, las metodologías utilizadas por quienes escriben *historia desde abajo* pueden ser variables; mas es frecuente que, en su mayoría,

los historiadores enfrenten la necesidad de hacer análisis especiales de la escritura, de las palabras, de los sentidos de éstas, de las actitudes y situaciones que generaron determinadas preguntas y respuestas, y que pueden percibirse o no, en los documentos, en la iconografía o en las respuestas orales que obtenga el historiador. Es decir, el análisis del discurso es necesario siempre y cuando se sitúe el discurso y su enunciador en el *continuum* histórico del devenir humano.

El discurso desde abajo

Escribir historia *desde abajo*, como dice Sharpe, “nos ayuda a quienes no hemos nacido con una cuchara de plata en la boca para convencernos de que tenemos un pasado, de que hemos venido de alguna parte”.³² Habría que agregar también que nos convence de que hay esperanza en un mejor futuro. Quizá sea porque ella puede darnos claves para develar el ejercicio del poder homogeneizador y uniformador del capitalismo para saber como enfrentarlo. Sin embargo, para escribir historia desde abajo hace falta contar con las voces de los sujetos de “abajo”, cuestión que se presenta siempre como el escollo más difícil de librar, sobre todo para quienes nos empeñamos en rescatar el pasado.

174

En archivos, hemerotecas, en pinturas y testimonios de siglos anteriores se cuentan con indicios sobre las voces de los de abajo. No son muchos, pues éstos generalmente no tenían acceso a la cultura escrita, y las historias “oficiales” se encargaron —y continúan haciéndolo— de sepultar sus voces, de destruir aquello que podría ocasionar un despertar: el de su *memoria histórica*. Y sin memoria histórica no hay forma de despertar la conciencia. Así, como resultado, aquello que nos llega de “los de abajo” está mediado generalmente por el poder. Se trata en general de resabios de la opresión, esto es, de expedientes que dan cuenta de procesos judiciales, inquisitoriales, o criminales, sentencias de muerte, participación en “desórdenes”, como motines, tumultos, revoluciones entre otras situaciones que arrojan los enfrentamientos contra el Estado. A veces son solamente números, datos, estadísticas: de los inmigrantes, de los desplazados, de los nacidos, de los vacunados, de los procesados, de los condenados... no son muchas las voces directas de los siglos precedentes, pero aún así hay esfuerzos realizados por los historiadores que nos han permitido acercarnos a ellas, como ya comentamos antes.

³² Jim SHARPE, *op. cit.*, p. 58.

En nuestro presente podemos hacer mucho por el rescate de lo que parece ser la construcción paulatina y creciente de un nuevo discurso “desde abajo”, de lo que dan cuenta noticias en periódicos no comerciales; en las pintas o *grafittis* plasmados en los muros de infinidad de bardas de las ciudad y también del campo; en las leyendas de mantas portadas por quienes asisten a marchas y concentraciones; en los nuevos espacios virtuales creados en internet y que sirven de denuncia crítica o de simple mofa de este mundo; y, sobre todo, reflejada en la inquietud creciente de quienes han quedado desprotegidos y excluidos de beneficios sociales y económicos generados por la creciente marginalidad a la que nos somete la incontenible ola globalizadora y neoliberal del presente. Nos correspondería a los historiadores, o a todos aquellos a los que nos inquieta lo que está pasando en el mundo “real”, escuchar esas voces, entenderlas, rescatarlas, guardarlas y conservarlas para la posteridad, para preservar y construir la memoria histórica que sirva, en el futuro a aquellos que, como nosotros, necesiten comprender y explicar lo que nos pasó y como fue que llegamos al presente del futuro.

Epílogo: el futuro

Los hombres sin historia son la historia 175
SILVIO RODRIGUEZ

La *historia desde abajo* ha tratado de rescatar del olvido a aquellos marginados y excluidos de la memoria humana. Ha sido y es un proyecto académico, y mucho más importante, es un proyecto político. Ha sido y es un intento por ampliar el círculo de quienes tienen derecho al conocimiento histórico; ha sido y es también parte de la lucha por criticar, reorientar y redefinir la corriente “oficial” de la historia. Puede ser también el intento por aportar algo a los proyectos de futuro que necesitamos. En este sentido, debería ser el mayor ejercicio para reorientar nuestra Historia. Todos estos aspectos han tenido mayor o menor éxito en la medida de las propias fallas en las que ha incurrido esta corriente, como ya se ha indicado en este trabajo, y que obliga a evitar éstas y otras en el futuro. Señalamos antes el único foco en el que se concentraron los iniciales esfuerzos de los historiadores abocados a escribir *historia desde abajo*. Esto es, los obreros y el movimiento obrero. Superado ese límite, sin embargo, en otros casos también se ha incurrido en pifias cuando se glorifica o exalta en demasia a los campesinos del siglo XIX en América Latina o se les da demasiada capacidad de autogestión (*agency*, como lo designan los historiadores de

habla inglesa). Creo que no puede practicarse una historia de esa manera tan unilateral, cualquiera que sea ésta, sino que siempre hay que buscar el balance filosófico y antropológico en el análisis, dando el justo peso a cada uno de los actores que participan en determinado proceso histórico. Igualmente, la precisión en los conceptos debe ser una de las exigencias pedidas al historiador, sobre todo desde la propia definición de lo que significa “los de abajo”. Decir exactamente quiénes son “los de abajo” para evitar las ambigüedades que distorsionan los procesos y sus análisis. ¿Debemos guiarnos los latinoamericanistas por conceptos como el de *subalternidad*, que ha sido aplicado a una realidad como la de la India colonial para hablar de los pobres de nuestro continente? ¿Quiénes serían en nuestro caso latinoamericano los subalternos?

176 Con todo, debemos reconocer que pese a las fallas y superados los límites estrechos en los que nació, es indudable que la *historia desde abajo* aún tiene mucho camino por recorrer. No solamente, lo repito, por lo que académicamente puede significar, sino porque “los de abajo” —y con esto vamos a designar a los grupos populares, a los sectores marginales, a los excluidos y desposeídos—, están diariamente entre nosotros. O acaso, ¿podríamos los historiadores caminar por cualquier lugar de la ciudad o del campo que habitemos sin tomar en cuenta la existencia de las mayorías? ¿Podríamos ignorar su papel, su importancia, su participación en el proceso histórico presente y, por tanto, la que tuvieron en el pasado los distintos grupos marginados de la historia? ¿Cuántos aspectos y personajes de la realidad que vivimos hoy en día quedan sin ser considerados como participantes genuinos del proceso histórico? ¿Tomaremos algún día en cuenta a los niños de la calle, a los vendedores ambulantes en nuestras historias, a los limpiaparabrisas o a los tragafuego? ¿Cómo será vista su participación en la historia? ¿Es más, serán considerados parte de ella? ¿Podríamos dejar de hacernos preguntas sobre su condición presente y la pasada —de sujetos en condiciones similares, por supuesto? ¿Dejaremos como se hizo en el pasado que su discurso se pierda o diluya en el *continuum* histórico?

No podemos dejar que pase eso. Además, creo que, para quienes resulta atractiva y necesaria la recuperación de esta historia, para quienes aspiramos, por una parte, a una reivindicación e inclusión de los grupos que han quedado al margen de la “gran historia”, y, por la otra, aspiramos a un mundo mejor que este mundo, aún hay muchos documentos esperándonos en los archivos, muchas entrevistas que realizar, muchas problemáticas que indagar y, sobre todo, discursos que escuchar y que crear. Lo más importante, y esto no es nada nuevo, es que los historiadores nos acerquemos a los testimonios con preguntas nuevas, con metodologías serias y

bien elaboradas y, sobre todo, con mucha imaginación y compromiso, como lo exige no sólo este tipo de historia sino, más que nada, la terrible crisis mundial que vivimos, en la cual una de las aristas más terribles se halla en el olvido de la memoria a corto y mediano plazo, en la uniformidad global que está paralizando a la mayoría, y que nos está dejando en el silencio.

Bibliografía

- HERNÁNDEZ CHÁVEZ, Alicia, *La tradición republicana del buen gobierno*, México, El Colegio de México, 1992.
- FLORESCANO, Enrique, “La escasa masa crítica”, en revista *Nexos*, núm. 359, de noviembre de 2007. También en http://www.nexos.com.mx/articulos.php?id_article=1519&id_rubrique=670 consultado el 7 de enero de 2008.
- FONTANA, Joseph, *Historia: Análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, Crítica, 1999;
- , *La historia después del fin de la historia. Reflexiones acerca del estado actual de la ciencia histórica*, Barcelona, Crítica, 1992.
- GILLY, Adolfo, *Chiapas, la razón ardiente*, México, Era, 1997.
- GINZBURG, Carlo, *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*, traducido del italiano por Francisco Martín, traducción de las citas en latín [por] Francisco Cuartero, Barcelona, Muchnik, 1994.
- GUY, Donna J., *Sex and Danger in Buenos Aires. Prostitution, Family, and Nation in Argentina*, Lincoln & London, University of Nebraska, Press, 1995.
- HOBSBWAM, Eric, “Sobre la historia desde abajo”, en *Sobre la historia*, Barcelona, Crítica, 1998.
- KNIGHT, Alan, “Hijos del laberinto: la gente común”, en “Latinoamérica un balance historiográfico”, en *Historia y Grafía*, enero-junio de 1998.
- LE BOT, Ivonne, *El sueño zapatista*, México, Plaza y Janés, 1997.
- , “Pioneros contra la globalización”, en *Proceso*, edición especial, 1994-2004, “La gran ilusión... la gran frustración”, 13 de enero de 2004, pp. 70-71.
- MALLON, Florencia, *Peasant and Nation. The Making of Post-colonial Mexico and Peru*, Berkeley, California, University of California Press, Berkeley, 1995.

- RANAJIT, Guha, "La prosa de la contrainsurgencia", en *Pasados poscoloniales: colección de ensayos sobre la nueva historia y etnografía de la India*, México, El Colegio de México-Centro de Estudios de Asia y África, 1992, pp. 159-208.
- REDIKER, Marcus y Peter Linebaugh, *The Many Headed Hydra, Saylor, Slaves, Commoners and the Hidden History of the Revolutionary Atlantic*, Boston: Beacon, Press, 2000. Existe una versión en español: *La hidra de la Revolución. Marineros, esclavos y campesinos en la historia oculta del Atlántico*, Barcelona, Crítica, 2005.
- REIS, Joao José, *Slave Rebellion in Brazil: The Muslim Uprising of 1835 in Bahia*, University of Johns Hopkins, 1995.
- ROVIRA, Guiomar, *Mujeres de maíz*, México, Era, 1997.
- SCOTT, James, *Los dominados y el arte de la resistencia*, México, Era, 1999.
- SHARPE, Jim, "Historia desde abajo", en Peter Burke (ed.), *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza Universidad, 1999, pp. 38-58, p. 39.
- Subcomandante Marcos, *Detrás de nosotros estamos ustedes*, México, Plaza y Janés, 2000.
- , "Siete preguntas a quien corresponda", en *La Jornada*, 23 de enero de 1997.
- 178 TAYLOR, William, *Embriaguez, homicidio y rebelión en las ciudades coloniales mexicanas*, Fondo de Cultura Económica, 1987.
- TELLO DÍAZ, Carlos, *La rebelión de las cañadas*, México, Cal y Arena, 1995.
- THOMPSON, E. P., *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, 2 vols., México, Siglo XXI, 1986.
- VÁZQUEZ MONTALBÁN, Manuel, *Marcos, el señor de los espejos*, México, Aguilar, 2000.
- , *Panfleto desde el planeta de los simios*, Barcelona, Mondadori, 1995.

III. *Documentalia Mexicana*

El Archivo Histórico de la Acción Católica Mexicana. Un acervo para la historia de la educación

Valentina Torres Septién¹

En el sótano de una casa porfiriana de la colonia San Rafael de la ciudad de México, se encontraban las oficinas del Comité Central de la Acción Católica Mexicana. Mi interés en los estudios de la cultura católica me llevó al Archivo de la Acción Católica Mexicana (ACM) en el año de 1993. El inmueble todavía era el punto de reunión del Comité Central de la organización; su sótano eran tan grande como la casa y en éste estaba “depositado” el archivo, así como artículos muy diversos: muebles viejos, imágenes religiosas, banderas, estandartes, altares a la virgen, imágenes de algunos papas y obispos, salas de juntas; y algo que primero llamó mi atención, y luego me divertiría mucho: maniqués apiñados en alguno de los cuartos.

Los archiveros eran de todo tipo: algunos de madera, otros de metal, libreros antiguos más bien desvencijados, que contenían además de libros y revistas de la organización, papeles acumulados sin concierto alguno, sobre todo lo correspondiente a la historia de dicha organización de las últimas décadas del siglo pasado.

Para entrar al archivo debía cubrirme con bata y guantes, así como tapabocas que me librasen del polvo. Por décadas lugar permaneció prácticamente olvidado en ese sótano, que incluso sufrió alguna inundación con la consecuente pérdida de muchos documentos. Algunas ventanas ya no tenían vidrios por lo que las condiciones internas eran muy precarias. Para encender la luz había que darle vuelta a un solitario foco que pendía del techo.

Durante dos años acudí a este espacio que siempre me abría la posibilidad de encontrar temas de interés para una investigación que realizaba sobre la cultura católica en las mujeres mexicanas y poco a poco me di cuenta de su riqueza para otros temas, además de la propia historia de la ACM y de sus organismos fundamentales y cofradías: las campañas de moralización del ambiente o el cine; la política que siguió la institución con el Estado en algunos temas que eran relevantes, las elecciones presi-

181

¹ Universidad Iberoamericana.

denciales, la participación política de los jóvenes. Sobre todo, comprendí la importancia del acervo para la investigación de la historia de la educación en México.

Debido a que la casa donde se alojaba la ACM y su archivo sería vendida, al periódico *El Sol de México*, había que buscar otro sitio donde alojarlo. El Colegio de México, el Centro de Estudios de Historia de México de Condumex y la Universidad Iberoamericana parecían ser los destinos adecuados e interesados. Finalmente, las autoridades de la ACM se decidieron por esta última, ya que *la ibero* tenía un acervo documental que el nuevo complementaría.

Dado que yo estaba trabajando en él, me fue encomendado por la UIA elaborar un levantamiento del archivo. Con la ayuda generosa de otros académicos y estudiantes de esa institución educativa como los doctores Guillermo Zermeño, Martha Pacheco, Íñigo Fernández; los maestros Carlos Oseguera, Ignacio Rodríguez y María de Jesús Nava Díaz, se guardaron todos los documentos en cajas de cartón (que resultaron ser 464), más algunas otras de fotografías y cintas magnetofónicas.

Finalmente se firmó el convenio de comodato entre la UIA y la ACM y el archivo se trasladó a las instalaciones de la Biblioteca Francisco Javier Clavijero de la Universidad, al área de Acervos Históricos. Ahí la Mtra. María de Jesús Nava y la Dra. María. Eugenia Ponce Alcocer han dedicado años de trabajo a la catalogación y depuración del archivo con un gran profesionalismo.

182

La Acción Católica y su inserción en México

La Acción Católica,² fundada por Pío X en 1905, adquiere su configuración definitiva durante el pontificado de Pío XI (1922-1939), en el período de entre guerras. En su encíclica *Urbano Arcano Dei* del 23 de diciembre de 1922 dio a conocer su voluntad de organizar a todos los católicos y servirse de ellos, cualquiera que fuera su condición, para conseguir el retorno a la vida cristiana de los individuos, las familias y la sociedad.³

² En adelante AC.

³ La Juventud Católica Femenina Mexicana (JCFM) Comité Central, México, 1961 p. 3, véase, María Cristina García Vallejo Septién, *Catálogo de la folletería de la Acción Católica Mexicana (1921-1979), organización y métodos de la Acción Católica Mexicana reflejada en sus publicaciones*, tesis de licenciatura en Historia, Universidad Iberoamericana, 1955, pp. XX.

La definición de la organización, en palabras del mismo pontífice, fue la siguiente:

Acción Católica es la participación de los seglares católicos en el apostolado jerárquico para defender los principios religiosos y morales, para ejercer acción social sana y benéfica, bajo la dirección de la jerarquía eclesiástica fuera y sobre todo partido político, con la intención de restaurar la vida católica en la familia y en la sociedad.⁴

Esta definición dejaba claro que su función no era otra que la de lograr la colaboración de todos los católicos al servicio de la jerarquía es decir, que a través de la AC los fieles ejercerían un apostolado siempre regulado, auxiliar de los mandos de la Iglesia. La AC fue, por tanto, una organización de seglares dirigidos por la jerarquía, que enfatizaba la sumisión y obediencia para con ella.

Su misión de “recristianización” de la sociedad, tenía dos aspectos: el religioso, cuyo objetivo último era salvación de las almas, y el social, que consideraba el trabajo que ejercía en la sociedad y para la sociedad.⁵

En México, la historia de la ACM está vinculada a los acontecimientos políticos de la década de los años veinte del siglo XX, años de una relación tensa, convulsiva y violenta que desembocó en la Guerra Cristera (1926-1929). El nacimiento de esta organización de alguna manera resolvió el problema político y religioso que había dejado abierto la guerra; fue la forma en que la jerarquía eclesiástica sometió a los cristeros enardecidos para obligarlos a pasar de las acciones políticas, a otra fundamentalmente religiosa.

183

A través de la ACM la Iglesia logró reagruparse en una institución sólida tras los años de persecución constante, la escasez de sacerdotes, la limitación del ejercicio de su ministerio y la inmensa propaganda anticristiana, que se dio tras la promulgación de la Constitución de 1917, así como del auge del protestantismo durante las últimas décadas del siglo XIX y las primera del XX.

En la encíclica *Acerba Animi* de 1932, Pío XI se dirigió al pueblo mexicano diciéndoles: “Consideren (los queridos hijos del pueblo mejicano) como un honor y un deber personal el prestar su ayuda a los sagrados ministros de las filas de la Acción Católica”.⁶

⁴ *La Acción Católica en sí misma, s.p.i.*, p. 30.

⁵ *Acción Católica*, México, Ediciones del Comité Central, 1959, p. 11.

⁶ AACM, *Orientaciones a las dirigentes*, JCFM, Puebla, 2ª. ed., 1934, p. 5.

Organización de la Acción Católica en México

A pesar de tener un origen común, cada país organizó este movimiento de acuerdo con las condiciones y necesidades que se tenían en cada uno de ellos. En México, la ACM mantuvo la forma jerárquica de la Iglesia, que se ajustó en lo posible a su organización, estructurada en tres estamentos: la nación, las diócesis y las parroquias. Desde sus inicios la ACM se integró por cuatro organizaciones “fundamentales”, que dividió en dos grandes ramas: la masculina y la femenina. A su vez, cada una de éstas estaba dividida en dos organizaciones por razón de edad y de estado: la Unión Católica Mexicana (UCM) para hombres; la Unión Femenina Católica Mexicana, (UFCM) para mujeres casadas o mayores, la Juventud Católica Femenina Mexicana, (JCFM) para mujeres jóvenes y la Acción Católica de la Juventud mexicana (ACJM) para hombres jóvenes. A la UCM pertenecían todos los hombres casados de cualquier edad y los célibes mayores de 35 años. Para la AC la participación de los hombres era fundamental porque se consideraba que ellos tenían la influencia ideológica en la familia y en la sociedad, así como en la vida privada y la pública. Sus fines específicos se vinculaban estrechamente con la educación cristiana de los fieles mediante las siguientes acciones:

184

- a) Cooperar efectivamente en la recristianización de México, bajo la dirección de la jerarquía.
- b) Perfeccionar los deberes religiosos y morales del pueblo principalmente en la vida pública y en lo que concierne a la familia y a las condiciones de clase.
- c) Lograr la penetración en todos sus organismos del espíritu cristiano, especialmente en relación con la educación de la juventud
- d) Difundir los principios cristianos.⁷

A la Acción Católica de la Juventud Mexicana (ACJM)⁸ pertenecían los hombres célibes de 15 a 35 años de edad. Contaba además con una sección preparatoria conformada por niños y jóvenes entre los 10 y 15 años llamada Vanguardias. Sus fines principales eran:

⁷ FRANCISCO HERNÁNDEZ DIRCIO. *Catecismo de la Acción Católica Mexicana*, México, Junta Diocesana de México, 1946, p. 11.

⁸ La ACM se inició en 1922.

- a) Cooperar con la ACM para que se implantara y fortaleciera en México la paz, en armonía con las demás organizaciones (esto significaba que moderaran su beligerancia después de la Guerra Cristera).
- b) Motivar y dirigir a los jóvenes en actividades para reavivar los ideales de la civilización cristiana, y educar con el ejemplo.
- c) Fomentar el amor filial y verdadero hacia el pontífice y hacia los pastores de la Iglesia, “con obediencia pronta y eficaz”.

La UFCM estaba integrada por señoras casadas de cualquier edad y las señoritas mayores de 35 años. A su cargo tenían a la (ANAC), Asociación de Niños de AC que preparaba a los chicos de cuatro a 10 años. Las mujeres tenían la gran responsabilidad de llevar a la práctica la educación cristiana y moral del resto del pueblo de Dios. En ellas descansaba la formación de la(s) familia(s); eran las trasmisoras naturales de los valores religiosos.

Su programa comprendía:

- a) Completar la formación religiosa y moral de las socias, particularmente los deberes de la familia.
- b) Dar una formación social adecuada a las necesidades de los tiempos.
- c) Ejercer el apostolado en la familia y en la sociedad.

185

A la JCFM pertenecían las cónyuges de los 15 a los 35 años. Contaba con dos secciones preparatorias: la sección infantil para las niñas de siete a 12 años y la sección de aspirantes para las jovencitas de 12 a 15 años. Al igual que las mayores, sus funciones debían dirigirse a la formación de otros grupos. Sus objetivos eran:

- a) Dar a sus socias la formación religiosa, moral, cultural y social que las capacitara para el buen desempeño de su misión en la familia y para el ejercicio del apostolado.
- b) Iniciarlas en este mismo apostolado.

Gobierno

La dirección de la ACM estaba en manos del Episcopado quien designaba a un asistente eclesiástico nacional, asistentes y subasistentes eclesiásticos para cada una de las organizaciones fundamentales.

En todos los diagramas de la AC, el Papa aparece como la máxima autoridad; de él sigue el Director Pontificio de la ACM que en el caso de

México era el Arzobispo Primado de la Ciudad de México. A partir de él, una Junta Central dirigía toda la organización a través de las Juntas Diocesanas y parroquiales que le reportaban.

Dentro de la Junta Central se crearon varias comisiones como las de propaganda y difusión, de estadística, instrucción religiosa, piedad, acción social, misiones, asuntos internacionales, acción escolar, infancia, moralización y acción familiar, al igual que consejos de campesinos, empleados, estudiantes y obreros, entre otras. Adicionalmente se fueron creando otras instancias, también vinculadas con la Junta Central, como el Movimiento Nacional de Profesionistas, el Movimiento de Enfermeras o la Comisión Central de Instrucción Religiosa. En todos estos sectores, lo que se buscaba era la educación en la piedad, en la formación religiosa y moral.

En cada parroquia (conjunto de pueblos, haciendas, ranchos o aldeas, cuyos fieles estaban bajo la vigilancia y cuidado pastoral de un párroco) debían existir las cuatro organizaciones fundamentales para conformar los grupos parroquiales; las células más importantes de la organización. Un grupo parroquial estaba integrado por miembros que por su condición de género y estado se vinculaban a una de las cuatro organizaciones fundamentales. Dentro de las parroquias se formaban círculos de estudio, que se definían como “la reunión de buenas voluntades deseosas de trabajar en común, para desarrollar conocimientos intelectuales, mediante el trabajo personal y la mutua enseñanza”. Sus fines generales tenían que ver con la adquisición de conocimientos de “las verdades y principios católicos” y de transmitir a los socios, convicciones sólidas para que fueran capaces de defenderlas. Con la metodología diseñada para estos círculos, se esperaba que los miembros de la ACM desarrollaran el espíritu de iniciativa, la personalidad, el conocimiento y hábitos de estudio ordenados, capacidad de expresión oral y defensa de las propias convicciones.⁹

A las organizaciones fundamentales se agregaron las *Asociaciones Confederadas*, es decir a todos los grupos católicos que funcionaban de manera independiente en la República Mexicana, para tener sobre ellos un control. Por tanto la Iglesia solicitó a todas las organizaciones religiosas existentes en el país, que se vincularan a la ACM como “asociaciones confederadas” y así poder funcionar.¹⁰

⁹ ACM, Junta Central, folder 2.2.1; circulares 1939, circular 9-38/40, abril 24 de 1939.

¹⁰ Las asociaciones nacionales que tramitaron su incorporación a la Junta Central fueron las siguientes: Caballeros de Colón; Unión Nacional de Estudiantes Católicos (UNEC); Brigadas Femeninas de Santa Juana de Arco; Legión Mejicana de la Decencia; Bibliotecas Populares del Sagrado Corazón; Sociedad EVC; Scouts de Méjico; Congregación Señoras de la

Un archivo para investigar la historia de la educación

El archivo está prácticamente catalogado de acuerdo con la organización interna de la misma ACM. Para realizar investigación educativa en el mismo, habrá que revisar las diferentes cajas de cada una de las organizaciones fundamentales. Sin embargo, todas tienen algunos apartados donde se encuentran algunos de los documentos que se emitieron en relación con sus políticas y visión educativas. Las fuentes fundamentales para la historia de la educación las encontramos en las circulares que llegaban desde la Junta Central a todas las diócesis y parroquias.

Algunos de los temas que tienen que ver con las relaciones Iglesia y Estado: las escuelas confesionales, las escuelas parroquiales, los métodos educativos, la posición de la Iglesia católica frente a la enseñanza de la historia, la educación cívica, las ciencias sociales, entre otras; la educación para campesinos, maestras, enfermeras, obreros, conscriptos, mujeres, entre otros muchos grupos posibles; la función de la Unión Nacional de Padres de Familia y su postura combativa durante prácticamente todo el siglo XX para lograr la enseñanza de la religión en las escuelas confesionales; la educación católica mexicana y su vinculación con otras organizaciones católicas en el mundo; los temas de censura, moralidad, difusión y campañas en los colegios entre otros temas potenciales.

187

De la temática del archivo enlisto algunos de los asuntos que pueden ser aprovechados para la historia de la educación:¹¹

Sección 1. Jerarquía eclesiástica

- Comisión Episcopal para la Educación y la Cultura.
- Secretariado Nacional de Educación y Cultura.
- Circulares.
- *Opus Dei*.
- Compañía de Jesús.
- Órdenes religiosas.

Caridad de San Vicente de Paul; Guías de México; Hijas de María Inmaculada de la Medalla Milagrosa y Congregaciones Marianas. Organismos como la Unión Nacional de Estudiantes Católicos UNEC (1926) todavía muy politizadas, tuvieron que vincularse, muy a su pesar, dejando de lado toda su actividad política y someterse a los estatutos y reglamentos de la Acción Católica Mexicana.

¹¹ El archivo todavía no cuenta con una guía, estará a disposición próximamente.

- Hermanos maristas.
- Escuelas de la Cruz.
- Confederación de Institutos Religiosos de México.

Sección 2. Comité Central o Junta Central

- Estadísticas.
- Orientación cívica.
- Educación fundamental.
- Escuela de periodismo Carlos Septién García.
- Comisión de estudios y formación.
- Programas de cursos.
- Círculos de estudios.
- Centros de educación rural.
- Movimiento de maestros.
- Vanguardias.
- Educación escolar.
- Comité reivindicador de los derechos de la familia en las escuelas.

188 En relación con los cuatro organismos fundamentales (secciones 3, 4, 5 y 6), son interesantes los asuntos que tienen que ver con:

- Comisiones de estudios y formación.
- Comisiones de especialización de campesinas(os), empleadas(os), independientes, maestras(os), infancia.
- Educación fundamental.
- Formación familiar.
- Encuentros culturales de juventud.
- Instituto de Cultura Femenina.
- Revista *Juventud*.

Sección 7: Asociaciones católicas relacionadas con la Acción Católica

- Movimiento Familiar Cristiano.
- Club Dios y Montaña.
- Congregaciones Marianas.
- Unión Nacional de Padres de Familia.
- Asociación Nacional de Sociedades de Exalumnos Católicos.
- Guías de México.

- Escuela de Servicio Social.
- Instituto de Cultura Cristiana.
- Alfabetización Laubach Mexicana.
- Acción Cívica Nacional.
- Agrupación Cultural de Maestros Mexicanos.
- Unión Nacional de Estudiantes Politécnicos.
- Ecole Sociale Populaire.
- Confederación Nacional de Estudiantes Mexicanos.
- Unión Nacional de Estudiantes Católicos.
- Institutos Radiofónicos de México.
- Asociación Nacional de Prensa Estudiantil.
- Juventud Estudiantil Católica Internacional.
- Federación Universal de Movimientos Estudiantiles.
- Instituto Familiar y Social.
- Juventud Estudiantil Católica Portuguesa.
- Asociaciones de Padres de Familia.
- Agrupación Católica Universitaria (Cuba).
- Federación de Escuelas Particulares, entre otras.

Por tanto éste es un Archivo que está llamado a convertirse en un repositorio fundamental para el estudio de algunos temas de la historia de la educación en México. 189

IV. Materia prima y herramientas

O Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Marta Maria Chagas de Carvalho
Iomar Barbosa Zaia
Universidade de São Paulo. Brasil

O Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (CME) foi criado em 1992, a partir de proposta de um grupo de professoras interessado em institucionalizar instâncias interdepartamentais que favorecessem a produção em equipe da pesquisa em História da Educação.¹ Sua criação deve ser compreendida em um duplo contexto. Por um lado, a pesquisa histórica sobre educação começava a ganhar maior reconhecimento e prestígio no campo educacional brasileiro, atraindo número crescente de novos pesquisadores. Por outro lado, na Universidade de São Paulo, a constituição da Área Temática de História da Educação e Historiografia do Programa de Pós-Graduação em Educação, também em 1992, reforçou a importância da institucionalização de um Centro de Memória.

193

Mas foi em 1995, com pesquisa coordenada pela Profa. Dra. Carmen Sylvia Vidigal Moraes (que integra a atual coordenação do Centro), que o CME começou a trabalhar com questões de preservação de arquivos escolares, promovendo a institucionalização de Centros de Memória Escolar. Essa pesquisa, que contou com a parceria do Centro Paula Souza,² realizou o levantamento, a organização e a disponibilização das fontes documentais pertencentes às oito escolas técnicas mais antigas do Estado de São Paulo. Esse projeto recebeu apoio financeiro da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) e teve como um de seus objetivos envolver alunos e professores das próprias escolas

¹ El grupo fue coordinado por la Profa. Dra. Marta Maria Chagas de Carvalho, estaba integrado por las profesoras Dra. Carmen Sylvia Vidigal de Moraes, Dra. Circe Fernandes Bittencourt, Dra. Cynthia Pereira de Sousa, Dra. Denice Bárbara Catani, Dra. Maria Cecília Cortez Christiano de Souza y Dra. Maria Lucia Spedo Hilsdorf

² El Centro Paula Souza, fundado en 1969, es una autarquía del Estado de São Paulo que administra 136 Escuelas Técnicas Estatales (Etecs) y 32 Facultades de Tecnología (Fatecs) en 115 ciudades del Estado.

em todas as atividades, de modo a convencê-los da importância da preservação dos acervos institucionais e a orientá-los quanto à organização física do espaço arquivístico dos Centros de Memória instalados. O ineditismo da proposta consistiu em aliar a preservação e a organização dos arquivos realizadas na própria escola, com a ajuda da comunidade escolar, à formação de alunos e professores em técnicas básicas de conservação preventiva, arranjo documental e criação de websites.

Esse modelo de atuação no campo da preservação dos arquivos escolares se firmou como política institucional do CME, dando origem a inúmeros projetos. A execução desses projetos deu oportunidade para que alunos de graduação e pós-graduação vinculados ao CME desenvolvessem materiais de formação e animação, o que culminou na concepção do que hoje recebe o nome de *Kit do Centro de Memória da Educação da FEUSP*. Trata-se de um material que reúne um jogo educativo –“O Arquivo Perdido”; uma Revista em Quadrinhos– “Em busca da memória escolar”; e um manual de procedimentos básicos com sugestões para a conservação preventiva do arquivo da escola designado “O acervo escolar: organização e cuidados básicos”, de autoria de Iomar Barbosa Zaia.. Esse conjunto de materiais tem como finalidade sensibilizar a comunidade escolar para a necessidade de guarda e preservação dos materiais, que estão no arquivo morto da escola, e que são significativos para a compreensão do funcionamento da instituição de ensino e das suas práticas pedagógicas.

194

Assim, o Centro de Memória da Educação da FEUSP vem atuando, há mais de dez anos, em defesa de uma política de preservação do patrimônio documental das escolas públicas do Estado de São Paulo. Para tanto, vem buscando apoio de instituições de financiamento de pesquisa e promovendo a participação ativa de professores e alunos na preservação e guarda dos acervos de suas escolas. Promovendo a organização de Centros de Memória nas escolas, o CME vem envolvendo a comunidade escolar (professores, alunos, pais e funcionários) na preservação, guarda, organização e disponibilização do “arquivo morto” escolar, promovendo atividades pedagógicas que forneçam referências culturais valiosas para compreensão da história da escola e da vida escolar.

Centro Internacional de la Cultura Escolar

*Agustín Escolano Benito*¹

El Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE),² que abrió sus puertas en 2006, es una creación promovida por la Asociación Schola Nostra, en colaboración con la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y la Junta de Castilla y León, que se define como un centro integral de documentación, investigación e interpretación en todos los aspectos relativos a la cultura de la escuela y en una perspectiva multidisciplinaria e internacional. La asociación que lo impulsa está integrada por diversos profesores e investigadores de la comunidad. Cuenta también con un amplio círculo de amigos y colaboradores que proceden de distintas zonas de Castilla y León y de otras regiones del país, así como con un nutrido y relevante Consejo Asesor nacional e internacional.

Estructura

El CEINCE se organiza en tres áreas principales:

195

Cultura escolar y sociedad del conocimiento

Esta área se perfila como un observatorio para la interpretación de la escuela de nuestro tiempo y su prospectiva. La cultura de la escuela se debate hoy, desde un uso inteligente de la tradición y la memoria, entre los grandes desafíos que le suscitan el tiempo presente y las expectativas hacia el futuro: la entrada en el giro digital y en la sociedad del conocimiento, el reto de la diversidad y la interculturalidad, las nuevas relaciones de género, el juego democrático entre libertad y equidad y la respuesta al paradigma de la sustentabilidad.

¹Director del CEINCE.

² Ubicado en Calle Real, 35, 42360 Berlanga de Duero, Soria/ España. Correo electrónico: (ceince@telefonica.net / Web www.ceince.eu). Catedrático de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Valladolid, Presidente de la Sociedad Castellano-Leonesa de Historia de la Educación y de la Asociación *Schola Nostra*.

Memoria de la escuela y patrimonio educativo

En este campo se cubre todo lo relativo a la recuperación, estudio y puesta en valor del patrimonio material e inmaterial de la cultura escolar, con especial énfasis en la reconstrucción de la memoria histórica de la educación en el ámbito de nuestra comunidad. Se presta atención al archivo, análisis y difusión de las voces y escrituras, los textos, las imágenes y los objetos que constituyen el legado de la tradición educativa y los materiales del ajuar etnográfico de la escuela.

Manualística y documentación educativa

196

Esta área cubre todo el ámbito de la manualística, un sector nuevo de conocimiento y análisis académico que atiende a la constitución del catálogo documental de los textos escolares, impresos excluidos hasta hace poco tiempo del archivo de nuestra memoria cultural, reivindicados hoy como bienes esenciales para analizar los códigos curriculares y los modelos de sociabilidad que nos han educado. El CEINCE guarda una de las mejores colecciones de manuales de los siglos XIX y XX que se conservan en nuestro país, y se ha constituido ya en un foro de referencia sobre manualística con proyección en los ámbitos nacional e internacional.

Actividades desarrolladas

Desde su apertura en 2006, el CEINCE ha llevado a cabo, entre otras, las siguientes actividades:

Documentación, difusión e investigación

- Catalogación y difusión del Fondo Documental de Manuales Escolares depositado en el Centro a través de la página web de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. El Catálogo, que en la actualidad incorpora más de nueve mil registros, puede ser consultado también en la Web del CEINCE. El proceso de catalogación continúa.
- Interconexión del Fondo CEINCE a la Base Manes coordinada por el Centro de Investigación sobre Manuales Escolares de la UNED-Madrid.
- Apertura y difusión de la exposición “Mi querida escuela”.

La exposición “Mi querida escuela”, que ha sido visitada desde su apertura (marzo de 2007) por 162 grupos y más de dos mil personas, procedentes de casi todas las comunidades autónomas del país y de un buen número de países de Europa y América, se estructura en cuatro salas temáticas: 1. Memoria y patrimonio de la educación; 2. La Escuela como Invención; 3. Manualística; 4. *escuela.net*. Su diseño, de formato moderno, incluye cartelera, interactivos, retroliluminados y expositores con objetos, manuales y documentos.

a) Asesoramiento a becarios/as que han tenido estancias de investigación en el CEINCE. Los campos investigados, autores y procedencia han sido:

- Representaciones de la Guerra Civil en manuales escolares de secundaria (M. F. Renaud, Universidad de Dijon, Francia).
- Materiales de educación musical para alumnos y profesores (M. C. Cano, Universidad del Valle, Cali, Colombia).
- Escenarios escolares y patrimonio cultural (F. Bandeira, Universidad de Lisboa, Portugal).
- El museo educativo de la Lusofonía (L. Janeirinho, Universidad de Evora, Portugal).
- La educación sentimental en los libros de lectura de posguerra (K. Mahamut, UNED-Madrid).
- Texto y paratexto en manuales escolares (R. Díez Argüello, Universidad de Valladolid).
- Iconografías de mujer en libros escolares (V. Risueño, Universidad de Alcalá).
- Educación patriótica e identidad nacional en textos (L. Boudart, Universidad de Valladolid).
- Los editores españoles y el mercado latinoamericano (C. de Figueiredo, Centro de Memoria de la Educación de São Paulo, Brasil).

197

b) Publicaciones:

- *Papeles del CEINCE*, 01 y 02 (Boletines correspondientes al año 2007).
- *La cultura material de la escuela*, Agustín Escolano (ed.), Berlanga de Duero, CEINCE, 2007, 369 pp (Actas de las II Jornadas Científicas de la SEPHE con motivo del Centenario de la JAE).

Coloquios, seminarios y reuniones científicas

- I Seminario de Etnografía Histórica de la Escuela (mayo, 2006). Dirigido por Ángel Díaz de Rada (Antropólogo, UNED-Madrid) y José A. Pereiro (CEINCE). Participantes: coordinadores de diversas experiencias de campo en las provincias de Castilla y León.
- Seminario de Coordinación Documental MANES-CEINCE (junio, 2006). Participantes: responsables en la catalogación y gestión del Fondo MANES y del Fondo CEINCE.
- Curso sobre Multiculturalismo e Interculturalidad en los Libros Escolares (julio, 2006). Dirigido por Evangelina Rodríguez Marcos (Socióloga, Universidad de Valladolid). Participantes: docentes e investigadores de varios niveles educativos de España (diversas CCAA), Portugal, Colombia y Estados Unidos.
- Mesa Redonda sobre Nuevas Tecnologías y Enseñanza (septiembre, 2006). Actividad integrada en el Cyberparty Regional Atalaya Lan de Castilla y León con participantes de Intel, Toshiba, Ministerio de Agricultura y Red.es del Ministerio de Industria.
- Coloquio sobre *escuela.net* y Sociedad del Conocimiento y diseño audiovisual para visionado y discusión (septiembre, 2006). Participantes: profesores de las universidades de Alcalá, UNED y Valladolid.
- Coloquio Internacional Alfa Manes sobre Bibliotecas Virtuales de Manuales Escolares (octubre, 2006). Coordinado por Gabriela Ossenbach Sauter (UNED). Participantes: investigadores de España, Portugal, Bélgica, Colombia, Argentina y México.
- Encuentro de Cooperación Cultural y Educativa sobre Patrimonio Material e Intangible entre la Red de Universidades Latinoamericanas Urelva y el CEINCE (marzo, 2007). Coordinación: Martín R. Rojo, Henar Herrero y Antonio Fraile (Uva). Países participantes: España, Chile, México, Bolivia, Colombia, Perú, Paraguay, Brasil, Honduras y Guatemala, Costa Rica y Nicaragua.
- Coloquio Internacional sobre Cultura, Hermenéutica y Educación (abril, 2007). Dirigido por Joaquín Esteban (Universidad Miguel de Cervantes, Valladolid). Participantes de España, Italia, México, Bolivia, Colombia y Brasil.
- Coloquio sobre Innovaciones educativas en contextos europeos (enfoque comparado), (abril, 2006). Profesores del Programa Comenio: España, Finlandia, Alemania, Polonia, Bulgaria y Rumanía.

- II Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo, SEPHE (mayo, 2007) sobre La Cultura Material de la Escuela (En el Centenario de la JAE, 1907-2007). Coordinado por: Agustín Escolano. Participaron representantes de 18 universidades y 12 CCAA.
- Coloquio sobre el Imaginario Multicultural en los Manuales Escolares (mayo, 2007). Coordinado por el profesor José María Marbán (Universidad de Valladolid, Campus de Soria).
- Seminario sobre Patrimonio, Museología y Educación (mayo, 2007). Participantes de España y Portugal.
- II Encuentro de Etnografía Histórica de la Escuela (Junio, 2007). Dirigido por Ángel Díaz de Rada (Antropólogo, UNED-Madrid) y José A. Pereiro (CEINCE). Participantes: promotores de proyectos etnográficos de diversas provincias de Castilla y León.
- Coloquio CEINCE-MUESCA (Museo Escolar de Cantabria) sobre intercambio de Experiencias en Museografía de la Educación (Junio, 2007). Participantes: directivos y colaboradores de ambas instituciones.
- Curso de verano, en colaboración con la Universidad de Valladolid, sobre Interculturalidad y Escuela (La construcción negociada del texto), (julio, 2007). Dirigido por Evangelina Rodríguez Marcos. Participantes de España (Castilla y León, Cataluña, Madrid, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana) y Portugal (Porto, Bragança).
- Coloquio sobre Poesía en la Escuela (en el Centenario de la llegada de Antonio Machado a Soria) (octubre, 2007). Dirigido por Jesús Hedo. Participantes del Colegio Rural Agrupado Tierras de Berlanga y su entorno.
- Seminario Internacional Education in World Exhibitions. Modelling the Future (octubre, 2007). Dirigido por Martin Lawn, de la Universidad de Edimburgo. Participantes de las universidades de Edimburgo, Birmingham, Dublín, Chicago, Tokio, Alcalá y Valladolid, de Flascoco (Buenos Aires) y del Instituto Georg Eckert (Braunsweig, Alemania).
- Coloquio Internacional sobre Educación, Conocimiento y Desarrollo Sostenible (octubre, 2007). Dirigido por Agustín Escolano, Henar Herrero y Newton Bryan. Participantes de España (Valladolid, Salamanca, Politécnica de Madrid), Brasil (Campinas, Blumenau), Argentina (Rosario), Costa Rica (Nacional) y Portugal (Beia-Colvilhã).

- Coloquio sobre los Primeros Editores Escolares (V. Hernando, S. Rodríguez y S. Calleja), (noviembre, 2007). Dirigido por Agustín Escolano. Participantes de las universidades de Valladolid, Burgos y Complutense, del Proyecto Hernando y de las universidades de Rennes y Tours (Francia).
- Encuentro Intergeneracional “Mi querida escuela” (noviembre, 2007). Dirigido por José María Marbán y Evangelina Rodríguez Marcos (Universidad de Valladolid). Participantes de la Escuela de Educación y Facultad de Traducción e Interpretación del campus de Soria, de alumnos del Programa Erasmus (Alemania) y de la Universidad de la Experiencia.

Hacia una historia de la educación en Colima

Jonás Larios Deniz¹

María de los Ángeles Rodríguez Álvarez (coordinadora), *Escenarios, actores y procesos. La educación en Colima durante el siglo XIX y primeras décadas del XX*, Colima, México, Universidad de Colima, 2007.

Escenarios, actores y procesos. La educación en Colima durante el siglo XIX y primeras décadas del XX, es un documento que narra historias sobre actores educativos y sobre procesos ocurridos en Colima en el siglo XIX e inicios del siglo XX que no habían sido recabados y explicados de manera sistemática y analítica; los autores son estudiantes y académicos de la Universidad de Colima interesados en la enseñanza de la historia de la educación, hay también un esfuerzo importante por rescatar a las nuevas generaciones notables trayectorias, ejemplos indiscutibles de vida. La coordinación del libro estuvo a cargo de María de los Ángeles Rodríguez Álvarez.

Una característica que enriquece la narración es la enorme cantidad de nombres y acciones que aparecen en los relatos, lo que permite al lector reconstruir los pasajes e imaginar la vida escolar colimense en el siglo XIX y primeras décadas del XX, sacando del anonimato a todos aquellos educadores que dedicaron sus vidas a la instrucción y no habían sido incluidos en la historia oficial de la educación en Colima. Al leer la obra se viaja al pasado y se entiende el presente, a través de los personajes se construye la obra pedagógica colimense. La obra es producto de proceso de análisis de documentos históricos (periódicos, leyes, cartas, libros, diplomas), encontrados en archivos de la ciudad de México, Guadalajara, Morelia y Colima.

El libro se conforma de once capítulos; cinco de ellos se cuentan historias de vida de mujeres y hombres que se dedicaron a enseñar: Rafaela Suárez, Juana Ursúa, Ana Amalia Schacht, Enrique Mathieu de Fossey, J. Jesús Ursúa Estrada y Gregorio Torres Quintero. Este recorrido es fascinante, lleno de anécdotas y paisajes escolares que sorprenden gratamente y dejan ver la lucha constante sostenida a lo largo de sus vidas a favor de la instrucción de la niñez colimense.

201

¹ Profesor de la Facultad de Pedagogía, Universidad de Colima.

La recuperación de las biografías de Rafaela Suárez, Juana Ursúa y Ana Amalia Schacht es un excelente esfuerzo por dar equidad de género a la historia de la educación en Colima que se está contando y, además, dejar huella de las modalidades, contenidos y propósitos de la instrucción para niños y niñas que caracterizaban aquellos años. Las trayectorias de estas mujeres muestran su dedicación a la docencia y sacrificio personal, particularmente las dos primeras, quienes tuvieron condiciones económicas precarias y renunciaron al matrimonio y a la vida doméstica para dedicarse a la escuela.

Las historias de los otros tres protagonistas son distintas entre sí; cada una tiene diferente origen: Mathieu de Fossey, alemán quien, de paso por Colima, ejerce una importante influencia con el enfoque europeo progresista como director de las Escuelas Normales de niños y niñas; Ursúa Estrada, por su aporte desde el ejercicio eclesiástico, empeño que impulsó las escuelas privadas en Colima; Torres Quintero, por su destacada participación, a nivel estatal, en la creación de escuelas modelo y establecimiento de las condiciones de lo que sería la enseñanza primaria que hoy conocemos; además, en el ámbito nacional, la creación del método onomatopéyico para la enseñanza de la lectura y la publicación de sus múltiples trabajos pedagógicos que orientaron la práctica de la enseñanza de los profesores de aquel tiempo .

202

En los otros seis capítulos se narran escenarios y sucesos que distinguieron la educación en Colima a principios del siglo XIX, tales como: a) el establecimiento de la Junta. Subalterna, su operación y sus fundadores; b) la creación de la Ley de Instrucción Pública del Imperio Mexicano y el impulso que con ella se dio a la instrucción primaria, secundaria y superior en Colima; c) el desarrollo del Liceo de Colima, vida escolar y cotidiana, exámenes y asuntos financieros. Además, se analiza el discurso que prevaleció durante el Porfiriato en dos ámbitos: el escolar y el de la prensa oficial. En el primer tipo de discurso se revisa qué dijeron, quién lo dijo y el idioma en que se daba el mensaje, así como la importante incorporación de la mujer a las tareas de enseñanza y los exámenes públicos como vínculo fundamental entre la escuela y la sociedad. En el segundo, se expone el esfuerzo del periódico oficial *El Estado de Colima* por difundir logros que se iban registrando en la tarea de educar a los colimenses y cómo fueron ampliando los servicios de educación pública, de la instrucción primaria a la secundaria y luego a la superior.

La enseñanza que aporta este libro es múltiple; en el contenido: la presentación de personajes que indiscutiblemente influyeron en el transcurso de

la educación en Colima, la creatividad y empeño de estos educadores para apropiarse de los discursos pedagógicos expresados en otras latitudes; en lo metodológico: la incansable e indispensable, tarea de indagación en archivos.

Historia de la educación e historia crítica. ¿Qué historia de la educación, para quién, para qué?

Antonio Viñao Frago¹

Marc DEPAEPE, *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos*, traducción de Irene Duque, Barcelona: Octaedro, 2006, 127 pp.

204

No son muchos los escritos del profesor de la Universidad Católica de Lovaina (reténgase lo de católica por lo que diré al final), Marc Depaepe, que hayan sido traducidos y publicados en España. Por las tierras americanas y en castellano es muy probable que circule algún texto suyo en forma de artículo pero, en lo que a España se refiere, sólo recuerdo en este momento dos artículos y un libro en prensa. El primero de los artículos se publicó en 1998 y constituía un análisis histórico-comparativo sobre la influencia y difusión de Pestalozzi en Europa.² El segundo, más reciente y escrito en colaboración con Frank Simon, versaba sobre las fuentes y los métodos con que llevar a cabo la “historia del aula”, es decir, de lo que acontece en ese espacio físico-temporal que es el aula.³ Si este último artículo encaja perfectamente en la línea de trabajo de los ensayos incluidos en el libro que ahora se comenta, no sucede así con el libro en prensa. En este caso se trata de una de las primeras obras de Depaepe y trata sobre las relaciones entre teoría e historia en la pedagogía, los debates al respecto y la relevancia de la Historia de la Educación en Alemania Occidental desde 1950 hasta 1980.⁴

¹ Universidad de Murcia, España.

² H. VAN CROMBURGGE y M. DEPAEPE (1998). Pestalozzi en Europa. Prolegómenos de una historia funcional de su herencia, en J. RUIZ BERRIO, *et al.* (eds.), *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*. Madrid, Ediciones Endimión, pp. 38-59.

³ M. DEPAEPE, y F. SIMON (2005). Fuentes y métodos para la historia del aula, en M. FERRAZ LORENZO (ed.), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 337-363.

⁴ M. DEPAEPE (en prensa). *Sobre las relaciones de la teoría y la historia en pedagogía. Una introducción al debate en la Alemania Occidental sobre la relevancia de la Historia de la Educación (1950-1980)*, Valencia, Nau Llibres.

En la contracubierta del libro comentado encontrarán los lectores algunos datos de la biografía académica de Marc Depaepe que amplió y detalló. Profesor de Historia de la Educación de la Universidad Católica de Lovaina; ha sido presidente de la Internacional Standing Conference for the History of Education (ISCHE) y de la Sociedad Belga de Historia de la Educación. Junto con Frank Simon es editor-responsable de *Paedagogica Historica*, sin duda la revista internacional de mayor prestigio en el ámbito histórico-educativo. Sus líneas o temas de investigación han sido o son la teoría y la metodología de la Historia de la Educación, la historia de las Ciencias de la Educación (en especial de la psicología y pedagogía experimentales), la historia de la educación en Bélgica y en el Congo Belga y Zaire y la de eso que, con Frank Simon, han llamado la “caja negra” de la historia de la educación: la de las prácticas educativas en el aula o “gramática de la escolarización”. Un acercamiento más detallado a la obra de este prolífico autor permite conocer otros temas de interés que van desde la estadística escolar a los libros de texto pasando por la prensa pedagógica o el proceso de feminización docente. En suma, Depaepe es hoy una de las figuras más representativas –junto con Frank Simon, profesor de la Universidad de Gante, con quien ha escrito y publicado buen número de artículos y libros– de la renovación científica y metodológica experimentada por la Historia de la Educación en el ámbito internacional en los últimos veinticinco años.

205

Una síntesis de los trabajos incluidos en el libro

El libro publicado editado por Octaedro en la colección “Educación, Historia, Crítica” dirigida por Juan Mainer, incluye cinco artículos publicados en inglés o francés entre 1997 y 2004. Su selección permite obtener una idea bastante ajustada de en qué consiste esa renovación a la que acabamos de hacer referencia y de cuál es, en parte, la aportación de Marc Depaepe a la misma.

El primero de los trabajos (“Entre pedagogía e historia. Cuestiones y observaciones de los objetivos de la enseñanza de la historia de la educación”), ofrece una visión general del papel desempeñado por la Historia de la Educación, como disciplina académica, en la formación de profesores desde el siglo XIX hasta la actualidad. Un papel basado, en sus orígenes, en su pretendido valor moralizante e ideologizador como disciplina encargada:

- Desde el punto de vista de los contenidos, del conocimiento de las obras y acciones de los grandes pedagogos, así como de las principales corrientes e instituciones educativas.
- Desde el punto de vista moral, de mostrar modelos de virtudes pedagógicas y de bucear en la historia como “maestra de la vida”.
- Desde el punto de vista científico, de servir de sucedáneo de la teoría pedagógica.
- Y desde el punto de vista práctico, de ser utilizada como paraguas legitimador de la práctica docente, mediante la referencia a-crítica e indiscriminada a dichos pedagogos, corrientes e instituciones.

Dicho papel, como sucesivamente analiza Depaepe, sería puesto en cuestión en los años sesenta del siglo pasado por la historia social de la educación, en los años setenta por la historia revisionista estadounidense y, más recientemente, por la historia crítica y desmitificadora hasta llegar a una situación, la actual, en la que la historización de la Historia de la Educación y su creciente mirada crítica han hecho de la misma una disciplina que no es pertinente para muchos. Como afirma Depaepe, “a menudo los historiadores desconciertan a los pedagogos. En lugar de proponer soluciones a los problemas existentes, se dedican a analizar la relatividad histórica de la educación” (p. 28).

206

El segundo texto (“La desmitificación del pasado educativo: una labor interminable para la historia de la educación”) constituye, en parte, una autobiografía académico-investigadora de Depaepe. En ella cuenta cómo fue el interés por la práctica educativa lo que en principio le interesó dentro de la historia de la educación. Más en concreto, la búsqueda de los orígenes de “la organización del sistema escolar basado en materias y cursos”. Una tarea que él mismo define como “una forma de crítica de la educación y una demostración de la relevancia de la historia de la educación para la ciencia, la práctica y la política educativas” (p. 29). Posteriormente, imbuido de esa “lección de humildad” que supone “la práctica de la historia” (p. 31), sintetiza sus investigaciones en el ámbito de la historia de la investigación experimental en educación desde 1880 hasta 1940, la historia social de la profesión docente, el peso de las continuidades y de la estabilidad en la educación y la educación en el Congo Belga y Zaire.

El tercer trabajo (“La canonización de Ovide Decroly como ‘santo’ de la Educación Nueva”), el más extenso de los cinco, desvela el proceso de mitificación llevado a cabo sobre todo por familiares, allegados, discípulos y seguidores en relación con una de las figuras más representativas e influyentes de la Educación Nueva: Ovide Decroly. Un proceso de

ensalzamiento e invención de la realidad que haría del pedagogo belga – como se había hecho y se haría con Pestalozzi– una especie de “santo laico” comparable en muchos aspectos con Jesús de Nazaret, y de su escuela, L’Ermitage, un lugar de peregrinación pedagógica.

El cuarto texto lleva por título “La relevancia práctica y profesional de la investigación educativa y del conocimiento pedagógico desde la perspectiva de la historia: reflexiones sobre el caso belga en su contexto internacional”. Parte de dos supuestos. Uno de ellos, explícito en sus líneas finales, es que “la competencia profesional del profesor” reside en la “reflexión crítica sobre su oficio”. El otro, lanzado en sus primeras páginas, se refiere al inicio en el siglo XIX, acrecentado en el XX, de la escisión entre la investigación científica sobre la educación, ubicada por lo general en el mundo universitario, y el saber práctico o sabiduría empírica del profesor, así como al divorcio más reciente entre la reflexión filosófica de la educación sobre sus objetivos, y la reflexión empírico-práctica sobre los medios. Desde esta doble perspectiva, Depaepe pone al descubierto la falacia de la pretendida neutralidad objetiva de la pedagogía experimental, su dependencia de la psicología y la alianza, en la pedagogía católica, del más acendrado tecnicismo con la normatividad de la “filosofía perenne”. Asimismo, analiza las relaciones de ese saber empírico del profesor con la “gramática de la escolarización”, es decir, con las inercias y continuidades en la práctica docente. Por último, somete a crítica la “pedagogía de la reforma” de la Escuela Nueva en Bélgica con sus anhelos de un mundo rural e idílico en desaparición y el no cuestionamiento de las funciones de socialización y selección social llevadas a cabo por la escuela.

El quinto y último texto (“Filosofía e historia de la educación: ¿ha llegado la hora de salvar la distancia entre ambas?”), fue redactado como conferencia de apertura de un congreso internacional de Filosofía de la Educación; es decir, para una audiencia de filósofos. Refleja y analiza, a partir de propia experiencia profesional de Depaepe, las dificultades que ofrece el trabajo conjunto de quienes, desde la filosofía, se acercan a la historia de las ideas o del pensamiento educativo con un enfoque espacio-temporal a-histórico y tratan a los autores estudiados con la familiaridad con que se trata a unos interlocutores cotidianos, y la de quienes, desde la historia, se acercan a dichas ideas desde sus contextos de producción y recepción aplicando a los autores, y sus obras, el mismo tipo de crítica textual y discursiva que aplican a otros textos o documentos históricos. Y ello, además, partiendo del supuesto de que no existen cuestiones o ideas “eternas” (p. 112). Por otra parte, Depaepe constata cómo la creciente “historización” de la Historia de la Educación, en contraste con la Historia

de la Educación de corte tradicional, no facilita, “un terreno común que sirva de base al desarrollo de una teoría filosófica de la educación” (p. 115). Si bien, como compensación, indica una evolución en cierto modo paralela de ambos campos en el seno de las disciplinas que estudian la educación. Como bien advierte, ambas, la Filosofía y la Historia de la Educación, son actualmente campos marginales en el conjunto de las disciplinas que estudian la educación. Al mismo tiempo ambas han cobrado una relativa autonomía: han dejado de ser campos o materias “para” la educación y se han convertido en campos o materias “de” la educación. Por ello ambas, a su juicio, pueden aliarse tanto “en la lucha contra la investigación empírica de detalles insignificantes” como en “el desarrollo del pensamiento crítico independiente” (p. 116) del que, a modo de síntesis, ofrece como ejemplos el enfoque genealógico foucaultiano y los estudios sobre el proceso de normalización en el ámbito educativo.

¿Qué historia de la educación, para quién, para qué?

208

Una observación inicial: la obra de Marc Depaepe se lleva a cabo en una universidad católica. Esta observación no sería necesaria –y sería vista como algo fuera de lugar– si este comentario se publicara en una revista extranjera. En España, por una desgraciada peculiaridad nuestra, sigue siendo necesaria. ¿Cabe imaginar una universidad católica española que apoye y facilite la obra de un investigador que mantiene una visión muy crítica sobre la acción educativa de las órdenes y congregaciones religiosas de su país en los territorios coloniales (en este caso en el Congo Belga), que niega la existencia de una pedagogía perenne y normativa, y que comenta ácidamente esa peculiar combinación de esencialismo y tecnicismo experimental tan habitual, en España y fuera de ella, en la pedagogía católica? Es más, ¿cabe imaginar que mantenga en su seno, proporcionándole recursos y medios de todo tipo, a un profesor e investigador para quien la Iglesia católica, desde una perspectiva profesional laica –la única posible en un verdadero historiador–, es una institución humana a estudiar con los mismos criterios y enfoques que cualquier otra institución humana? La respuesta queda en manos del lector. En este punto continuamos siendo diferentes.

Una segunda observación contextual: la obra, abundante y copiosa, de Marc Depaepe se lleva a cabo, desde la década de los setenta, asimilando de forma crítica las principales corrientes innovadoras historiográficas de cada momento. Por decirlo de modo directo y claro: su obra escrita refleja,

asume y reinterpreta dichas corrientes tomando posición frente a las mismas. Es una obra que se va haciendo a sí misma, en progreso continuo (“a work in progress” diría Depaepe), bajo la forma de conferencias, artículos y libros, gracias, entre otras cosas, al conocimiento de diversos idiomas y a haber sabido estar, en cada momento, en el lugar y foro adecuados para conocer dichas corrientes y utilizarlas en sus investigaciones.

¿Cuáles son estas corrientes o miradas? ¿De qué historia de la educación se trata? ¿Qué pretende o qué objetivos busca? ¿A quién puede interesar y a quién puede incomodar?

La obra de Depaepe, tanto en sus contenidos como en sus enfoques y métodos, se mueve a caballo entre las tres miradas de la historia social, la historia socio-cultural y la historia socio-crítica de la educación. Así lo atestiguan sus trabajos sobre los procesos de profesionalización y feminización docente, la historia del currículum, del aula y de las prácticas escolares, la “gramática de la escolarización” y la psicopedagogía experimental, entre otros temas, y el recurso a enfoques propios del revisionismo radical, del criticismo foucaultiano o de los giros lingüístico e icónico.

Por lo que respecta a la historia de las ideas o del pensamiento pedagógico —otro de los campos de investigación preferentes en Depaepe— su obra muestra la influencia e interacción entre dos enfoques sólo aparentemente contrapuestos: aquél que centra su atención en los contextos de producción y aquél atento a los procesos y contextos de recepción. En cuanto al primer punto, sin mencionarlas de modo expreso, coincide con las críticas de la llamada “escuela de Cambridge” de la historia del pensamiento político (Skinner y Pocock sobre todo) a quienes parten del supuesto de que existen problemas perennes en la historia de las ideas, a quienes practican la “mitología de las doctrinas” y la de la “coherencia” en la exposición de los escritos de un autor o autores determinados. En este sentido, la obra de Depaepe puede ser inscrita, con matices, en lo que se ha llamado el “giro contextual”. En cuanto a los procesos y contextos de recepción, podríamos, sin problema alguno, atribuirle las palabras de Skinner:

209

tan pronto como comprendemos que no hay una idea determinada a la que hacen su contribución los diversos escritores, sino sólo una variedad de enunciados hechos por una gran variedad de agentes con una gran variedad de intenciones, lo que descubrimos es que no existe una historia de la idea que se tenga que escribir. Sólo existe la historia de sus diferentes usos y de la variedad de intenciones con que se utilice.⁵

⁵ Q. SKINNER, “Significado y comprensión en la historia de las ideas”. En BOCARDO CRESPO, E. (ed.), *El giro contextual. Cinco ensayos de Quentin Skinner, y seis comentarios*, Madrid, Tecnos, 2007, pp. 98-99.

De ahí la atención que presta a las adaptaciones, versiones, influencias, efectos y mitificaciones de las ideas pedagógicas. A los usos de las mismas, en definitiva, con diferentes intenciones y en diferentes contextos.

Este tipo de historia de la educación, una historia relativizadora, “despiadada e impía” (p. 28) ha de resultar necesariamente incómoda. ¿A quién? Por un lado, a “nuestros tecnócratas” y “pedagogos” que piensan que “podemos escapar a la historia ignorándola” (p. 28). Por otro, en palabras de Willem Frijhoff que Depaepe hace suyas, a “los trepas y chapuceiros despreocupados, algunos armados de teoría, otros ni siquiera de eso, que pescan de casualidad en las aguas de la Madre Clío, de cualquier manera, con cualquier propósito, sin prestar ninguna atención al... marco temporal”. Una especie abundante entre quienes investigan y escriben sobre temas educativos.

210

Todo ello, junto con la creciente historización de la Historia de la Educación, la pérdida –por fortuna– de su valor moralizante y ejemplificador y el creciente alejamiento entre la investigación histórico-educativa y lo que se entiende mayoritariamente que son las necesidades formativas de los profesionales de la educación –unas necesidades, así definidas, que excluyen toda consideración histórica, contextual y crítica– explican la incomodidad, recelos y rechazo ante aquella historia –cada vez más necesaria– que en el marco de “una historia cultural más amplia, sigue siendo imprescindible para situar la enseñanza y la educación en su contexto” (p. 28). Algo exigido por el desarrollo de esa “competencia profesional” básica del profesor que es la “reflexión crítica sobre su oficio” (p. 101). Justo es esa reflexión a la que se dirige y que intenta promover el libro de Depaepe.

En síntesis, la lectura de estos cinco textos –certeramente elegidos con tal fin– permite no sólo acercarse a la obra de uno de los historiadores de la educación más relevantes de este campo historiográfico, sino también obtener una cierta idea, bastante ajustada, de algunos de los temas, enfoques y debates propios de las posiciones, dentro del mismo, más de vanguardia y abiertas a otros campos e intereses. Todo ello además, como acaba de decirse, con un claro sentido crítico en relación tanto con las ciencias de la educación como con la práctica educativa.

V. Comunidades

Foro Regional de Historia de la Educación, Toluca, México

Elvia Montes de Oca Navas¹

En estrecha vinculación con el programa del actual Consejo directivo de la Somehide, tendiente a regionalizar los encuentros de historia de la educación, cuyo propósito es impulsar la investigación en este campo en las instituciones académicas de las diversas regiones y entidades del país, se llevó a cabo, los días 6 y 7 de diciembre del 2007, en la ciudad de Toluca, en las instalaciones del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), el Primer Encuentro de estudiantes de licenciatura y posgrado, Enseñanza de la historia e historia de la educación.

En este primer Encuentro participaron diversas instituciones académicas: ISCEEM, Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), Universidad Pedagógica Nacional Unidad 151, Toluca (UPN); Sociedad Mexicana de Historia de la Educación A.C. (Somehide), cuyos propósitos fueron buscar la participación de los estudiantes de licenciatura y posgrado dedicados a la enseñanza de la historia y a la investigación de la historia de la educación, junto con académicos que poseen ya una trayectoria en este campo, involucrados en un diálogo enriquecedor para todos los participantes que redundara en el mejoramiento de la labor docente y de investigación de quienes se dedican a estos campos de la cultura. De esta manera se buscaba el fortalecimiento de los docentes e investigadores en acción, así como la formación de quienes se interesan por la enseñanza de la historia y por investigar la historia de la educación.

213

Durante el evento se presentaron treinta y cuatro trabajos, la mayoría individuales, los cuales fueron repartidos en nueve mesas de trabajo; cada mesa de trabajo tuvo alrededor de cuatro participantes, además de un comentarista. Los comentaristas de cada mesa fueron investigadores que cuentan ya con alguna trayectoria en el campo de la investigación de la historia de la educación, y se encargaron de analizar cada uno de los trabajos de la mesa que les correspondió, así como entregar a cada ponente un comentario escrito sobre su trabajo analizado, que comprendiera:

¹ Secretaria del Consejo directivo de la Somehide, febrero del 2005-febrero del 2008.

Contenido: esto se refería a la coherencia lógica del trabajo, fundamentación teórica y metodológica, pertinencia de las fuentes, calidad y cantidad de la bibliografía y otros elementos más correspondientes al contenido. Forma: aquí se analizó redacción, ortografía, maneras de citar las fuentes y elaborar la bibliografía, exposición lógica del trabajo frente al público asistente. Finalmente, se hicieron sugerencias al autor de la ponencia para mejorar y orientar el trabajo.

Los participantes de la UAEM son estudiantes de los últimos semestres de la licenciatura en Historia, ya están elaborando su tesis profesional y en ella abordan alguno de los temas de las mesas de trabajo. Los de la UPN, son egresados de la Especialización Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje de la Historia; las ponencias que presentaron se refieren al tema que están trabajando en la tesis profesional. Los estudiantes del ISCEEM, sedes Toluca, Ecatepec y Tejupilco, están cursando la Maestría en Ciencias de la Educación y también tienen como tema de investigación alguno de los comprendidos en las mesas de trabajo. Excepto los alumnos de la UAEM, todos los demás participantes son docentes que trabajan en alguno de los niveles del sistema educativo, tanto estatal como federalizado, de ahí la riqueza no sólo de los temas abordados relacionados con la enseñanza de la historia y la historia de la educación, sino también de las experiencias que los ponentes tienen en los diversos niveles educativos en los que laboran, esto es desde el preescolar hasta el medio superior.

214

En el primer día de trabajo participó la Dra. Luz Elena Galván Lafarga, con una conferencia magistral sobre el tema: “Imágenes de maestras decimonónicas”, donde abordó el uso de la fotografía como apoyo en la enseñanza de la historia y en la investigación sobre la historia de la educación, una fuente que los nuevos docentes e investigadores poco utilizan, y que les puede ayudar como elemento valioso en su trabajo, tanto como docente como investigador.

Posteriormente, en cada una de las mesas se presentaron trabajos afines. En la mesa número 1, Currículo e historia; se abordaron las reformas curriculares que se han dado en el nivel preescolar y su relación con la enseñanza de la historia, los materiales didácticos que para esta rama del saber utilizan los docentes de educación secundaria, se presentaron casos concretos de la enseñanza de la historia en escuelas y condiciones distintas; y el caso de una materia en especial: la enseñanza de la gimnasia, su historia y su desarrollo en el Estado de México a fines del siglo XIX y principios del XX.

En la mesa 2, El hombre y el tiempo, se habló de la historia de la familia a lo largo de historia nacional, se abordaron las ventajas que proporciona al maestro de historia el uso de las novelas y los relatos históricos, especialmente en el nivel medio superior; las construcciones de las categorías tiempo y espacio en los niños de educación primaria, aprovechando las actividades económicas imperantes en la localidad donde se localiza la escuela y que ha marcado la vida de algunos pueblos, como es el caso de la alfarería en el pueblo de Metepec, Estado de México.

La mesa 3, Vida cotidiana escolar, fue una en la que se presentó un mayor número de trabajos, ahí se analizó la vida cotidiana en algunos colegios como el famoso Colegio de San Pedro y San Pablo en el periodo virreinal, la vida cotidiana en relación con los espacios y los tiempos de modelos pedagógicos aplicados en escuelas del Estado de México y en la propia ciudad de México durante los siglos XVIII y XIX, el paso de la vida privada a la pública por la influencia escolar y sus enseñanzas, como se demostró con lo que sucede en el aprendizaje hoy de la Leyes de Reforma del siglo XIX, los usos de castigos en la vida diaria de las escuelas, caso concreto en las de Toluca en la última década del siglo XX; también se habló de la vida cotidiana de algunas escuelas en especial en Toluca y en el valle que lleva el mismo nombre, así como la interrelación que se da entre la vida cotidiana de las escuelas y la de las comunidades en las que se encuentran ubicadas.

215

La mesa 4, Mujeres y educación, también fue de las más concurrida por el número de trabajos que se presentaron. En esta mesa se habló del papel que la iglesia católica ha tenido en la educación a lo largo de la historia, especialmente en la educación de las mujeres, por ejemplo la labor realizada por la Juventud Católica Femenina Mexicana; la participación de las maestras en organizaciones tales como los sindicatos de profesores, la participación de las mujeres-maestras en la educación a lo largo de la historia, los cambios que se han dado a través del tiempo en la educación de las mujeres.

La mesa 5, Historia de las políticas educativas, fue la menos concurrida por el número de trabajos que se presentaron, en ésta se abordaron las fuentes que utiliza el profesor de educación primaria para la enseñanza de la historia, y sus modalidades acordes con los cambios de las políticas educativas dictadas por las autoridades superiores y centrales; así también se habló de cómo han cambiado las políticas educativas dirigidas a los indígenas en instituciones tales como la UAEM.

La mesa seis, Historia de la cultura escrita, abordó diversos recursos utilizados por los investigadores al respecto; para ello se abordaron las

revistas como fuentes de investigación educativa, revistas como *Educación*, revista estatal de carácter educativo; la literatura y los libros como de imágenes como fuentes para la enseñanza de la historia, los libros oficiales de historia y su uso en educación básica.

En la mesa 7, Historia institucional, personal y familiar, se abordó el caso de personajes de la historia de la educación estatal, cuya vida explica en buena medida la historia de las instituciones, instituciones tales como la propia UAEM, unida a la historia de un personaje: Juan Josafat Pichardo; asimismo se abordó el fomento entre los alumnos de la elaboración de la historia personal y familiar, y su enlace no sólo con la historia local, sino también con la estatal, la nacional y, de ser posible, también con la historia universal.

La mesa 8, Maestros y condiciones laborales, abordó las condiciones de trabajo de los profesores en diversos lugares del Estado de México y en distintos momentos, se vieron semejanzas y diferencias y se llegó a la conclusión de la progresiva devaluación que se está dando en el reconocimiento que la sociedad hace del trabajo de los docentes, unida a una devaluación económica también de su trabajo.

216 Finalmente, en la mesa 9, Estrategias y métodos, a partir de diagnósticos relacionados con la enseñanza de la historia en los diversos niveles educativos, se sugirieron nuevas estrategias y métodos para la enseñanza de esta asignatura.

El compartir experiencias de maestros distintos, trabajando en condiciones diferentes, unidos todos por un eje central: la enseñanza de la historia y la investigación de la historia de la educación, permitió que los participantes pudieran comparar experiencias personales con otras semejantes, enriquecer sus propios panoramas como docentes y/o investigadores, extraer conclusiones que les permitieron entender la similitud de situaciones y problemas, las maneras diversas de solucionarlos y la conveniencia que tienen encuentros como éste, en donde los participantes terminan enriqueciéndose con experiencias y escenarios compartidos, de tal manera que el diálogo y la participación permiten un intercambio que a todos beneficia.

Primer Foro Regional de Historia de la Educación en el Sureste. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, 16 y 17 de agosto de 2007

Pablo Gómez Jiménez¹

Del ovillo enmarañado de la memoria, de la oscuridad, de los nudos ciegos, tiro de un hilo que me parece suelto. Lo libero poco a poco con miedo a que se deshaga entre mis dedos... Sigo tirando, no ya sólo la memoria, sino el propio cuerpo del río.

Después lo sabré todo.

JOSÉ SARAMAGO

En nuestros tiempos hemos aprendido a conocer la historia sin construirla, esto hace que el trabajo intelectual de quienes practican la fecunda actividad de *hacer historia* sea tan difícil en su peregrinar. Cada día se necesita más tender puentes que permitan al historiador acercarse a otros sentidos, a otros puertos o ciudadelas de abrigo, como los antiguos peregrinos o los viejos navegantes; lugares donde pueda conocer a otros viajeros, enriqueciendo sus anecdóticos y registros de saberes, mismos que son el único alimento de su escudriñante mirada hacia el infinito de los tiempos y los lugares.

217

El *encuentro*, en el más amplio sentido de la palabra, hizo posible lograr lugares de convergencia entre viajeros en la ruta de la historia de la educación por las regiones del sureste, por los ricos espacios de nuestras historias de la educación; posibilitó, aunque sea en la forma más modesta, reencontrarnos e identificarnos en los problemas que aborda este campo, y compartir las peripecias, las argucias y las luces que hacen inquietante y atrayente los pasos del camino.

El Primer Foro Regional de Historia de la Educación del sureste, llevado a cabo en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), buscó como vía ofrecerse como ese puerto de abrigo tan necesario a los estudiosos; surgió por el impulso del Cuerpo Académico de Educación y Procesos Discursivos de la División académica de Educación y Artes de la UJAT, con el generoso empuje de la Sociedad Mexicana de Historia de

¹ Profesor-investigador en la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

la Educación; se desarrolló de manera abierta a todas las propuestas, con la salvedad de que los enfoques teóricos y metodológicos denotaran en las temáticas su importancia y apego a la historia de la educación. Su importancia fue vestida por actividades magnas, como la conferencia inaugural de la Dra. Azucena Rodríguez Ousset (UNAM), referida a *Las aportaciones pedagógicas de Rosseau y su aplicación en la época actual*, así como por un taller de historia oral impartido por la Dra. Julia Clemente Corzo (UNACH). También se presentó el libro digitalizado *La Escuela Racionalista a través de los textos de José de la Luz Mena*, de la Mtra. María Teresa Gorrochotegui Salas, de la UJAT, y por la conferencia magistral de cierre, dictada por la Dra. María Esther Aguirre Lora, investigadora en el IISUE, UNAM y presidenta de la Somehide, sobre *La historia testimonial, antigüedad de la novedad en tierras mexicanas*.

Los objetivos planteados, fueron:

- Contribuir al nacimiento y desarrollo de un espacio académico para quienes se dedican a este campo de estudios.
- Generar un espacio de intercambio y cooperación académica entre la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, con el ánimo de fortalecer a nivel regional la historia de la educación.
- Descubrir y analizar cuáles son los campos y las líneas de investigación que más interés despiertan en el ámbito institucional no sólo universitario, sino educativo y también cuáles son las debilidades y las fortalezas de los y las investigadoras.
- Favorecer la creación de redes de investigación interinstitucionales para promover el cultivo de la historia de la educación.

218

Las temáticas recuperaron el entorno de la historia social y cultural de la región como eje fundamental, así como las preocupaciones sobre las problemáticas y retos de las culturas en su origen y sus momentos de cambio; versaron sobre:

Panorama general de la educación para adultos de Tabasco	Mtro. Julio César Ponce Martínez (DAEA-UJAT)
Historia de la educación mexicana en su búsqueda por alcanzar la calidad educativa	Lic. Luis Carlos Cuahonte Badillo (DAEA-UJAT)
Las mujeres en la historia del Instituto Juárez: un primer acercamiento	Lic. Claudia Ariela Martínez del Castillo Lic. Héctor Valencia Reyes (DACSJH-UJAT)
Breve historia de la formación docente en la licenciatura en Ciencias de la Educación	M.E. María de Lourdes Luna Alfaro M.E. Pablo Gómez Jiménez M.E. Julio César Ponce Martínez Dra. Josefina Campos Cruz M.E. Belem Castillo Castro (DAEA-UJAT)
Producción educativa y lingüística de Rosario María Gutiérrez Eskildsen	M.E. Juana May Landero M.E. Ma. Tila Camacho Pérez (DAEA-JAT)
Memoria de la trayectoria política de los profesores de educación indígena durante el Movimiento Magisterial en Chiapas (1977-1987)	Mtra. Flor Marina Bermúdez Urbina (UNICACH)
La vida en el tiempo de los misioneros culturales	Lic. Luis García de la Cruz (DAEA-UJAT)
Evolución de la olimpiada de química en el estado de Tabasco: Un análisis a 17 años de distancia	Mtro. Carlos Ernesto Lobaño García,* Mtro. Armando Escobar Ramos Mtra. María del Carmen Frías Olán, Mtro. Abraham Gómez Rivera. (DACB-UJAT)
Historia social de las mujeres en Tabasco	Mtra. Trinidad Torres Vera Dra. Leticia Romero Rodríguez (DACSH)

Recuperar, preservar y difundir los valores de las culturas y sus saberes en los ambientes locales, regionales y nacionales ha sido la mística de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco en los tiempos de la rectora, Mtra. Candita Victoria Gil Jiménez, a quien los académicos de la UJAT agradecemos la gran apertura que nos confiere para organizar y llevar a cabo eventos de tal trascendencia para la vida universitaria; con ello se cumple con el entendido de *redimensionar la cultura como única vía para el fortalecimiento de la identidad de nuestros pueblos*,¹ y con ello se afianza, de igual manera, el establecimiento de lazos de colaboración con entidades académicas tan importantes en la vida nacional en cuanto a la generación y

¹ UJAT, *Plan de desarrollo institucional 2004-2008*.

aportación de conocimientos como es en este caso, la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, órgano de recurrencia por demás importante para avanzar en la tarea de investigación dentro de este campo y con el cual hemos tenido la oportunidad de participar en varios momentos desde nuestra institución a invitación expresa de sus miembros y de su actual presidenta, la Dra. María Esther Aguirre Lora, a quien agradecemos ampliamente por igual, la generosidad de sus aportes y con quien nos une estrechamente, además de su Escuela, el sentimiento a esta institución y el cariño a la tierra tabasqueña, que ya ha hecho suya desde siempre.

Las artes de la navegación... se aprenden al lado de un maestro, siguiendo un proceso que no necesariamente está lleno de palabras, sino que también está mediado por los silencios y por el misterio que rodea la transmisión del oficio.²

² María Esther AGUIRRE LAN, *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*, México, UNAM, CESU-Plaza y Valdés, 2005.

Primer Encuentro Hidalguense de Historia de la Educación

*Alma E. Vite Vargas, Gonzalo Serna Alcántara,
Manuel Toledano Pérez, Oscar Monter Fuentes,
Ignacio Valdés Benítez y Francisco Torres Vivar*

El 16 de enero de 2008, se realizó con éxito el Primer Encuentro Hidalguense de Historia de la Educación, en la ciudad de Pachuca, Hidalgo, cuya sede fueron las instalaciones del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH).

El encuentro fue planeado y coordinado por docentes e investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (UPNH) el Centro de Investigación Educativa y Fortalecimiento Institucional (CIEFI) y la UAE. La idea surgió en el último congreso nacional, celebrado en noviembre de 2007 en Guanajuato, a partir de la inquietud planteada por la Dra. María Esther Aguirre Lora, Presidenta de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (Somehide), quien señaló la importancia de extender la investigación en Historia de la Educación en aquellos sectores académicos y de investigación, que ya sea por falta de recursos o de tiempo disponible, no han acudido a los Congresos Nacionales, es decir, promover en aquellas latitudes y cuerpos docentes que seguramente tienen mucho que aportar en este campo sobre el papel que han desempeñado las instituciones o actores educativos de sus comunidades o regiones. Los hidalguenses participantes coincidieron en reunirse posteriormente para organizar un trabajo académico e interinstitucional.

221

Animados por esta idea y contando con el apoyo de la Somehide, un grupo de profesores hidalguenses, se reunieron en 11 ocasiones, para analizar la manera de organizar un evento académico, para lo cual se definieron los siguientes propósitos: 1) Construir un espacio académico que permita el intercambio de experiencias entre profesores e investigadores abocados al campo de Historia de la Educación; 2) analizar la situación actual de la investigación y la docencia en el campo de la Historia de la Educación y su contribución para comprender los problemas y necesidades actuales; 3) contribuir en la construcción del estado del conocimiento de la Historia de la Educación en el estado de Hidalgo; 4) participar desde el ámbito académico en el marco de las actividades de conmemoración del 139 aniversario de la erección del estado de Hidalgo.

En un intento por dilucidar los orígenes y procesos educativos que han caracterizado a la entidad y con motivo del 139 aniversario de la erección del estado de Hidalgo, la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y las instituciones educativas estatales, acordes con su misión de difundir el conocimiento en cuanto al rescate, fomento y análisis crítico de la realidad histórico-social, convocaron a investigadores, directivos, profesores, estudiantes e interesados en el campo de la Historia de la Educación, para que en un marco de diálogo y colaboración, participaran en el Primer Encuentro Hidalguense de Historia de la Educación. Las áreas temáticas que se consideraron relevantes fueron las siguientes:

1. *Procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia*, que consideró dos subáreas: a) Procesos de enseñanza-aprendizaje, para mostrar los procesos desarrollados en distintas asignaturas a través del tiempo; b) enseñanza de la historia: para dar cuenta de las formas en que se ha enseñado la historia en los niveles de educación básica, media superior y superior mediante el uso de libros, museos, historietas y cine entre otros.
2. *Actores educativos*, con el fin de recuperar historias de vida, biografías y aportaciones de los sujetos protagónicos del proceso educativo (docentes, directivos, supervisores, autoridades, estudiantes, madres y padres de familia, historias de género y organizaciones sociales).
3. *Instituciones*, para analizar la historia institucional en escuelas, institutos, colegios, liceos, universidades, escuelas normales, tecnológicos u organizaciones relacionadas con la educación.
4. *Culturas pedagógicas*, para dar cuenta del uso del tiempo, espacios, rituales, normas, reglamentos y políticas educativas.

222

Con base en lo anterior, se elaboró una convocatoria que fue difundida en muchas instituciones educativas, además se acudió a entrevistas con medios periodísticos, radio y televisión para dar a conocer los objetivos y características del encuentro.

El encuentro se inauguró a las 9:00 horas, por la subsecretaria de Educación Superior Dra. Rocío Ruiz de la Barrera en representación del Lic. Miguel Ángel Osorio Chong, Gobernador Constitucional del Estado de Hidalgo y del Lic. Jorge Romero Romero, secretario de Educación, quien en su intervención señaló la importancia que tiene el uso, la comprensión y la escritura de la historia en los estudios educativos y en la comprensión del presente inmediato. Además, presidieron el evento el Mtro. Adolfo Pontigo Loyola, director del Instituto de Ciencias Sociales

y Humanidades de la UAEHY el Profr. Natalio Daniel Cano subsecretario de Educación Básica y Normal de la SEPH.

Las actividades académicas abrieron con una conferencia magistral a cargo de la hidalguense Dra. Oresta López Pérez profesora-investigadora de Colegio de San Luis, titulada: "Transformaciones en la historiografía de la Educación y su impacto en las formas de enseñar historia", que desarrolló en cuatro ejes estructurales: 1) La historia oral; 2) la historia de la vida cotidiana; 3) la biografía e historia de vida y 4) la nueva historia política (sociología del poder y análisis de la cultura política). Destacó la importancia de los contenidos de la enseñanza que pueden articular los conocimientos disciplinares o científicos con los avances pedagógicos y orientarlos en forma pertinente a una sociedad y momento determinado, de la misma manera puntualizó el papel de las maestras rurales en la historia educativa y de la importancia de la fotografía en la reconstrucción de la historia de la educación.

A las 11:00 horas inició la sesión de mesas de trabajo con 49 ponencias en cuatro áreas temáticas: Procesos de Enseñanza y Aprendizaje de la Historia con 11 ponencias; Actores Educativos con 15 ponencias; Instituciones con 18 ponencias y Culturas Pedagógicas con 4 ponencias. Suscitaron gran interés a través de múltiples preguntas y sugerencias para enriquecerlas, pero fueron muy enfáticos en dar continuidad a este Encuentro en Hidalgo.

A las 15:30 hrs. se presentaron tres libros: *La formación de una conciencia histórica*; *Canto de Sol. Hidalgo. Tierra, historia y gente*; *Prácticas, sujetos, historia. Formación y gestión educativa en el estado de Hidalgo* además se presentó la revista de la Somehide.

A las 16:30 horas se desarrolló el panel de expertos con la temática "La importancia de la historia de la educación para la formulación de políticas educativas"; se contó con la presencia de la Dra. María Esther Aguirre Lora y el Dr. Federico Lazarín Miranda de la UAM, quienes discutieron en relación al panorama general de la investigación de la Historia de la educación y particularmente lo que compete a nuestro país; posteriormente abordaron las perspectivas y temáticas que son objeto de estudio para la historia de la educación y finalmente cómo existen relaciones importantes entre este tipo de investigación y las políticas educativas.

En forma simultánea, se presentó una exposición fotográfica de destacados educadores hidalguense, así como un cine club con la presentación de tres películas: *El Ángel Azul*; *Elefante* y *Ni uno menos*.

La clausura del encuentro estuvo a cargo de la Dra. María Esther Aguirre Lora y, finalmente, hubo un programa musical a cargo del Mtro. Ramón Mier y cuatro cantantes.

Es importante señalar que un día antes del Encuentro, el 15 de enero, se realizó un taller sobre “Metodología de la investigación histórica”, con una participación de 39 personas el propósito fue analizar y comprender de manera breve las herramientas conceptuales, métodos y técnicas que el historiador utiliza en su práctica profesional desde una perspectiva histórica e interdisciplinaria. El primer momento, en sesión matutina, estuvo coordinado por el Mtro. Javier Ortega Morel, profesor-investigador del Área Académica de Antropología e Historia de la UAEH, se desarrolló con los temas: ¿Para que sirve la historia?; el positivismo; la Escuela de los annales, el postmodernismo y la microhistoria, temas que se desarrollaron con intervalos de preguntas y respuestas de los participantes. El segundo momento, se realizó en sesión vespertina coordinada por el Dr. Federico Lazarín Miranda profesor-investigador del area de Historia de la UAM-Iztapalapa El propósito de la segunda parte fue que el participante analizara y comprendiera desde una perspectiva interdisciplinaria, cuales son los modelos historiográficos y los métodos de investigación histórica que el investigador de historia de la educación puede utilizar en su práctica profesional. Inició con una breve exposición de los participantes sobre sus temas de investigación y sus intereses con respecto a la historia de la educación, posteriormente con base en el CD interactivo, *Diccionario de Historia de la Educación*, el coordinador del taller expuso de manera breve los periodos que abarca la historia de la educación en México: época prehispánica; la época de la Colonia y el siglo XVIII; el siglo XIX y el siglo XX. Posteriormente se realizó un debate y una plenaria de acuerdo a los contenidos del CD y a lo que expositor consideraba. Además, el Dr. Lazarín presentó una investigación reciente titulada: ¿Leer y escribir para el progreso? El proceso de alfabetización y la economía mexicana (1891-1982).

Reflexiones

El esfuerzo académico y el encuentro de un conjunto de docentes, investigadores, directivos e interesados en el campo de Historia de la Educación, permitió la realización del Primer Encuentro Hidalguense, que sienta un precedente muy importante para construir un espacio académico de intercambio sobre los avances y resultados en este quehacer educativo. La respuesta entusiasta que hubo para la convocatoria fue gratificante; la participación en las mesas fue de un nivel aceptable y se discutieron temas de relevancia para comprender los procesos educativos que se han desarrollado en la entidad.

La construcción del espacio permitió valorar la importancia del presente-pasado-futuro, de la enseñanza de la historia y el tipo de historia que se enseña, así como sus usos, procesos y prácticas pedagógicas en la entidad. En ese sentido se destacó a nivel general, la importancia que Clío tiene para conocer nuestras raíces; para comprender el desarrollo de procesos sociales y lo que es común a ellas; conocer la interrelación entre el cambio y la continuidad; desarrollar la empatía histórica, es decir ver los hechos y temas del pasado y como fueron vividos por las personas en ese momento histórico; para reconocer la diferencia entre un hecho y una hipótesis, entre la realidad y el mito, entre la evidencia y la afirmación, con objeto de desarrollar un pensamiento histórico crítico en los hidalguenses.

Los 49 trabajos presentados por 58 ponentes, dan cuenta algunos de ellos del trabajo realizado en forma colectiva y constituye una importante contribución al proceso de construcción del estado del arte en el campo de historia de la educación en general y particularmente para el estado de Hidalgo.

Sin duda, este primer encuentro atiende y fortalece la necesidad de abrir espacios académicos de discusión, análisis y producción en el área, para comprender los procesos educativos en el estado de Hidalgo.

NORMAS EDITORIALES

Memoria, conocimiento y utopía es una publicación semestral de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Los originales que se entreguen para su posible publicación se someterán a los siguientes criterios:

De las secciones:

1. *Diálogos y trayectorias*, incluye colaboraciones referidas a avances de investigación, investigaciones concluidas; análisis y experiencias relacionadas con el campo.
2. *Puntos de vista*, se refiere a aportaciones metodológicas, teorías, estados del conocimiento; entrevistas a investigadores del campo.
3. *Documentalia mexicana*, documentos sugerentes y valiosos para la comunidad de historiadores de la educación; integrará una breve ubicación del texto y su importancia.
4. *Materia prima y herramientas*, integra reseñas de libros, revistas, discos compactos; noticias biblio-hemerográficas, información sobre archivos, páginas Web y otras que aporten elementos para la investigación y la docencia en el campo.
5. *Comunidades*, acoge experiencias, logros y sucesos en el transcurrir académico de aquellos abocados a la construcción del campo de historia de la educación.

De su aceptación:

1. La aceptación de una colaboración no implica necesariamente su publicación.
2. Los textos que se presenten serán inéditos.

De la presentación de los textos:

1. Enviar el texto por correo electrónico, o bien impreso y en disco compacto o disco de 3.5 pulgadas, en Word para PC.
 - a) Para las secciones 1 y 2, la extensión será de 20 a 25 cuartillas (incluyendo notas, cuadros, ilustraciones, citas y referencias bibliográficas), con tipografía Times New Roman 12 puntos para el cuerpo del texto y 10 puntos para las notas a pie de página. Las reseñas tendrán una extensión de 5 cuartillas.
 - b) Las secciones 1 y 2 requieren, además, incluir un resumen en diez renglones y de 3 a 5 palabras clave, en Times New Roman 11 puntos, ambos en español y en inglés.

c) Las notas a pie de página deberán tener una secuencia numérica; se reducirán al mínimo.

d) Todas las siglas, y referencias que aparezcan mencionadas se incluirán completas al final del texto, en orden alfabético, de acuerdo con los siguientes

ejemplos:

Para libros:

GRUZINSKI, Serge, La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a "Blade Runner" (1419-2019) [Trad. Juan José Utrilla], México, Fondo de Cultura Económica, Sección de Obras de Historia, 1990.

Para artículos:

CASTILLO GÓMEZ, Antonio, "Escribir para no morir. La escritura en las cárceles franquistas", en Antonio Castillo Gómez y Feliciano Montero García (coords.), Franquismo y memoria popular. Escritura, voces y representaciones, Madrid, Siete Mares, 2003, pp. 17-53.

Para documentos de internet:

ALONSO ASENJO, Julio, "Introducción al teatro de colegio de los jesuitas hispanos (siglo xvi)", http://parnaseo.uv.es/ars/teatrescol_estudios/introducción_aLteatro.html, 6-2-2003. Consultado el 9 de junio del 2005.

e) Cuadros, gráficas e ilustraciones irán separadas y su colocación se indicará claramente.

f) Para referencias dentro del texto se usará la notación a pie de página con los siguientes datos: Nombre APELLIDO APELLIDO, Título, p. "o" pp. Por ejemplo, Valentina TORRES SEPTIÉN, La educación privada en México, 1903-1976, pp. 112-115.

2. Toda colaboración se acompañará de una breve nota curricular, del autor, señalando su formación, centro de adscripción, líneas de investigación, el título de dos de sus más recientes publicaciones; además, dirección, teléfono y dirección electrónica.

3. En ningún caso, se devolverán originales.

Del proceso de arbitraje:

1. Todas las colaboraciones serán dictaminadas por dos especialistas en el campo, de manera anónima, tanto para dictaminadores como para autores.

Del proceso de edición:

1. El contenido y el estilo son responsabilidad del autor.
2. Una vez aprobado el texto e iniciado el proceso de edición, no se podrá hacer modificaciones.

* * *

Los editores se comprometen a entregar a los autores cuyos trabajos hayan sido publicados, dos ejemplares de la Revista.

Memoria, conocimiento y utopía, núm. 5

Se terminó de imprimir mayo de 2009,
en los talleres de In Ideas Printing Group, S.A. de C.V.,
Pitágoras número 724, colonia Narvarte, C.P. 03020,
delegación Benito Juárez, México, D.F.
La edición consta de mil ejemplares.

CONTENIDO

EDITORIAL / Valentina Torres Septién Torres

I. DIÁLOGOS Y TRAYECTORIAS

CRISTINA CÁRDENAS CASTILLO /

Elites, educación y producción periodística en Guadalajara durante la primera mitad del siglo XIX

CARMEN BETTI /

Los editores de Pinocho, Paggi y Bemporad

MARÍA ESTHER AGUIRRE LORA Y MARÍA DE LOS ÁNGELES RODRÍGUEZ ÁLVAREZ /

El método onomatopéyico: diálogo a la distancia de Torres Quintero con Comenio

BELINDA ARTEAGA CASTILLO /

Anarquismo y educación: la escuela moderna de Francisco Ferrer Guardia

MARIA RITA DE ALMEIDA TOLEDO /

Inovação pedagógica, formação do professor e circulação do impresso: o caso da Biblioteca de Educação

II. PUNTOS DE VISTA

AGUSTÍN ESCOLANO /

La cultura de la escuela. Una interpretación etnohistórica

THOMAS S. POPKEWITZ /

Early 20th Century American Schooling, Education Sciences and Making Social Exclusions

ROSALINA RÍOS ZÚÑIGA /

Notas y reflexiones sobre la "Historia desde abajo"

III. DOCUMENTALIA MEXICANA

VALENTINA TORRES SEPTIÉN /

El Archivo Histórico de la Acción Católica Mexicana. Un acervo para la historia de la educación

IV. MATERIA PRIMA Y HERRAMIENTAS

O Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, por Marta Maria Chagas de Carvalho e Iomar Barbosa Zaia

Centro Internacional de la Cultura Escolar, por Agustín Escolano

Hacia una historia de la educación en Colima, Jonás Larios Deniz

Historia de la educación e historia crítica. ¿Qué historia de la educación, para quién, para qué?, por Antonio Viñao Frago

V. COMUNIDADES

Primer Foro regional de historia de la educación en el sureste, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, por Pablo Gómez Jiménez

Foro regional de historia de la educación, Toluca, México, por Elvia Montes de Oca

Primer encuentro hidalguense de historia de la educación, Pachuca, Hidalgo, México, por Alma E. Vite Vargas, Gonzalo Serna Alcántara, Manuel Toledano Pérez, Óscar Monter Fuentes, Ignacio Valdés Benítez y Francisco Torres Vivar

