



ISSN: 2007-7335



REVISTA MEXICANA DE HISTORIA
DE LA EDUCACIÓN

VOL. 7, NÚM. 14 (2019)



Revista
Mexicana
de la **Historia**
Educación



ISSN 2007-7335

Vol. VII, núm. 14, julio-diciembre de 2019

DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v7i14>

Sumario

Editorial

I

Edgar Pérez Ríos

Persistencia de una escuela rudimentaria en una comunidad zapoteca del sur de Oaxaca (1930-1965)

123

The Persistence of a Rudimentary School in a Zapotec Community in Southern Oaxaca (1930-1965)

Ana Karla Camacho Chacón

La federalización educativa, las misiones culturales y la escuela de la acción en Chiapas, 1921-1928

147

Educational Federalization (Centralization), Cultural Missions, and the Action School in Chiapas, 1921-1928

Pamela Ruth Reisin

Pedagogías ruralistas: con los pies en Uruguay y los ojos puestos en México (1920-1960)

167

Rural Pedagogies: With the Feet in Uruguay and the Eyes in Mexico (1920-1960)

- Matheus da Cruz e Zica y António Gomes Ferreira
Progresso técnico-científico e crítica humanista: posições face a um debate reiterado no campo educacional luso-brasileiro (1950-1974) 191

Progreso técnico-científico y crítica humanista: posiciones ante un debate reiterado en el campo educacional luso-brasileiro (1950-1974)

Technical-Scientific Progress and Humanist Criticism: Sides of a Long-Term Controversy in the Portuguese-Brazilian Educational Field (1950-1974)

- Amalia Nivón Bolán
Iniciativas sobre la enseñanza del español en México a finales del siglo XIX 219

Initiatives on Spanish Language Teaching in Mexico at the end of the Nineteenth Century

Reseñas/Reviews

- María de la Paz Ramos Lara
Federico Lazarín Miranda y Hugo Pichardo Hernández (coord.) (2015), *La utopía del uranio. Política energética, extracción y explotación del uranio en México*, Biblioteca Nueva, Universidad Autónoma Metropolitana, México 241

- Luciano Mendes de Faria Filho
Pensar la educación, pensar el Brasil-1822/2022: una estrategia de disputa por los sentidos de la educación 247

En un ensayo reciente titulado "Lo local, lo global y el persistente Leviatán: las escalas en la historia de la educación", Ariadna Acevedo (2019) repasa el campo de la investigación subnacional y supranacional en la historiografía de la educación en América Latina. La coexistencia de trabajos de todo tipo de escalas en este número de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* reafirma la visión de Acevedo en el sentido de que ambas formas de investigar tienen un lugar definido en la historiografía de la educación de nuestro continente. Las dos miradas se asientan en una crítica al llamado "nacionalismo metodológico" que explica los procesos educativos por referencia a los estados nacionales y que no hace mucho tiempo era hegemónico en los trabajos de nuestra disciplina. Mientras que la mirada subnacional se centra en lo más particular y específico de lo educativo, lo supranacional lo hace en las convergencias continentales o mundiales, así como en las redes, conexiones e interacciones entre fenómenos, personajes, instituciones y objetos. Ambas perspectivas emplean metodologías específicas y plantean retos diversos en sus intentos por descentrar al Estado, ese persistente Leviatán, de las narrativas.

En este número de la *Revista* los artículos están ordenados de la mirada más local a la más universal. En primer lugar, el artículo de Edgar Pérez Ríos, "Persistencia de una escuela rudimentaria en una comunidad zapoteca del Sur de Oaxaca (1930-1965)", enfoca el "lente" más microhistórico para rastrear, con herramientas de la etnografía y la historia oral, la persistencia de una forma escolar introducida a principios de siglo xx en una comunidad zapoteca que siguió una trayectoria al margen del Estado y de las dinámicas económicas y sociales de la vida nacional. La escuela, establecida y pagada por la propia comunidad, carecía de carácter oficial y no parece haber sido tocada por las políticas federales de escolarización rural emprendidas por la Secretaría de Educación Pública (SE, creada en 1921) sino hasta 1965, lo que denota la agencia de la comunidad en su propia educación. La escuela sólo enseñaba a leer, escribir y las operaciones básicas de la aritmética, lo cual parece haber sido cubierto las necesidades de una comunidad autosuficiente que deseaba continuar el proceso de apropiación de la lengua castellana elegido por el propio pueblo.

Ana Karla Camacho Chacón nos ofrece una mirada regional en “La federalización educativa, las misiones culturales y la escuela de la acción en Chiapas, 1921-1928”. La autora estudia la federalización de la educación en Chiapas, en los primeros años de existencia de la SEP, atendiendo a la interacción entre los distintos sujetos involucrados en el tema: los planteamientos pedagógicos de Dewey en torno a la escuela de la acción, los capacitadores de misioneros culturales, los misioneros mismos y los propios maestros que tomaron parte en los “institutos de perfeccionamiento y acción social”, implementados por ellos, y que eran los responsables de llevar la pedagogía de la acción a las propias escuelas. En su trabajo destaca la enorme distancia que había —tal como lo percibían los maestros chiapanecos— “del dicho al hecho” en materia de pedagogía escolar.

Las políticas de la SEP son vistas a través del lente transnacional de Pamela Ruth Reisin en su artículo “Pedagogías ruralistas: con los pies en Uruguay y los ojos puestos en México (1920-1960)”. Adoptando la perspectiva de la historia conectada, Reisin analiza la trayectoria de un maestro e intelectual uruguayo, Julio Castro, para entender cómo en la pedagogía ruralista uruguaya está imbricada la relación con las políticas mexicanas para la educación rural. La “exportación” de los modelos mexicanos para la educación rural a numerosos países iberoamericanos fue un fenómeno en el que incidieron tanto la propaganda activa del gobierno mexicano en foros internacionales como el interés que suscitaban la Revolución y las políticas sociales del Estado posrevolucionario mexicano en muchos otros contextos. Vale la pena preguntarse por qué las políticas mexicanas de educación (sobre todo la escuela rural y las misiones culturales o pedagógicas) resultaron atractivas para un contexto tan distinto como el uruguayo. En México la mayor parte de la población vivía en el campo y era indígena, y la educación pretendía insertarla en el progreso económico, mientras que en Uruguay la población de los campos estaba dispersa y empobrecida a consecuencia de la expansión de la agricultura extensiva tecnificada y la educación rural se pensó como una herramienta para frenar el proceso de migración de la población hacia las ciudades.

El ensayo “Progreso técnico-científico y crítica humanista: posiciones ante un debate reiterado en el campo educacional luso-brasileiro (1950-1974)”, de Matheus da Cruz e Zica y António Gomes Ferreira, constituye un ejercicio de historia comparada al interior del espacio lingüístico portugués. Se trata de una colaboración transnacional en la que se analiza la crítica humanista que se desarrolló contra el racionalismo técnico-científico en las principales revistas educativas de Portugal y Brasil en ese periodo. El texto detecta referencias comunes del campo de la filosofía fenomenológica, el psicoanálisis y la teoría estética en ambos países. Aunque se centran en las similitudes y convergencias en las corrientes de pensamiento en ambos países, los autores encuentran especificidades temporales en relación con los divergentes desarrollos políticos de las dos naciones.

Finalmente, en su trabajo “Iniciativas sobre la enseñanza del español en México a finales del siglo XIX”, Amalia Nivón Bolán reflexiona sobre un proceso que en apariencia es de carácter “nacional”, pero en realidad tiene una dimensión universal. En su revisión de las políticas y los manuales de enseñanza del español gestados en los inicios de un sistema educativo con pretensiones nacionales, Nivón argumenta que las innovaciones y los conflictos que se dieron en torno a la enseñanza del español en ese periodo obedecían no únicamente a la pretensión de adecuarla a los principios de enseñanza intuitiva que proponía la pedagogía moderna; en su análisis muestra que también respondían a cuestiones políticas relativas a la imposición de un proyecto civilizatorio europeo sobre la pluralidad cultural y lingüística existente en México.

El número cierra con una reseña y una reflexión histórico-crítica. La reseña del libro de Federico Lazarín Miranda y Hugo Pichardo Hernández (coord.), *La utopía del uranio. Política energética, extracción y explotación del uranio en México*, realizada por María de la Paz Ramos Lara, destaca la variedad de escalas y niveles que maneja el libro en torno a la historia de la política de explotación del uranio en México, incluyendo aquellos de investigación y enseñanza. El otro texto, de Luciano Mendes de Faria Filho, se deriva de la conferencia magistral que impartió en el XV Encuentro Internacional de Historia de la Educación, y constituye una provocadora reflexión histórica y política sobre los sentidos de la historia de la educación en las sociedades democráticas, específicamente en el Brasil de hoy día.

Ante la diversidad de temas, enfoques y miradas que imperan en la historiografía de la educación y de la cual esta revista da cuenta, cabe preguntarse ¿es posible entrecruzar las diferentes escalas en que se inserta la historiografía de la educación? Como bien señala Acevedo en el ensayo citado (2019), el riesgo de la historiografía local es entronizar lo particular y específico como lo “valioso” y “auténtico” y cerrarse a las convergencias y tendencias de carácter universal; a su vez, el reto de la historiografía global es trascender el estudio de las élites conectadas transnacionalmente y mirar los actores y los procesos de apropiación en el terreno. Si quisiéramos hacer —como ya empieza a ocurrir en otras latitudes y en otras subdisciplinas— una “microhistoria global” de la educación, o una historia global de las apropiaciones locales de lo educativo, el primer paso, creo yo, debería ser aprender y dialogar entre nosotros. Para eso sirven espacios como esta revista.

Con este número concluye mi dirección de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación*. Agradezco profundamente a Amalia Nivón su eficiente trabajo como secretaria técnica de este emprendimiento, así como a los miembros del comité editorial que me han acompañado en estos años, a la diseñadora y programadora de la página web de la revista, Angélica Cuevas; a los sucesivos presidentes de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE), Salvador Camacho, Mónica Chávez y Jesús Adolfo Trujillo; y a los numerosos dictaminadores que garantizan la calidad de lo que aquí se publica. Deseo los mejores

augurios a esta revista que se ha ganado un lugar no sólo como difusora de la investigación histórico-educativa en Iberoamérica, sino también como un espacio de formación del pequeño pero vibrante gremio de historiadores de la educación en México.

Eugenia Roldán Vera
Ciudad de México, 20 de diciembre de 2019

Referencias

Acevedo, Ariadna (2019), "Lo local, lo global y el persistente Leviatán: las escalas en la historia de la educación", en Nicolás Arata y Pablo Pineau, *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, pp. 103-118.

Persistencia de una escuela rudimentaria en una comunidad zapoteca del sur de Oaxaca (1930-1965)

The Persistence of a Rudimentary School in a Zapotec Community in Southern Oaxaca (1930-1965)

Edgar Pérez Ríos

*Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav
edgarperezrios@gmail.com*

Resumen

Aunque se supone que, como proyecto educativo del Estado, las escuelas rudimentarias fueron reemplazadas por la escuela rural mexicana en la década de los veinte del siglo pasado, en este artículo muestro el caso de una comunidad zapoteca de la Sierra Sur de Oaxaca donde la escuela rudimentaria persistió hasta 1965, año en que se instauró una escuela rural federal. La metodología empleada para este estudio se basa en una etnografía histórica, al ser la historia oral la principal herramienta para obtener la información que aquí presentamos, ya que al tratarse de un caso aparentemente al margen de la educación nacional, la documentación al respecto es prácticamente inexistente. La conclusión que deriva de este trabajo es que la persistencia de la escuela rudimentaria se debió al desinterés del Estado en regiones poco atractivas para la anhelada modernización del país y a la forma de vida tradicional de la comunidad con base en su territorialidad sagrada.

Palabras clave: educación rudimentaria, educación rural, educación indígena, territorialidad sagrada, Oaxaca.

Abstract

It is normally assumed that the early state-run rudimentary schools were replaced in the 1920s by the so-called Mexican rural schools. However, as this article shows, in the case of a Zapotec community in the South Sierra of Oaxaca, a federal rural school was not established until 1965. Documentation regarding this case is practically nonexistent because the school survived in the margins of the national education system. The methodology used is historical ethnography, relying mainly on information



obtained from oral history provided by local informants. The conclusion is that the persistence of the rudimentary school was due to two factors: first, the lack of interest of State authorities in regions considered unattractive for the desired national modernization; second, the community's traditional way of life based on sacred territory.

Keywords: *rudimentary education, rural education, indigenous education, sacred territory, Oaxaca.*

Introducción

Las escuelas rudimentarias forman parte de un proyecto del gobierno mexicano en el naciente siglo XX, contexto en el que según datos del Censo General de Población y Vivienda de 1910, 88% de la población era rural y el analfabetismo ascendía aproximadamente a 80% (cit. en Pani, 1912). Situación contradictoria para los planes de modernización del gobierno en turno el cual "se caracterizó por una cuantiosa inversión extranjera directa, primordialmente en la minería, el petróleo y la agricultura de haciendas, así como de préstamos para la expansión de los ferrocarriles y el telégrafo" (Roett, 1999: 45).

Además del referido analfabetismo, las autoridades de la época consideraban que los pueblos indígenas constituían un obstáculo para los planes de modernización del país. En 1895 en Oaxaca, por ejemplo, la población indígena representaba 78%, mientras que en 1930 las cifras no habían cambiado mucho, ya que para entonces se registraba un monolingüismo en lengua indígena de 60% (INEGI, 2004). Aunque los criterios para designar a la población indígena no necesariamente son confiables, las estadísticas permiten tener una idea más o menos general sobre esta cuestión en aquella época.

La situación indígena tampoco pasaba desapercibida para las autoridades educativas como Justo Sierra, director de la entonces Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, quien en el marco del III Congreso de Educación Primaria de 1910, centrado en la modernización de la educación, mencionaba que "'un inmenso número' de mexicanos estaba 'privado de todo contacto con el alma nacional' a causa del aislamiento, la miseria, el predominio de la superstición y el alcoholismo. Sierra hacía un llamado urgente a 'modificar profundamente' esa situación a la vuelta de dos generaciones" (Granja, 2010: 71). Bajo las ideas de modernización se comenzaron a gestar las escuelas rudimentarias, ya que, de acuerdo con Sierra, con esta estrategia sería posible "hacernos de esa parte de los espíritus de nuestra nación que ni habla nuestro idioma ni tiene nuestras costumbres".¹

¹ Congreso Nacional de Educación Primaria, Tipografía económica, México, 1911, p. 26.

De manera paralela a los proyectos educativos de 1910 se daba un tenso clima político que culminó en la caída del régimen porfirista en 1911, quedando como presidente interino Francisco León de la Barra, y al frente de la Secretaría de Instrucción Pública Jorge Vera Estañol (Meneses, 1998). En ese tenor continuaba adelante la iniciativa de ley para instaurar escuelas rudimentarias en el país, misma que fue aprobada en junio de 1911 durante el interinato de León de la Barra. Los puntos principales eran que las escuelas se dirigieran principalmente a población indígena, con el fin de enseñarle a hablar, leer y escribir el castellano, así como las operaciones matemáticas básicas. “La duración sería de dos cursos anuales, careciendo de obligatoriedad” (Granja, 2010: 72). No obstante, el curso de dos años no era el límite establecido para los alumnos, sino que “una vez concluido se abrían nuevas posibilidades, se implementaban también con la idea de que los alumnos destacados pudieran pasar a las primarias regulares” (Solana, 2006: 247).

Así, en 1911 comenzaron a operar las primeras escuelas rudimentarias no sin fuertes críticas por parte de intelectuales de la época, como Alberto Pani (1912) y Ezequiel Chávez quienes también habían ocupado cargos dentro de la Secretaría de Instrucción Pública. No obstante, personas como Justo Sierra y Grogorio Torres Quintero –este último como jefe de la Sección de Instrucción Primaria y Normal– defendían la continuidad del proyecto: “Una escuela rudimentaria con su programa de leer, escribir y contar puede ser completa con relación a cierto estado social y coadyuvar al progreso de las congregaciones humanas correspondientes [...] Lo que es una educación completa para un niño esquimal puede ser rudimentaria para un niño de París” (Quintero, 1913: 9). Pani (1912: 20–21), por su parte, argumentaba que

[...] la débil acción educadora de las escuelas rudimentarias a causa del carácter puramente abstracto de las enseñanzas que pretende impartir dichas escuelas, pudiendo resultar la labor de éstas, por efecto de dicho carácter abstracto de la enseñanza, inútil o nociva. [...] los conocimientos abstractos rudimentarios allí difundidos no pueden tener una aplicación práctica inmediata –olvidándolos tanto más pronto cuanto más deficiente ha sido su enseñanza y resultando entonces inútil la gestión escolar.

Lo cierto es que, como he señalado en otro texto, “desde la creación de las escuelas rudimentarias en 1911 se comenzaba un proyecto con más probabilidades de fracaso que de triunfo” (Pérez, 2014: 117). Al respecto, Ernesto Meneses subraya las causas de que las escuelas rudimentarias terminaran aboliéndose pocos años después de su creación; se resumen en la precariedad del modelo, la insuficiencia de los recursos tanto económicos como humanos, incluso pedagógicos, además de la escasa importancia de este modelo para los pueblos originarios, principales destinatarios del proyecto: “[...] la estrechez económica de los cam-

pesinos, su apatía e indolencia respecto a la propia convivencia, trabajo de los niños en la siembra, la cosecha y cuidado de los animales, poco atractivo de la escuela más parecida a un cuartel o prisión, la condición de los maestros que desconocían el medio [...]” (Meneses, 1998: 231).

Así pues, esta escuela distante de las realidades indígenas no prosperó, de manera que “el ciclo de vida de las escuelas rudimentarias se cierra con la Casa del Pueblo, como esbozo de la nueva escuela rural posrevolucionaria” (Granja, 2010: 65), conservando su objetivo principal, es decir, la castellanización y homogeneización cultural. A pesar de que en la década de 1920 se crearon proyectos educativos nacionales, tales como la escuela rural mexicana, las casas del pueblo, la casa del estudiante indígena y posteriormente, hacia mediados de ese siglo, la escuela socialista y la escuela de la unidad nacional. En varias comunidades indígenas persistieron las escuelas rudimentarias como documentan Kraemer (2003) y Sigüenza (2015) en la Sierra Norte de Oaxaca y como he observado en Soledad Piedra Larga (SPL), una comunidad zapoteca de la Sierra Sur del mismo estado donde hubo una escuela rudimentaria hasta 1965. Pero, ¿por qué persistió este modelo educativo en esta comunidad? ¿Cuál era el contexto local en SPL en relación con la escuela? En las siguientes páginas analizo este caso particular en un intento de responder estas preguntas. Comienzo describiendo el proceso metodológico que orienta este estudio, posteriormente ofrezco un breve panorama etnohistórico de la comunidad en cuestión para luego arribar al tema central del artículo: la persistencia de la escuela rudimentaria. Particularmente me interesa discutir dos hipótesis: por una parte que Soledad Piedra Larga no fue contemplado dentro de los llamados experimentos sociales del estado (Calderón, 2018), dado que no ofrecía ningún atractivo socioeconómico ni productivo dentro del proyecto de modernización del estado, además de que a la población de SPL tampoco le interesaba relacionarse con la sociedad nacional debido al fuerte vínculo con su territorio instrumental y sagrado (Barabás, 2004), mismo que les brindaba todo lo necesario para la vida. Aunado a esto se pretende visibilizar la capacidad de agencia de esta localidad en su devenir histórico como pueblo originario anclado a un territorio específico.

Proceso metodológico

Este artículo se desprende de una investigación más amplia correspondiente al doctorado en Investigaciones Educativas en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-Cinvestav) —bajo la asesoría de las doctoras Antonia Candela y Gabriela Czarny— donde se documentan procesos de reconfiguración sociocultural y lingüística en el municipio de San Je-

rónimo Coatlán (SJC), Oaxaca, municipio al que pertenece la comunidad de Soledad Piedra Larga.²

Planteo un enfoque de investigación a partir de lo que Rockwell (2007a) señala como etnografía histórica, donde las fuentes, archivos y documentos históricos y la propia historia oral permiten comprender dinámicas escolares actuales cuya explicación se encuentra en un proceso de larga data. En ese sentido el presente estaría lleno de huellas del pasado. Este acercamiento etnográfico e histórico lo he fortalecido mediante lo que denomino metodología comunal, es decir, mediante un acercamiento metodológico decolonial centrado en la co-construcción de conocimientos y compartencia de los mismos con otros miembros de la comunidad (ver Pérez, 2018b). Cabe señalar que la compartencia es una perspectiva surgida desde la comunalidad oaxaqueña propuesta por Martínez (2010), la cual se contraponen al concepto de competencia, entendiéndola ésta como una lógica económica capitalista, mientras que aquella responde a una naturaleza colectiva. En este sentido los saberes son colectivos y la compartencia es el modo en que se socializan.

Así pues, “con la co-construcción de conocimientos con otros miembros de la comunidad me refiero a un proceso reflexivo donde discutimos de manera colegiada algún tema en particular en algún espacio determinado” (Pérez, 2018b: 149). Así, el tema que aquí nos ocupa y los resultados que más adelante se discuten son producto no sólo de una reflexión personal sino también de diversas reflexiones conjuntas en distintos espacios donde las pláticas a la orilla de la calle, en alguna fiesta comunitaria, incluso degustando de un mezcal sustituyeron las entrevistas formales. Esta forma de co-construcción de conocimientos también la he desarrollado a través de talleres comunitarios, como una forma de descolonización del saber (Santos, 2010), con la participación de jóvenes y adultos. Al final de la jornada la información y reflexiones quedaron anotadas en el diario de campo; algunos fragmentos de dicho diario aparecen citados en este texto.

La herramienta principal para recabar información respecto a la escuela en SPL ha sido a través de la historia oral, misma que tomo como fuente legítima de construcción de conocimientos históricos y que a la vez constituye un esfuerzo por “democratizar el quehacer histórico” (Portelli, 1991: 29). Sin entrar en una discusión sobre una posible disyuntiva entre historia oral y la *Historia*, aquí vale la pena señalar que utilicé la perspectiva oral en tanto “una herramienta de fácil manejo, cuyo empleo se aprende al mismo tiempo que se producen resultados. Estos resultados recalcan la diversidad de la experiencia humana en cualquier contexto” (Necochea, 1996: 82). También se recurrió al Archivo de Bienes Comunes de San Jerónimo Coatlán (ABCSJC) y al Archivo General de la Nación (AGN) para recabar datos sobre aspectos etnohistóricos de la población aquí referida.

² De donde también es originario el autor.

Finalmente, los testimonios orales que se retoman en este artículo corresponden en su mayoría a adultos mayores, hombres y mujeres, nacidos en Soledad Piedra Larga en las décadas de 1930 y 1940, pues ellos suelen recordar de voz de sus padres el proceso fundacional de esta comunidad, ocurrido posiblemente entre 1930 y 1932. También se recuperan testimonios de adultos nacidos entre 1950 y 1960, dado que ellos vivieron la transición entre la escuela rudimentaria y la escuela federal; en ese sentido cito nombres reales cuando el testimonio alude a información personal. Cuando se trata de información regularmente compartida entre distintos miembros de la comunidad se omiten los nombres propios y se hace una generalización.

Breve panorama etnohistórico de Soledad Piedra Larga

Se sabe que cuando los españoles llegaron a la Sierra Sur de Oaxaca, Coatlán abarcaba un extenso territorio que se extendía desde el corazón de la Sierra Sur hasta las costas de Oaxaca. El sistema político centralizado en Coatlán se fortalecía mediante alianzas con otros señoríos incluso lingüísticamente diferenciados, como es el caso de los mixtecos de Tututepec —alianzas que se hacían mediante enlaces matrimoniales (Rosas, 2016)—. Sin embargo, tras la conquista el pueblo de Coatlán quedó desarticulado y pese a las insurrecciones y revueltas que protagonizaron sus pobladores durante gran parte del siglo xvi con el objetivo de restablecer el antiguo orden³ nunca lograron su cometido. De esta manera, posiblemente hacia finales del siglo xvi, la población se dispersó dando pie a la fundación de nuevos pueblos, entre ellos San Jerónimo Coatlán.

Basilio Rojas (1958) sostiene que SJC se fundó en 1612, luego de una larga peregrinación, situación que también se manifiesta en el lienzo de San Jerónimo Coatlán, elaborado posiblemente a principios del siglo xvii,⁴ y que se reafirma en la historia oral que aún se transmite en este municipio. La historia oral refiere que, una vez establecidos, se ordenó una comisión de hombres para que marcaran sus límites territoriales. Así, fueron colocadas las mojeneras en los límites con la región chatina, la costa y otros pueblos zapotecos como se observa en el *Mapa de San Jerónimo Coatlán de 1690*,⁵ para cubrir hasta la actualidad una extensión territorial de 558 km² (INEGI, 2010).

Precisamente en el extremo colindante con la región chatina se avecinaron centenas de pobladores de SJC, quienes vivían en pequeñas rancherías distribuidas por el amplio territo-

³ AGN, Inquisición, vol. 37, exp. 9.

⁴ ABCSJC, carpeta 1.

⁵ *Ibid.*, carpeta 2.

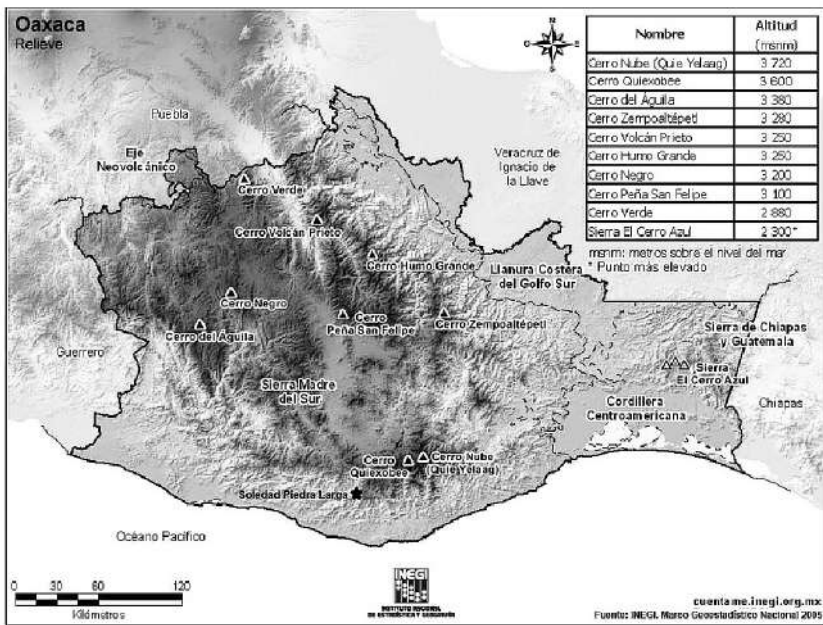
rio; así, según el Censo General de Población y Vivienda (1900) en estas rancherías vivían 522 personas mientras que en el pueblo de San Jerónimo Coatlán vivían solamente 184. De acuerdo con la información de los abuelos, hacia 1930 los pobladores de las rancherías, quienes habitaban el lugar desde hacía por lo menos 300 años, decidieron formar un nuevo pueblo, pues hasta entonces tenían que prestar los servicios comunitarios bajo el sistema de cargos en el pueblo de SJ, alejado de sus rancherías por lo menos un día de camino. Cabe destacar que para entonces toda la población era hablante del idioma *dí'zhke'* o zapoteco coateco, con presencia de un bilingüismo incipiente.

Según los relatos orales de los abuelos, entre 1930 y 1932 —no sin una serie de graves conflictos— lograron fundar el nuevo pueblo al cual llamaron Soledad Piedra Larga, en honor a una piedra prehispánica de uso ritual (llamada *gué sant* en zapoteco, traducido como “piedra santa”) que aún permanece en las afuera de la localidad (ver Pérez, 2019b). Este hecho es crucial para comprender las distintas dinámicas que se gestaron a partir de entonces, quizá la más trascendente es que desde entonces los pobladores de SPL decidieron —incluso probablemente mediante Asamblea— dejar de hablar el *dí'zhke'*, su idioma originario y hasta ese momento la lengua materna, contrario a los habitantes de SJ, que continuaron hablando el zapoteco coateco al menos durante dos generaciones más. La decisión de tomar *la castilla* como primera lengua al parecer fue una decisión irreversible, pues en la actualidad es el idioma que se habla en dicha comunidad, además de mostrar una capacidad de agencia indígena en relación con el uso de las lenguas.

Cabe destacar que en el caso de SPL la adopción del castellano sucedió en un contexto donde los elementos actualmente asociados al desplazamiento lingüístico tales como la escuela, la discriminación, la migración, entre otros, no estaban presentes en esta localidad, lo cual se documenta a profundidad en Pérez (2018a). Además, en 1930, 60% de la población en Oaxaca únicamente hablaba su lengua originaria (INEGI, 2004). Lo que podría explicar este fenómeno sociolingüístico más bien se asocia a un conflicto intra-étnico entre los pobladores de San Jerónimo Coatlán y Soledad Piedra Larga, lo cual derivó en una separación no sólo territorial sino también lingüística.

Una de las estrategias que utilizaron los pobladores de SPL para hacerse de la castilla en el plano de la lectura y escritura y para fortalecer la oralidad fue justamente la fundación de una escuela; es decir, instauraron la escuela como un proyecto comunitario y no como un proyecto del Estado. También es necesario señalar que estas nuevas dinámicas lingüísticas no afectaron la relación sagrada con el territorio, sus sistemas rituales (agrícolas, fúnebres, de paso, etc.), pues adaptaron el español a este mundo simbólico, de tal suerte que todo lo comenzaron a nombrar con el nuevo idioma, haciendo traducciones literales y zapotekizando el español (Pérez, 2018a; Pérez, 2019b).

Actualmente Soledad Piedra Larga, situado a 1 000 msnm, ostenta la categoría política de agencia municipal, ubicado como ya se anticipó en el municipio de San Jerónimo Coatlán, distrito de Miahuatlán, en la región de la Sierra Sur de Oaxaca. De acuerdo con el padrón de comuneros su población es aproximadamente 1 000 habitantes, de los cuales —se identificó en trabajo de campo— sólo una docena —todos mayores de 70 años— son recordadores del idioma originario, es decir, no hablan zapoteco pero son capaces de recordar algunas palabras. Los habitantes de Soledad Piedra Larga son parte del pueblo zapoteco, el cual es uno de los 16 pueblos originarios en el estado de Oaxaca.



Mapa 1. Ubicación de Soledad Piedra Larga, en la Sierra Sur del estado de Oaxaca, modificado de www.cuentame.inegi.org.mx

Construcción del territorio sagrado en Soledad Piedra Larga

Antes de pasar propiamente a la experiencia de las escuelas rudimentarias es pertinente contextualizar el territorio sagrado de SPL, pues uno de mis argumentos es que este territorio permitió una forma de vida aparentemente aislada de la sociedad nacional a pesar de la

adopción del castellano el cual, como se ha señalado, fue resultado de un problema intraétnico más que una estrategia de vinculación nacional. Alicia Barabás menciona que el territorio pasa a ser simbólico o sagrado y, por tanto etnoterritorio, cuando se construye a partir de procesos históricos de articulación entre naturaleza y sociedad en específicos contextos de interacción, de tal manera que son concebidos como "espacios poseídos por poderosas entidades anímicas territoriales, llamadas dueños, señores, padres o reyes de lugares: dueño del cerro o del monte, de la tierra, de los animales, del agua, del viento, del rayo, entre otros" (Barabás, 2008: 122-123).

Para el caso que aquí nos ocupa el territorio puede concebirse como etnoterritorio, ya que justamente existen distintos lugares de referencia relacionados con aspectos míticos fundacionales, con episodios calificados como milagrosos o con sitios considerados "pesados", en tanto son habitados por alguna deidad que reclama un comportamiento específico. Estos sitios sagrados encapsulan un tiempo y un lugar que perviven en la memoria de las personas más allá del territorio material. Estos lugares Bakhtin (1981: 7) los describe como cronotopos, es decir:

[...] puntos en la geografía de una comunidad donde el tiempo y el espacio se cruzan y fusionan. El tiempo adquiere carne y se hace visible para la contemplación humana; asimismo, el espacio se carga y responde a los movimientos del tiempo y la historia y al carácter perdurable de un pueblo [...] Los cronotopos se erigen así como monumentos a la comunidad misma, como símbolos de ella, como fuerzas que actúan para dar forma a las imágenes de sí mismas a sus miembros.⁶

Distintos cerros que conforman la serranía de SPL están asociados a la sacralidad zapoteca; el principal es el que conocemos como cerro del Encanto, lugar asociado al rayo, pues se cree que éste habita el lugar. Desde la década de 1960 el investigador Gabriel de Cicco hacía alusión al carácter sagrado del Encanto:

De acuerdo con las leyendas [el cerro del Encanto] fue morada de los dioses cuando todavía vivían en la tierra. Se dice que los dioses todavía viven allí en forma de espíritus y que la montaña, todavía fértil, produce en sus laderas plantas y frutas maravillosas. Según los indígenas del pueblo de [San Jerónimo] Coatlán, si una familia quiere ir de peregrinación al "Cerro Encantado", sólo necesita llevar sus tortillas ya que todos los frutos de la tierra se dan allí naturalmente. Pero si esta familia se lleva a su casa estos comestibles del cerro, se les convierten en culebras (De Cicco, 1963: 173-174).

⁶ Traducción libre del autor.

Al ser morada del rayo este cerro es sagrado y es el que ocupa el primer plano del lienzo de San Jerónimo Coatlán, por tanto, hay muchas actividades que no pueden realizarse en dicha zona, especialmente la caza de venados, puesto que éstos junto con las culebras y lagartijas son de su propiedad. Una historia que cuentan los abuelos se refiere a este vínculo entre el rayo y el venado:

Dicen que hace mucho tiempo vivía un señor allá por *el encanto*, allá tenía su ranchito. Ese señor se dedicaba a cazar venados. También sembraba su maíz y con eso se mantenía. Pero un día que andaba matando venados se le apareció el rayo y le dijo: ¿por qué andas matando mi ganado? Ahora te voy a llevar a mi casa y te vamos a comer. Esos venados son míos y ya no quiero que los estés matando. Entonces el rayo se lo llevó a su cueva. El señor nomás lloraba y le pedía perdón al rayo, le decía que ya no iba a matar más venados. En eso estaban cuando llegaron los hijos del rayo, pero el rayo grande escondió al señor para que no lo vieron los rayos pequeños. Pero los hijos del rayo lo ventearon y le dijeron al rayo grande "aquí huele a gente, hay que comérmolo". Entonces el rayo mayor les explicó a sus hijos sobre la historia de ese señor y les dijo que el señor estaba muy arrepentido y que ya no iba a matar más venados. Al final logró convencer a los rayos pequeños para que no se lo comieran, pero con la condición de que iban a tener al señor un tiempo ahí con ellos para vigilarlo y ver si de verdad estaba arrepentido. Entonces ahí estuvo el señor con los rayos, iban a sembrar maíz y aunque el señor veía a los venados no intentaba matarlos, así que después de un tiempo dijo el rayo mayor: este señor ya está listo para regresar a su casa y como ha demostrado que ya cambió, le vamos a ayudar. Mira —le dijo al señor —ten este *bule*, ahí hay mucha neblina; ahora te vas a dedicar a cosechar frutas y verduras. Para que riegues tus plantas solo tienes que abrir el *bule* para que llueva sobre tus tierras. Así le dijo y entonces el señor pudo regresar a su casa y desde entonces se dedicó a cosechar frutas y verduras. Dicen que entonces ese señor bajaba desde *El Encanto* y venía a estas rancherías a vender sus productos. Así fue como dejó de matar los venados.

El cerro del Encanto también es el sitio donde tradicionalmente cada año se acude a realizar la petición de las lluvias, dado que ahí es la morada del rayo, deidad asociada a la lluvia y la agricultura. Hasta hace algunas décadas la petición de las lluvias se realizaba mediante rituales de origen prehispánico dirigidas por un *saurín*, pero con la presencia cada vez más fuerte de la Iglesia, que "aunque no condena estas concepciones y prácticas (ritualidad mesoamericana), sí las transforma intencionalmente intentando suavizarlas y retocarlas" (Barabás, 2008: 127). De esta forma, en lo más alto del cerro del Encanto se construyó hace poco una capilla católica la cual curiosamente lleva el nombre de "El Señor del Encanto" donde anualmente se sigue llevando a cabo "la pedimenta", ahora encabezada por un sacerdote católico.

El territorio también es sagrado y simbólico en tanto que se establece como lugar de unión entre la tierra y el hombre. Así, dos grandes rituales de nacimiento han fraguado esta relación: el primero es el contexto del hogar, el sitio donde uno nace y al cual se está unido mediante el enterramiento del cordón umbilical en alguno de los extremos de la casa,⁷ sucedido por la búsqueda del *tonal*, que recaerá en el primer animal que deje sus huellas en un camino de ceniza que rodea la casa.⁷ Así, el nuevo integrante no sólo estará unido al territorio, sino también a su animal, a su protector y protegido.

Un segundo ritual, por desgracia ya casi en desuso, es la presentación formal del infante al territorio después de los 40 días de nacido. Según relata el señor Galdino López, “el niño es presentado en un arroyo o en el río; ahí se deben lavar por primera vez sus ropas. Se ofrece humo de copal y veladoras y se presenta en un rezo al niño”. En SPL ya no hay especialistas en dicho ritual, quienes se encargaban de llevar el conteo de los días para tales celebraciones. Por consiguiente, sobre esta concepción sagrada del territorio se construyeron diversos conocimientos comunitarios de distintas especializaciones. Las curanderas lograron identificar la causa de distintas enfermedades relacionadas con malas conductas en lugares sagrados. Al respecto platica la señora Soledad Ríos que cuando una persona pierde la movilidad de alguna de sus extremidades se debe a que su cuerpo ha sido poseído por el *chaneque*, un personaje travieso que habita los cerros y que se apodera del cuerpo de la persona con flojera; así pues, las curanderas lograron determinar esa relación y establecer la cura, que consiste básicamente en reprender al *chaneque* para que abandone el cuerpo del poseído. De esta manera:

[...] los sistemas indígenas de conocimiento están enraizados profundamente en la tierra, en la comunidad de relaciones totales, en los lugares concretos construidos social y culturalmente durante siglos o milenios. Lugares que tienen nombres y memorias antiguas, paisajes de diálogos relacionales milenarios, de co-desarrollo de todos los organismos animales y vegetales, de todas las aguas, rocas, vientos y estrellas, y de todos los entes simbólicos tangibles e intangibles que otorgan orden o provocan desequilibrio en la vida o en la muerte (Varesse, 2011: 119).

Baste esta breve alusión a la construcción simbólica y sagrada del territorio en Soledad Piedra Larga para presumir que se trataba de un pueblo que encontraba en el territorio prácticamente todo lo necesario para vivir bien. Además, tal como está documentado en Pérez (2019b), el territorio como fuente de las epistemologías indígenas locales constituía el espacio de aprendizaje por tradición, de modo que, como veremos más adelante, no era necesaria una escuela rural federal, pues la escuela rudimentaria cumplía con aquello que los

⁷ Testimonio del señor Zótero Pérez.

pobladores consideraban necesario en este tiempo y en ese lugar, o sea, la lectura y la escritura, incluso la oralidad en castellano.

Persistencia de la escuela rudimentaria en SPL (1930-1965)

Quizá una de las razones externas por las que no se instaló una escuela rural federal en SPL, sea que la nueva comunidad era muy pequeña, apenas conformada por unas cuantas familias, pues recordemos que para entonces la mayoría vivía en rancherías. Empero, los comuneros se organizaron para construir su propia escuela gestionada de forma autónoma, donde ellos mismos contrataron un maestro municipal que atendiera a los pocos alumnos. Así, la mayoría de los maestros eran comuneros de San Jerónimo Coatlán, que habían sido alfabetizados y castellanizados por la escuela rural mexicana en esa localidad. Lamentablemente quienes fungieron como maestros municipales ya fallecieron, por tanto quedará la incógnita acerca de sus percepciones al respecto.

Para 1940 las distintas geografías del estado de Oaxaca marcaban la distribución de los maestros, ya que “estaban divididos en cuatro categorías: los federalizados, la mayoría en zonas urbanas y semiurbanas; los federales, ubicados en zonas rurales; algunos en las escuelas Artículo 123, pagados por las empresas; había pocos maestros municipales” (Sigüenza, 2015: 142).

Sobre los maestros municipales hay escasa bibliografía, pero probablemente muchos de ellos fueron formados en alguna de las normales que para tal caso existían en la república. De acuerdo con Sigüenza (2015), aunque había pocos maestros municipales estos fueron contabilizados en 1940 mediante un mapa de las zonas escolares que el director de Educación Federal, profesor Luis Ramírez, solicitó a los inspectores escolares. Esto significa que aunque los maestros municipales eran pagados por los municipios, sus planes de estudio obedecían a las legislaciones oficiales. Pero en el caso de los maestros municipales de Soledad Piedra Larga al parecer era distinto. Por una parte, según dejan ver los relatos de los comuneros de mayor edad, los maestros de ese entonces “no eran maestros del gobierno” y tampoco habían estudiado en las normales; “eran gente de la comunidad de San Jerónimo que nomás sabían leer y escribir en la castilla”,⁸ además de que su labor consistía únicamente en enseñar a leer y escribir en español y realizar las operaciones matemáticas básicas, es decir, seguían la tradición de las escuelas rudimentarias, aunque esta categoría no es empleada entre los adultos de SPL.

⁸ Testimonio de la señora Francisca López.

Por tal razón, en la escuela rudimentaria de Piedra Larga no se implementaron las distintas corrientes pedagógicas que desde los años 30 y hasta 1965 hubo en el país, situación que también se observa en otras regiones marginadas de Oaxaca como algunas comunidades mixes donde persistieron las escuelas rudimentarias (Kraemer, 2003: 110) Así, la efímera escuela socialista del gobierno de Lázaro Cárdenas y la posterior *escuela del amor*, que comenzó durante la gestión de Manuel Ávila Camacho y se concretó con Miguel Alemán Valdés (1946-1952) (Meneses, 1988), no tuvieron presencia en esta comunidad, en tanto el “plan de once años” quizá se alcanzó medianamente. Recordemos que, por ejemplo, en 1957 hubo una reforma en los planes de estudio, el cual quedó organizado de la siguiente manera:

I Materias instrumentales (los instrumentos propios para el manejo de las demás): lenguaje, aritmética y geometría. II Materias aptas para conocer y aprovechar la naturaleza (Se relacionan con los hechos y los fenómenos de la naturaleza inorgánica y viva y, sobre todo, del hombre), las ciencias naturales: física, química y biología (botánica, zoología, anatomía y fisiología humanas). III. Materias encaminadas al conocimiento y mejoramiento de la sociedad (implican las creaciones del espíritu humano y la organización, fines y resultados de la vida social): geografía e historia; y educación cívica y ética. La geografía ocupa un puesto intermedio o de enlace entre el grupo II y III, pues la geografía física pertenece al grupo de las ciencias naturales y la geografía humana, económica, social y política, corresponden a las ciencias de la cultura. IV Materias para conocer, encauzar, estimular y aprovechar, por medio de actividades específicas, las aptitudes de los alumnos: 1) educación física; 2) trabajos manuales (con la variedad de las labores relacionadas con la vida del hogar, para las niñas); 3) dibujo y artes plásticas; y 4) música y canto (Meneses, 1988: 407-408).

Sin embargo, algunos señores de SPL que estudiaron primaria entre 1957 y 1965 comentan que en ese tiempo no se veían las materias de geografía, historia o ciencias naturales; tampoco había libros de texto de ningún tipo, salvo el silabario el cual era obligatorio aprenderse de memoria. Además de eso, el maestro sólo atendía hasta cuarto grado. Para concluir los estudios de primaria el niño tenía que trasladarse a alguna escuela rural oficial, tal como se establecía en las escuelas rudimentarias de 1911.

El señor Aarón Pérez comentó haber estudiado dos años de primaria entre 1962 y 1963; sus maestros eran municipales, recuerda que uno de ellos se llamaba Eulogio y que era originario de San Sebastián Coatlán, un municipio zapoteco vecino de San Jerónimo Coatlán. Señaló también que la comunidad tenía una escuela de adobe y láminas de cartón, pero que no se utilizaba, pues su difunto abuelo, el señor Bernabé López, ofreció para tal fin una casa que tenía en buenas condiciones. El señor Zótero Pérez, padre de Aarón Pérez, señala que a los maestros municipales de SPL no les pagaba el municipio, sino la propia comunidad mediante cooperación que se realizaba entre todos los comuneros, independientemente de si

tenían hijos en la escuela o no. Lo anterior concuerda con otros contextos mexicanos durante la primera mitad del siglo xx en que el sostenimiento escolar corría por parte de las comunidades o ayuntamientos, tal es el caso de las escuelas en Tlaxcala referidos por Rockwell (2007b) y las escuelas en la Sierra Norte de Puebla documentado por Acevedo (2015).

Al parecer el sistema educativo comunitario en SPL no era oficial, pues ninguno de los comuneros entrevistados dijo haber obtenido algún documento oficial que certificara sus estudios. Al respecto, el señor Aarón señaló que al concluir el año escolar, el maestro les entregaba una *boleta de prueba*, que por sus características parece que se trata de una especie de examen final mediante el cual el niño debía demostrar los conocimientos adquiridos, de lo contrario tendría que repetir el año. Sin embargo, esta boleta de prueba era un instrumento aparentemente de uso personal del maestro, pues los niños más aventajados solían ayudar a calificar la prueba. Además, parece ser que la comunicación sobre la aprobación o reprobación del niño se le entregaba directamente al padre de familia.

Por otra parte, como ya anticipaba, el hecho de que la comunidad de spl estuviera de alguna manera al margen de las dinámicas nacionales obedece a factores tanto internos como externos. De los externos es posible advertir un olvido por parte del gobierno mexicano; olvido que responde, mas no se justifica, a la geografía del lugar que no brindaba ningún beneficio económico a un país en auge y proceso de industrialización. En este sentido, aunque el territorio municipal de San Jerónimo Coatlán es rico en recursos forestales, la industria maderera era débil en la década de 1930, cobrando relevancia nacional una década después mediante un decreto a la Ley Forestal de 1940 que permitía concesiones forestales a empresas privadas a través de Unidades Industriales de Explotación Forestal (UIEF), lo que permitió a la empresa papelera Fapatux obtener concesiones para explotar los bosques en distintas regiones de Oaxaca, entre ellos los bosques del municipio de San Jerónimo Coatlán en 1973 (Pérez, 2019a: 93). Hasta antes de la década de 1970 la población de Soledad Piedra Larga vivía prácticamente al margen del Estado. De hecho, los servicios básicos como la luz eléctrica llegaron muy tarde y hasta la fecha no se cuenta con alcantarillado, drenaje ni pavimentación. Las brechas de terracería que conectan a SPL con la cabecera municipal datan de la década de 1970; el agua potable y un centro de salud fueron instalados hasta la década del año 2000. La escuela rural federal se estableció hasta 1965, como se verá más adelante, mientras que la telesecundaria se inauguró en 1997. En realidad, las palabras del director de Educación Federal de Oaxaca, en 1940, refleja la perspectiva que se tenía de los pueblos originarios: "Los pueblos en que se hallan establecidas las escuelas, aunque tengan la categoría política de municipios, no son otra cosa, que humildes congregaciones de indígenas de raza indígena a donde nunca había llegado la acción de ningún gobierno; esos municipios están integrados por rancherías pobladas de gente que se halla viviendo aún la vida que vivían las tribus indígenas de los tiempos de la conquista" (cit. en Sigüenza, 2015: 147).

Quizá esta desvinculación con la vida nacional se debe más a factores internos que encuentran una posible explicación en el fuerte vínculo con el territorio tanto instrumental como simbólico. Recordemos que hacia 1930 los comuneros habían sido capaces de acudir a instancias gubernamentales para fundar legalmente la comunidad, por lo que también pudieron haber hecho algo similar para solicitar maestros federales y escuela rural. En realidad, hasta la década de 1970 la comunidad de SPL permaneció casi al margen de la vida nacional. Durante esos tiempos —cuentan los abuelos— la actividad principal consistía en la agricultura para el autoconsumo, así como la caza, dado que en las serranías abundan venados, jabalíes, ardillas y armadillos, incluso una diversidad de aves comestibles como palomas, primavera y gallinitas monteses. La hidrografía del lugar es abundante, por lo que los diversos ríos de la región (Atoyac, Rana, Leche, Tablas, etc.) también eran y son aprovechados para la pesca de camarón, chacal, cangrejos, ranas y peces. En aquellos años el *trueque* permitía el acceso a diversos productos, incluso algunos aperos de labranza podían conseguirse a cambio de café —producto que comenzó a ser comercializado en la región hacia 1960—, por lo que a decir de los pobladores prácticamente no se necesitaba dinero.

El extenso territorio instrumental era habitado de extremo a extremo, de modo que algunos comuneros señalan que caminaban hasta tres horas para llegar hasta SPL desde sus rancherías, así que muchos de ellos se quedaban semanas enteras en esta comunidad y volvían a sus ranchos los fines de semana, situación que influyó en la escasa escolarización, pues la mayoría sólo estudiaban uno o dos años. Los abuelos sostienen que para la década de 1950 existían al menos 15 rancherías importantes pertenecientes a SPL: El Progreso, El Mirador, El Toreño, Tierra Blanca, Bugambilias, El Rosario, La Yervasanta, Buena Vista, La Escalera, El Porvenir, Cerro Sol, Río Piedra, Río Rana, Piedras Negras, Río Salacua, además de otras menos importantes conocidas localmente con el nombre del propietario, por ejemplo: rancho de *tío* Camilo, rancho de *tío* Pedro, etcétera, todas ellas alejadas entre 45 minutos y más de tres horas a pie.

Los abuelos también mencionan que en tiempos de siembra y pesca del maíz el ausentismo escolar era muy alto; hasta la década de 1990 estas actividades, además de la pesca de café, entre diciembre y febrero, siguieron provocando ausentismo. Personalmente viví en un pequeño rancho cafetalero a finales de los años noventa, por lo que recuerdo que para llegar a la escuela caminaba una hora entre las montañas, así que junto con mi hermano me quedaba una semana en la comunidad viviendo con unos parientes y regresaba al rancho los fines de semana. En tiempos de lluvia solía ausentarme de la escuela semanas completas.

Cabe recalcar que la orografía de SJC y de SPL se compone básicamente de serranías “caracterizadas por una topografía muy accidentada y altitudes que van de los 1,000 a los 2,700 msnm. En la zona se encuentra una gran cantidad de barrancas y cañadas con

riachuelos, la mayoría de ellos permanentes” (Campos y Villaseñor, 1995: 97), siendo el cerro del Encanto el punto más alto; incluso los cerros con mayor altitud en Oaxaca se localizan en la Sierra Sur (ver mapa 1). Los riachuelos y arroyos que riegan prácticamente todos los rincones del territorio permitían a los pobladores vivir de una manera incluso seminómada; algunas abuelas recuerdan que en distintas épocas del año se trasladaban durante meses a otros sitios, como La Cumbre o El Encanto, donde sembraban maíz. En esos sitios acondicionaban cuevas y vivían ahí.

La siembra del sistema milpa que incluye maíz, frijol, chile, calabaza, ejotes y tomate, además de la recolección de yerbas silvestres y la caza del venado, proveía lo necesario para la subsistencia. Todas estas actividades también implicaban una relación muy estrecha con el territorio pues, como ya hemos señalado, la siembra del maíz incluía distintos rituales en etapas específicas del ciclo agrícola. La caza del venado también demandaba pedir permiso a los *guardamontes*, so castigo a quienes pasaran por alto el mandato (Pérez, 2019b). La recolección de yerbas comestibles también exigía un conocimiento sobre épocas del año y lugares de recolección. Por ejemplo, los hongos comestibles aparecen con las primeras lluvias, sobre todo, en tierra húmeda tapizada de resina de pino; el palo de chile se encuentra en los lugares más altos y fríos del territorio, o la flor de cuachepil, que se encuentra sólo en las copas de los árboles del mismo nombre.

El territorio entonces se entiende no únicamente como un espacio simbólico (Barabás, 2004) sino también de sobrevivencia, de ahí la alusión a la madre Tierra, pues también provee cobijo y comida. En ese tiempo tampoco había energía eléctrica, así que se aprovechaba el *ocote*, una conífera que produce una sustancia viscosa conocida como trementina, altamente inflamable, capaz de retener el fuego por mucho tiempo y resistente al viento. Las propias casas se construían con barro y madera; estas construcciones tradicionales se conocen como casas de *mayute* y a diferencia de las estructuras de adobe incluían delgadas varas atravesadas que las hacían más resistentes. Viviendo de ese modo los abuelos comentan que no tenían necesidad de salir de sus rancherías, solamente viajaban de vez en cuando a Nopala, un pueblo más grande, ubicado en la región chatina, donde acudían a comprar aperos de labranza, sal y materiales industriales que se comenzaron a introducir en la época.

En suma se puede afirmar que desde 1930 hasta 1970 la comunidad de Soledad Piedra Larga fue capaz de vivir prácticamente al margen de las dinámicas nacionales, debido a que el territorio les ofrecía todo lo necesario para poder vivir. La vida en el cerro marcaba las dinámicas comunitarias, éste les enseñaba todo lo que necesitaban conocer para la vida. La escuela no era necesaria más que para continuar el proceso de apropiación de la nueva lengua, ahora en el plano de lectura y la escritura, pero no como un elemento que les brindara “otras oportunidades de vida”, como actualmente algunos padres de familia esperan de la escuela para sus hijos.

La escuela rural federal en Soledad Piedra Larga

Todo parece indicar que la escuela rural federal llegó a Soledad Piedra Larga hasta 1965 y aunque no se encontraron documentos oficiales en SPL que así lo demuestren, se confirma mediante los relatos orales de los comuneros nacidos entre 1950 y 1960. Por ejemplo, el señor Aarón Pérez, nacido en 1955, menciona que cuando tenía 8 años (en 1963), le tocaron maestros municipales y posteriormente tomó clases con un maestro federal, muy probablemente el primero en llegar a SPL, llamado Miguel, a quien describe como un maestro “muy bravo” que propinaba sendos reglazos en las manos. El maestro Miguel venía de otro estado de la república lo cual concuerda con los maestros rurales federales de aquella época.

El testimonio del señor José Ríos, nacido en 1958, comprueba la hipótesis de que los maestros rurales llegaron en 1965, ya que él refiere que en su primer año de clases le tocó un maestro municipal pero luego le tocó con uno federal, aunque no recuerda su nombre. Quizá fue el mismo maestro Miguel. Otros comuneros como Hilario López —ahora vecino de Cuautla, Morelos— también tomó clases con el maestro Miguel, lo mismo que Cesáreo López, Amado Pérez y otros más nacidos a mediados de 1950. Por su parte, Soledad Ríos, nacida en 1962, comentó que a ella ya no le tocaron los maestros municipales, pues cuando comenzó a ir a la escuela, en 1968, ya había maestros federales. Pascacio Pérez, nacido en 1963, también coincide en que a ellos ya no les tocaron los maestros municipales; en este caso, mencionó el nombre de dos de sus maestros: Elena y Gabriel quienes tampoco eran de Oaxaca.

No obstante la llegada de la escuela rural federal, ésta no cambió mucho las dinámicas comunitarias, pues varias personas de la comunidad sostienen que entre 1960 y 1970 seguían viviendo en la ranchería La Escalera y asistían a la escuela a veces cada semana y a veces todos los días. Mencionan que en ese tiempo a casi nadie le gustaba ir a la escuela sobre todo por la lejanía, pero como la escolaridad era obligatoria tenían que ir, de lo contrario había multas para los padres de familia.

Las dinámicas de la comunidad continuaron hasta mediados de la década de 1970, particularmente hasta 1973, cuando un fenómeno externo modificó profundamente la relación sagrada con el territorio. Hasta entonces, como he señalado, las comunidades tuvieron un manejo y control total de territorio, pero ese año la empresa papelera Fapatux logró obtener una concesión para trabajar los bosques que hasta ese momento seguían vírgenes. Quienes llegaron a ver los inmensos pinos que había antes de la llegada de la papelera aseguran que eran tan gruesos que para rodearlos se necesitaban hasta 10 personas con los brazos extendidos; recuerdan que eran altísimos de hasta 40 y 50 metros de altura, lo cual no es aventurado considerando que “la empresa Fapatux durante los primeros diez años de concesión logró producir anualmente 120 mil m³ de madera de primera clase” (Pérez, 2019a: 96).

La perspectiva escolar en la actualidad

A partir de la década de 1970 y con más fuerza entre 1990 y el 2000 las dinámicas comunitarias se modificaron notablemente. Las actividades tradicionales como la caza y la agricultura fueron sustituidas por el aprovechamiento forestal. Se hizo cada vez más necesaria la escolarización debido a las nuevas tendencias socioeconómicas donde las comunidades entraron en intensa relación con la vida social nacional.

Entre el 2000 y el 2010 se abandonaron paulatinamente todas las rancherías menores debido a que en esa década las plantaciones de café, última actividad que los convocaba a vivir en los cerros, sufrieron daños irreparables a causa de las plagas que afectaron la región. Durante un trabajo de campo, en junio de 2018, visité distintas rancherías abandonadas, todas ellas están destruidas y la naturaleza ha invadido aquellos lugares que antes eran bellas casas de adobe. El llamado "aprovechamiento forestal" sustituyó a las plantaciones de café como actividad económica principal entre los pobladores, de manera que hoy en día esta actividad convoca a jóvenes y adultos por igual. Cabe resaltar que las nuevas escolarizaciones tampoco lograron desprender la relación hombre-comunidad, pues he observado una capacidad de agencia en relación con la escuela, ya que muchos jóvenes que habían pasado por la experiencia escolar comenzaron a servir mediante el sistema de cargos en puestos de secretarios, tesoreros, ayudantes municipales, incluso representantes municipales. En este sentido se aprecia el papel de los comuneros por seguir otorgando a la experiencia escolar un sentido comunitario.

Los comuneros perciben la escuela como un espacio que de ser aprovechado puede resultar en beneficio para la comunidad. Comentan que si hay personas preparadas, éstas pueden contribuir a sacar adelante al pueblo, lo cual deja ver una perspectiva social y comunitaria de la escolaridad, contrario a la perspectiva individual que se observa en muchas ocasiones, donde el éxito escolar se ve como éxito personal y se traduce en el deseo de obtener bienes materiales personales. Desde luego que esta idea también está presente entre los deseos de los jóvenes de nuestras comunidades, pero estos deseos también convergen con la intención de mejorar las condiciones de la localidad.

Esta idea de la escuela como un elemento de fortalecimiento comunitario también se observa en el hecho de que la comunidad procura la mejor infraestructura de la escuela, anteponiendo el cuidado de las aulas a muchas otras necesidades del pueblo; así lo deja ver la siguiente nota de mi diario de campo que describe una asamblea comunitaria en Las Palmas, comunidad vecina de Soledad Piedra Larga la cual se dedicó a discutir el gasto anual, mismo que se destinó en su mayor parte a una obra escolar:

Hoy 22 de abril se llevó a cabo una Asamblea de comuneros en Las Palmas, para tratar “asuntos relacionados con el bienestar y progreso de la comunidad”. Recibí un citatorio donde me invitaron a la reunión. El asunto principal consistió en acordar el uso de un recurso económico aprobado para la gestión 2018 en la localidad. Dicho recurso era de 1 millón 650 mil pesos. En la asamblea se decidió ocupar una parte del dinero para apoyar a la ranchería Junta de los Ríos, para que pudieran tener agua potable, ya que un grupo de habitantes de dicha ranchería acudieron ante la Asamblea de Las Palmas para que los apoyaran, pues argumentan que en tiempo de seca sufren de sequía. Luego de una discusión de más de una hora se decidió apoyarlos. El monto de esta obra sería de 900 mil pesos, por lo que Las Palmas aceptó contribuir con el 50% de los gastos, mientras que la otra mitad la saldaría la comunidad de El Progreso. De esta manera el presupuesto para Las Palmas quedó en 1 millón, 200 mil pesos, habría que decidir en qué utilizar el dinero, así que hubo las siguientes propuestas:

- Pavimentación de una calle
- Alcantarillado de la telesecundaria
- Construcción de un puente

Tras una hora de debate la Asamblea acordó por unanimidad que la prioridad de ese año sería el alcantarillado de la telesecundaria, pues en tiempo de lluvias se inunda el terreno. Aquí cabe destacar cómo muchos comuneros a pesar de no tener hijos estudiando en la telesecundaria consideraron que eso era la prioridad. Incluso por ahí se escuchó una voz “hay que invertir en la educación, pues”. Otro más comentó “no le hace que se gaste toda la *feria* en el alcantarillado, hay que darle prioridad”.⁹

Lo anterior permite ver que la comunidad ha logrado hacer de la escuela un espacio de relevancia social, lo cual también está documentado en otros contextos sociales con presencia de escuelas rurales, tal como se observa en comunidades mazahuas del estado de México, “A través de su presencia regular y participando en actividades que mantienen y celebran la vida escolar, los miembros de la comunidad se convierten en agentes activos que crean experiencias de educación culturalmente relevantes para sus hijos. Al mismo tiempo, integran sus escuelas en la vida social de sus comunidades (Paradise y Robles, 2016: 61).

Conclusiones

A partir de la experiencia concreta en la comunidad de Soledad Piedra Larga se observa que los pueblos originarios poseen una capacidad de agencia respecto a su devenir histórico; cómo, a partir de sus dinámicas socioculturales e históricas, internas logran perfilar un tipo

⁹ *Diario de campo*, 22 de abril de 2018, p. 45-46.

de sociedad que refleja sus formas de vida tradicionales y, pese a que reciben elementos culturales ajenos como la escuela (Bonfil, 1991), son capaces de reconfigurarlas de acuerdo con sus propias lógicas. No se trata de sociedades victimizadas y sumisas a merced del sistema global.

Si bien las dinámicas globales terminan por afectar las dinámicas comunitarias, esto no sucede automáticamente, sino que se observan negociaciones y resistencias, incluso apropiaciones como sucedió con el español, lengua que se adquirió en SPL hacia 1930, pero cuyo uso obedeció al sistema cultural de la comunidad. Aunque la castellanización fue promovida por la escuela desde la década de 1910 vemos cómo en el caso de SPL se trató de una mera coincidencia con un problema étnico local. Esta experiencia también permite ver las tensiones entre los objetivos de las políticas de Estado y la forma en que realmente operan en el interior de las localidades.

Particularmente enfatiqué que la escolarización no fue una necesidad comunitaria durante buena parte del siglo xx y es hasta finales del mismo cuando, debido a las nuevas dinámicas de relación con la sociedad nacional, la escuela comienza a tener otros sentidos aunque sin perder el objetivo comunitario. Así, la presencia de la escuela rudimentaria desde 1930 hasta 1965 puede verse como reflejo de una sociedad local que encontraba en sus formas de vida tradicionales, y en relación con el territorio sagrado, lo necesario para la vida, incluso para la buena vida. De ahí que la comunidad tampoco se haya movilizado en busca de los medios para hacerse de una escuela rural como mandaba la ley; recordemos que antes fueron capaces de acudir a instancias del gobierno para lograr la fundación oficial de su pueblo, lo cual quiere decir que sí tenían las condiciones para hacer lo propio respecto a la escuela. Aunado a lo anterior, el Estado tampoco tenía interés en invertir en la escolarización de una población que no resultaba atractiva para las políticas de modernización e industrialización del país, pues el territorio agreste en donde se asienta SPL apenas y es conocido; además, se sabe que desde el Porfiriato la mayor extensión del territorio oaxaqueño estuvo en manos de los pueblos, contrario al caso de estados del centro del país como Morelos, donde más de la mitad de las tierras estaban ocupadas por las haciendas (Falcón y Buve, 1988: 160). Es prudente destacar que aunque el territorio de SPL es rico en madera de pino, los proyectos forestales tomaron auge en México a partir de 1940 y, particularmente en el municipio de San Jerónimo Coatlán, hasta la década de 1970, por tanto hasta entonces ingresaron las empresas madereras.

En síntesis, considero que la falta de atención por parte del Estado junto con las formas de vida tradicionales con base en la territorialidad sagrada es lo que a mi juicio explica la presencia de una escuela que en teoría tuvo que haberse superado desde 1920. También sostengo que la capacidad de agencia de la población de SPL les permitió permanecer al margen de la vida nacional, dado que poseían las condiciones necesarias para prescindir

del asistencialismo estatal. En contraste, actualmente y a partir de la presencia de las dinámicas capitalistas de la sociedad nacional se trata de una comunidad catalogada en pobreza extrema de acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), lo que en última instancia incita a reflexionar en torno a las desigualdades sociales promovidas muchas veces por el propio Estado mexicano.

Fuentes

Archivos

- Archivo de Bienes Comunales de San Jerónimo Coatlán, carpeta 1, Títulos Primordiales. *Lienzo de San Jerónimo Coatlán*.
- Archivo de Bienes Comunales de San Jerónimo Coatlán, carpeta 1, Títulos Primordiales. *Mapa de San Jerónimo Coatlán*.
- Archivo General de la Nación, Ciudad de México, folder Inquisición, vol. 37, exp. 9, *Proceso del Santo Oficio de la Inquisición de México contra don Alonso, don Juan y don Andrés, caciques de Coatlán, por idolatras*, 1544-1547.

Hemerografía

- Acevedo, Ariadna (2015), "Entre el legado municipal y el avance del gobierno federal: las escuelas de la Sierra Norte de Puebla, 1922-1942", *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, vol. 36, núm. 143, pp. 51-84.
- Barabás, Alicia (2004), "La construcción de etnoterritorios en las culturas indígenas de Oaxaca", *Desacatos*, núm. 14, pp. 145-168.
- Barabás, Alicia (2008), "Cosmovisiones y etnoterritorialidad en las culturas indígenas de Oaxaca", *Antípoda*, núm. 7, pp. 119-139.
- Bonfil, Guillermo (1991), "La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos", *Papeles de la Casa Chata*, año 2, núm. 3, pp. 165-204.
- Campos, Álvaro y José L. Villaseñor (1995), "Estudio florístico de la porción central del Municipio de San Jerónimo Coatlán (Oaxaca)", *Boletín de la Sociedad Botánica de México*, núm. 56, pp. 95-120.
- De Cicco, Gabriel (1963), "El lienzo de San Jerónimo Coatlán", *Tlalocan*, vol. 4, núm. 2, pp. 173-178.
- Granja, Josefina (2010), "Procesos de escolarización en los inicios del siglo xx. La instrucción rudimentaria en México", *Perfiles Educativos*, vol. xxxii, pp. 64-83.
- Paradise, Ruth y Adriana Robles (2016), "Two Mazahua (Mexican) Communities: Introducing a Collective Orientation into Everyday School Life", *European Journal of Psychology Education*, núm. 31, pp. 61-77.
- Pérez, Edgar (2018a), "Del di'zhke' al castellano: la apropiación lingüística en una comunidad zapoteca del sur de Oaxaca", *Cuadernos del Sur*, año 23, núm. 45, pp. 46-60.
- Pérez, Edgar (2018b), "El lenguaje comunal como aproximación metodológica decolonial", *Avá. Revista de Antropología*, núm. 32, pp. 141-164.
- Pérez, Edgar (2019a), "De pinos y motosierras: revisión crítica al aprovechamiento forestal comunal en San Jerónimo Coatlán, Oaxaca", *Polis. Revista Latinoamericana*, núm. 52, pp. 92-105.
- Pérez, Edgar (2019b), "Gué sant. Continuidad religiosa prehispánica entre los zapotecos del Sur de Oaxaca", *Itinerarios. Revista de estudios lingüísticos, literarios, históricos y antropológicos*, núm. 29, pp. 193-213.

- Rockwell, Elsie (2007a), "Huellas del pasado en las culturas escolares", *Revista de Antropología Social*, núm. 16, pp. 175-212.
- Sigüenza, Salvador (2015), "El sistema educativo estatal y los primeros años de federalización educativa en la Sierra Norte de Oaxaca (1920-1942)", *Relaciones*, núm. 143, pp. 129-159
- Varesse, Stefano (2011), "El dilema antropocéntrico. Notas sobre la economía política de la naturaleza en la cultura indígena", *Quaderns de L'Institut Català d'Antropologia*, núm. 27, pp. 97-122.

Bibliografía

- Bakhtin, Mikhail (1981), *The Dialogic Imagination: Four Essays*, University of Texas Press, Austin, Tx.
- Calderón, Marco (2018), *Educación rural, experimentos sociales y Estado en México. 1910-1933*, El Colegio de Michoacán, México.
- Congreso Nacional de Educación Primaria* (1911), Tipografía económica, México.
- Falcón, Romana y Raymond Buve (1988), *Don Porfirio presidente..., nunca omnipotente. Hallazgos, reflexiones y debates. 1867-1911*, Universidad Iberoamericana, México.
- Kraemer Bayer, Gabriel (2003), *Autonomía indígena región mixe. Relaciones de poder y cultura política*, Plaza y Valdés, Universidad Autónoma Chapingo, México.
- Martínez, Jaime (2010), *Eso que llaman comunalidad*, Conaculta, Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado de Oaxaca, México.
- Meneses, Ernesto (1988), *Tendencias educativas oficiales en México: 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen de Cárdenas y los cuatro siguientes*, Universidad Iberoamericana, México.
- Meneses, Ernesto (1998), *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*, Universidad Iberoamericana, México.
- Necochea, Gerardo (1996), "Un experimento en historia pública e historia oral: los museos comunitarios en Oaxaca", en Jorge Aceves (coord.), *Historia oral. Ensayos y aportes de investigación*, CIESAS, México, pp. 65-80.
- Pani, Alberto (1912), *La instrucción rudimentaria en la república*, Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, México.
- Pérez, Edgar (2014), *A un siglo de distancia (1911-2011): semejanzas y diferencias de la educación micro-rural en México*, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Portelli, Alessandro (1991), "Lo que hace diferente a la historia oral", en William Moss, Alessandro Portelli y Ronald Fraser (coords.), *La historia oral*, Centro Editor de América Latina, Argentina, pp. 36-51.
- Rockwell, Elsie (2007b), *Hacer escuela, hacer estado. La educación pos-revolucionaria vista de Tlaxcala*, Colegio de Michoacán, CIESAS, Cinvestav, México.
- Roett, Riordan (1999), *México y Estados Unidos. El manejo de la relación*, Siglo XXI, México.
- Rojas, Basilio (1958), *Miahuatlán, un pueblo de México. Monografía del Distrito de Miahuatlán, Oaxaca*, vol. I, Papeles de Oaxaca, México.
- Rosas, Rodolfo (2016), "Quiegoqui. Un estado mené'zaa de la Sierra Sur de Oaxaca. Territorio, política y sociedad en el siglo xvi", tesis de licenciatura, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.
- Santos, Boaventura (2010), *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Trilce, Extensión universitaria, Uruguay.
- Solana, Fernando (2006), *Educación: visiones y revisiones*, Siglo XXI, México.
- Torres Quintero, Gregorio (1913), *La instrucción rudimentaria en la república*, Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología, México.

Recursos electrónicos

Censo General de Población y Vivienda (1900), México. Disponible en: <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825010018> (fecha de consulta: 21/2/2019).

INEGI (2004). *La población hablante de lengua indígena de Oaxaca*. Disponible en: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/2104/702825497675/702825497675_5.pdf

INEGI (2010). "Censo de población y vivienda. Principales resultados por localidad (ITER)". Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2010/iter_2010.aspx el 10 de agosto de 2018.

EDGAR PÉREZ RÍOS. Maestro en Desarrollo Educativo por la UPN. Doctorando en Investigaciones Educativas en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV. Líneas de investigación: educación rural, educación comunitaria en Oaxaca, antropología de la educación entre los zapotecos de la Sierra Sur de Oaxaca. Últimas publicaciones: Edgar Pérez Ríos y Sinfuriano Olavarri, "Prospectiva de la escuela primaria bilingüe "Moisés Sáenz" de San Mateo del Mar, Oaxaca", en Carrillo Antonio, María Zaldívar y Enrique Francisco (coords). *Experiencias didácticas interculturales con la cultura ikoots. El caso de la Escuela Primaria Bilingüe "Moisés Sáenz" de San Mateo del Mar, Oaxaca*, México, UNAM, 2019, pp. 215-228; Edgar Pérez Ríos, "Gué sant: continuidad religiosa prehispánica entre los zapotecos del Sur de Oaxaca", *Itinerarios. Revista de estudios lingüísticos, literarios, históricos y antropológicos*, núm. 29. Varsovia, Polonia: Universidad de Varsovia (en prensa).

Recibido: 13 de julio de 2019

Aceptado: 22 de octubre de 2019

La federalización educativa, las misiones culturales y la escuela de la acción en Chiapas, 1921-1928

Educational Federalization (Centralization),
Cultural Missions, and the Action School
in Chiapas, 1921-1928

Ana Karla Camacho Chacón

Escuela Normal Superior de Chiapas
akcamacho.1405@gmail.com

Resumen

Este artículo tiene como objetivo abordar la federalización educativa y sus proyectos desde la perspectiva de las culturas escolares. Con el fin de identificar las redes educativas locales, se estudiará la política educativa nacional desde los microescenarios, lo que permitirá conocer los diversos actores sociales involucrados, los niveles en que se producían y reproducían los saberes educativos y la respuesta de los sujetos a los que éstas estaban destinadas. Además de la historiografía sobre el tema, las fuentes que hicieron posible este trabajo fueron los informes de trabajo de los misioneros culturales, reportes generales de los directores de educación federal, correspondencia oficial y documentos diversos redactados por maestros rurales, todos ellos resguardados, principalmente, en el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.

Palabras clave: federalización educativa, educación rural, escuela de la acción, Chiapas.

Abstract

This article examines the educational federalization (centralization) and its projects, from the perspective of school cultures. In order to identify the local educational networks, the national educational policy will be analyzed at the micro-scenarios, which will enable us to see the diverse social actors involved, the levels at which the educational knowledge was produced and reproduced, and the response of the subjects to whom the national policy was intended. In addition to the historiography of the subject, the sources for this article are the reports of the cultural missionaries, general reports of the directors of federal education, as well as official correspondence and documents written by rural teachers, most of them kept in the Historical Archive of the Ministry of Public Education.



Keywords: *educational federalization, rural education, action school, Chiapas.*

Introducción

Para el año de la creación de la Secretaría de Educación Pública, en 1921, el 66.1 por ciento de la población mexicana no sabía leer ni escribir (Lazarín, 1995: 84). En Chiapas, en ese mismo año, el 80.39 por ciento de su población era analfabeta.¹ Desde entonces, este estado era mayoritariamente rural, y algunas de las causas del analfabetismo eran la dificultad para acceder a las comunidades, así como la falta de recursos económicos estatales y municipales para subvencionar las escuelas. Además, no se contaba con profesores preparados para trabajar en dichas regiones.

Por ello, era menester capacitar brevemente a los postulantes a maestros rurales. El primer plan propuesto para alcanzar este objetivo, en 1921, fue el de los maestros ambulantes (Meneses, 1986: 322-326),² pero no se obtuvieron los resultados esperados, por lo que el programa fue mejorado y, posteriormente, en 1923, se presentó el proyecto de las misiones federales de educación.

A diferencia del trabajo en solitario realizado por los maestros ambulantes, las misiones culturales eran coordinadas por un jefe de misión e integradas por diferentes expertos en temas como la organización escolar, el trabajo social, la agricultura, la educación física y las pequeñas industrias. *El Boletín* de la Secretaría de Educación Pública describió a las misiones como: "un cuerpo docente de carácter transitorio que desarrolla una labor educativa en cursos breves para maestros" (Meneses, 1986: 328-329). La intención de las misiones culturales fue mejorar las condiciones de preparación de los maestros rurales (Ramírez, 1981: 23). Posteriormente, sus propósitos se extendieron hacia el "mejoramiento" socioeconómico de las comunidades rurales. En Chiapas, las misiones culturales de 1928 tuvieron como

¹ Censo General de Habitantes, 1921, en <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/default.aspx?c=16768&s=est>, consultado el 1º de diciembre de 2016. De acuerdo con los parámetros del censo, se consideró solamente a la población de diez años en adelante.

² El maestro ambulante era egresado de la escuela normal y su plan de trabajo consistía en alistar a los estudiantes de la región para hacerse cargo de las escuelas. A su vez, éstas debían ser fundadas por el maestro ambulante con los recursos y materiales que donaran los vecinos de las comunidades. También se encargaba de reclutar a personas ilustres del poblado para que participaran en la campaña alfabetizadora como maestros honorarios. Para finales de 1921, existían setenta y siete maestros ambulantes y cien rurales disgregados por el país, cifras que en 1922 aumentaron a noventa y seis y trescientos noventa y nueve, respectivamente.

propósito capacitar a los maestros rurales federales y enseñarles las nuevas prácticas educativas retomadas de la escuela de la acción.

Federalización educativa en Chiapas

En 1928, Eduardo Zarza, director de educación federal en el estado de Chiapas, consideraba que las condiciones sociales y étnicas de la entidad volvían imprescindible el apoyo de la federación en el terreno educativo. El objetivo era claro: "llevar la luz de la redención y del progreso" a los lugares más apartados,³ por lo que la secretaría debía otorgar "una ayuda moral, material, amplia y especial para este estado".⁴ Por ello, según el director de educación federal, la Secretaría de Educación Pública debía instaurar más escuelas con apoyo de la institución de la que más podían enorgullecerse por su creación: las misiones culturales.⁵

Lo mencionado por el director de educación federal en Chiapas concordaba con los propósitos de instauración de la Secretaría de Educación Pública en 1921, ya que, en palabras de su primer secretario, José Vasconcelos, se tenía que impulsar la campaña educativa en todo el país creando y sosteniendo toda clase de instituciones educativas en cualquier región, colaborando con los estados o procediendo independientemente (Vasconcelos, 2011: 231-232).

La propuesta de la Secretaría de Educación Pública era presentada como un proceso de "compensación complementaria" (Arnaut, 1998: 152). No pretendía lesionar la soberanía de los estados, ya que su acción se centraba en expandir las escuelas hasta aquellas regiones donde los estados y municipios no podían cubrirla (Alfonseca, 2015: 14). Sin embargo, la relación entre la Secretaría de Educación Pública y los estados variaba de acuerdo con las características de cada uno. Según Engracia Loyo, en algunas entidades se firmaron convenios, entregaron subsidios y cumplieron con lo establecido: instalar escuelas en lugares donde no se contara con centros educativos estatales y municipales (Loyo, 2003: 139-141). En otros, existía un antagonismo "entre la defensa de la soberanía estatal y las estrategias de control del gobierno federal" (Rockwell, 2007: 352).

A pesar de eso, de acuerdo con Alberto Arnaut, los conflictos de poder entre las diferentes autoridades se presentaron cuando la Secretaría de Educación Pública dejó de cubrir

³ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Escuelas Normales Rurales, Escuelas Rurales en Chiapas, 1926-1929, Chiapas, caja 54, exp. 7. Circular que dirige el director de educación federal, Eduardo Zarza, a los maestros de Chiapas a propósito de su reciente nombramiento en mayo de 1928.

⁴ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Escuelas Normales Rurales, Escuelas Rurales en Chiapas, 1926-1929, Chiapas, caja 54, exp. 7. Informe de actividades del director de educación federal al jefe de departamento de escuelas rurales de la fecha en que asumió su cargo: 26 de mayo al 30 de junio de 1928.

⁵ *Ibidem*.

“los terrenos baldíos” y comenzó a “federalizar” las escuelas estatales y municipales o estableció escuelas cerca de ellas, por lo que las disputas entre los representantes de los sistemas federal y estatal se hicieron más frecuentes (Arnaut, 1998: 170-175).

Chiapas fue, durante el régimen de Tiburcio Fernández Ruiz (1920-1924), un ejemplo de ello. Desde el principio, sus representantes en el Congreso nacional veían el establecimiento de la Secretaría de Educación Pública como una violación a los derechos de los estados. En general, el gobierno estatal presentaba indicios de resistencia ante la posible intervención federal en los asuntos de entidad. Asimismo, una vez establecido Fernández Ruiz como gobernador, se cerró la Dirección General de Educación en el estado y se despidieron a los maestros e inspectores instalados durante el mandato constitucionalista (Lewis, 2015:60-61).

De forma que, en 1920, las condiciones educativas en Chiapas no eran las mejores. Tras el traspaso de las escuelas a los municipios, “la educación del pueblo se tradujo en un completo desastre” (Lewis, 2015: 60), por lo que, contrario a la opinión de las autoridades gubernamentales, algunos maestros chiapanecos abogaron por la federalización de la enseñanza. Finalmente, una vez constituida la Secretaría de Educación Pública en 1921, se nombró a Mauro Calderón,⁶ maestro chiapaneco (Román, 2000: 162), como el primer director de educación federal en Chiapas. Así, la primera acción de la federación en la entidad fue enviar a sus maestros itinerantes,⁷ con el fin de fundar escuelas federales o federalizar escuelas estatales y municipales ya existentes, aunque su acción se concentró principalmente en las zonas de Soconusco y Mariscal (Lewis, 2015: 59,66), importantes áreas económicas definidas por el cultivo de café.

Para las autoridades estatales, los maestros itinerantes eran una intrusión federal que despojaba a los municipios y al estado de sus edificios escolares, alumnos, útiles y profesores. En contraparte, seguir trabajando en una escuela del municipio convertida en rural federal les traía beneficios profesionales a los profesores, por lo que manifestaban el interés de adaptarse al nuevo modelo educativo propuesto por la Secretaría de Educación Pública (Escalante, 2015: 96-97).⁸ A partir de estas acciones, los vecinos de determinadas regiones en el país promovían la transferencia de planteles interesados en obtener los beneficios pedagógicos, políticos y sociales de la federación (Alfonseca, 2015: 32-33).

⁶ Mauro Calderón Hernández era de origen oaxaqueño, pero realizó todos sus estudios en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, graduándose como maestro de Educación primaria en la Escuela Industrial Militar. En 1914 y 1918, fue también organizador del primer y segundo Congreso pedagógico de Chiapas.

⁷ Los maestros itinerantes o ambulantes eran egresados de escuelas normales, su plan de trabajo consistía en fundar escuelas y capacitar a estudiantes de la región para hacerse cargo. Ernesto Meneses Morales, *op. cit.*, pp. 322-323.

⁸ En referencia a los profesores, Carlos Escalante señala que la transferencia de escuelas municipales o estatales a la federación significó un cambio en las prácticas de los que ahí laboraban. Asimismo, la práctica educativa en las escuelas federales distaba entre los profesores que antes laboraban en la escuela del municipio modificada a rural federal y entre los que eran enviados a las escuelas de reciente creación federal.

El avance de la federación en Chiapas era paulatino, con avances y retrocesos, sobre todo por la negativa del gobierno estatal y los conflictos nacionales. Limitados por las condiciones económicas y sociales, la rebelión de Adolfo de la Huerta y la inestabilidad política en el estado generaron que, en agosto de 1924, sólo 1733 alumnos asistieran a las veintidós escuelas primarias estatales y federales que estaban en funciones (Lewis, 2015: 83).⁹

En 1925, ya con el militar constitucionalista y luego obregonista, Carlos A. Vidal, la administración estatal expresó a las autoridades federales la imposibilidad de atender las necesidades educativas (Lewis, 2015: 95).¹⁰ Además, Vidal objetó el escaso apoyo de la federación y los esfuerzos limitados de las gestiones anteriores en el estado en pro de la educación del pueblo chiapaneco (Ortiz, 2012: 277). Un año después, el gobierno federal destinó más recursos para la educación en Chiapas que el gobierno estatal. En dicha acción, podría aplicarse lo expuesto por Elsie Rockwell para el caso de Tlaxcala, en el que a pesar de que los gobiernos estatales y municipales defendían de palabra su soberanía ante la imposibilidad de pagar sueldos a los maestros o con el objetivo de retirar la parte del presupuesto estatal destinado al ramo, estos fueron cediendo las escuelas a la federación (Rockwell, 2007: 352).

Ejemplo de esto fue lo acontecido con algunos institutos en San Cristóbal de las Casas, que podría dar luces acerca de la incorporación de escuelas por parte de la federación en el estado. En 1927, el director de educación federal solicitó que se anexaran dos escuelas municipales a dos federales ya existentes en la zona.¹¹ Asimismo, pidió que dos escuelas municipales se fusionaran y formaran una sola de carácter federal. Además, justificándose con la frase "es más práctico tener pocas escuelas bien atendidas y no muchas mal organizadas"¹² y en que "fusionadas las escuelas municipales y federales ofrecen mayores ventajas para la enseñanza",¹³ el director de educación federal giró la solicitud al presidente municipal para que autorizara la permuta.

⁹ En 1925, la cifra de escuelas federales rurales y semiurbanas en funcionamiento ascendió de veintidós a setente y ocho.

¹⁰ De acuerdo con Lewis, durante los gobiernos de Fernández Ruiz y Vidal, el gobierno del estado se retiró casi totalmente de la educación rural al asignar sólo el 10 por ciento de su presupuesto al ámbito educativo.

¹¹ Archivo municipal de San Cristóbal de las Casas, jefatura política, 1927, caja 3/7, exp. 55. Se le pide que la escuela municipal que funciona en Cuxtitali se fusione a la escuela federal que allí funciona, con el objeto de hacer más eficiente la labor de la maestra, del director de educación federal y del presidente municipal de San Cristóbal de las Casas, 18 de junio de 1927.

¹² Archivo municipal de San Cristóbal de las Casas, jefatura política, 1927, caja 3/7, exp. 54. Se pide la fusión de las dos escuelas municipales en una sola para el resultado de la enseñanza, del director de educación federal al presidente municipal, San Cristóbal de las Casas, 20 de junio de 1927.

¹³ Archivo municipal de San Cristóbal de las Casas, jefatura política, 1927, caja 3/7, exp. 55. Se le pide que la escuela municipal que funciona en Cuxtitali se fusione a la escuela federal que allí funciona, con el objeto de hacer más eficiente la labor de la maestra, del director de educación federal al presidente municipal de San Cristóbal de las Casas, 18 de junio de 1927.

Ante ello, la población asistente a las escuelas municipales (principalmente la del Barrio de Mexicanos) protestó, ya que la nueva escuela les quedaba lejos de sus viviendas, además de que la mayoría de ellos eran trabajadores.¹⁴ Asimismo, las maestras y la inspectora escolar señalaron que dicha acción afectaría la concurrencia escolar que se había logrado la escuela municipal.¹⁵ Pese a esto, el presidente municipal aceptó la solicitud, ya que consideraba que sólo por medio de la federación podría mejorarse la instrucción en el municipio.¹⁶ Sin dejar de lado las posibles rencillas políticas como causa de una acción que no estaba sustentada bajo premisas educativas, la actuación del presidente municipal respondía no sólo a un interés de mantener buenas relaciones con los representantes de la federación en el estado, sino de ceder escuelas que con anterioridad tenían que ser costeadas por el municipio.

Con todo, el presupuesto asignado a Chiapas en 1926 fue menor que para los otros dieciséis estados de la República mexicana (Benjamin, 1995: 235). No obstante, para las autoridades educativas estatales, la relación entre la federación y el estado había mejorado, ya que, a decir del director de educación federal en Chiapas, se contaba "con el decidido apoyo y ayuda moral del gobierno del estado para el progreso e impulso de la educación".¹⁷ Dicha aseveración se vio respaldada por el propio gobernador un año después, con la visita de las misiones culturales federales y el apoyo que recibieron, aunque no fue así con todas las autoridades locales.

Misiones culturales en Chiapas, 1927-1928

Según Rafael Ramírez, en un principio, las misiones culturales estaban destinadas solamente para la preparación y actualización de los maestros rurales (Ramírez, 1981: 23), pero, posteriormente, sus objetivos se ampliaron también hacia el "mejoramiento" de las poblaciones rurales. Integrado por maestros con tareas específicas y liderados por un jefe, el itinerario de los misioneros era ajustado con anticipación, con el fin de garantizar que se presentarían en varios estados del país. Una vez designados los estados, los directores

¹⁴ Archivo municipal de San Cristóbal de las Casas, jefatura política, 1927, caja 3/7, exp. 54. Carta del secretario general del Partido Obrero Trabajadores Libres, miembro del Partido Socialista Chiapaneco al presidente municipal de San Cristóbal de las Casas, 28 de julio de 1927.

¹⁵ Archivo municipal de San Cristóbal de las Casas, jefatura política, 1927, caja 3/7, exp. 54. Carta de la inspectora escolar, Florinda Lazos, al presidente municipal de San Cristóbal de las Casas solicitando la reconsideración de la incorporación que se pretende hacer de la escuela mixta municipal del Barrio de Mexicanos, 28 de julio de 1927.

¹⁶ Archivo municipal de San Cristóbal de las Casas, jefatura política, 1927, caja 3/7, exp. 54. Sesión ordinaria en la que el presidente municipal responde las misivas del secretario general del Partido Trabajadores Libres y de la inspectora escolar, 5 de agosto de 1927.

¹⁷ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Escuelas Rurales en Chiapas, 1926-1929, caja 54, exp. 7. Informe del último bimestre del año de 1926 del Director de educación federal en el estado de Chiapas, 1926.

de educación federal debían elegir en qué municipios se instalarían los “Institutos de Perfeccionamiento y de Acción Social”, donde se reunirían por cuatro semanas los maestros rurales de la zona (Aguirre, 1973: 112-113).

En 1927, cuatro años después de haberse creado las misiones culturales, arribaron a la entidad chiapaneca. Los municipios seleccionados fueron Tuxtla Gutiérrez, San Cristóbal de las Casas y Huixtla. No obstante, la elección estaba en contra de las indicaciones de la Secretaría de Educación Pública, ya que los tres municipios eran urbanos o semiurbanos y, por ende, no contaban con escuelas rurales.

Pese a esto, la movilidad socioeconómica que experimentaba la población posibilitó la buena aceptación por parte de los pobladores hacia las misiones culturales. Empero, no sucedió lo mismo con las autoridades educativas locales. Las disputas verbales entre los misioneros culturales, el director de educación y los inspectores instructores producidas, al parecer, por una lucha de poder e influencias entre los propios trabajadores de la federación en el estado dividieron a los maestros reclutados y entorpecieron los cursos, lo que impidió el cumplimiento de los objetivos planteados (Camacho, 2015: 122-123). Además, la tardía llegada de la misión cultural redujo la duración original de los cursos en el instituto de mejoramiento y sólo había ligeras variaciones entre lo presentado en un municipio y otro, de manera que los misioneros seguían un programa predeterminado sin tomar en cuenta las características locales (Camacho, 2015: 124).

Dicho programa correspondía a las materias impartidas en los “cursos de entrenamiento y preparación” desarrollados en la Ciudad de México.¹⁸ Los colaboradores más cercanos de la Secretaría de Educación Pública¹⁹ eran los encargados de transmitir durante dos meses a los misioneros culturales los postulados oficiales y la mirada pedagógica de la educación que se estaba construyendo en la institución. Además, esos cursos permitían que se generara una interacción directa entre los promotores de esa política educativa (los funcionarios) y sus ejecutores (los maestros misioneros).

Por otra parte, las materias presentadas dejaban entrever las tendencias y propósitos de las misiones culturales. Se les capacitaba a los misioneros culturales para actualizar a los maestros rurales de acuerdo con las filiaciones y los modelos pedagógicos propuestos desde

¹⁸ Algunas de las materias con las que capacitaban a los misioneros culturales eran Filosofía de la educación, Psicología educativa, Educación, Estudio de la vida rural y mejoramiento de comunidades, Los grandes problemas de México y Crítica al trabajo efectuado por las misiones en 1927. Aunque se desconoce hasta el momento quienes elaboraron los programas y los contenidos que trabajaban, podría pensarse que estaba a cargo de los responsables de impartirlas, en este caso, renombradas figuras dentro de la Secretaría de Educación Pública. Tres de las materias antes mencionadas atañían a temas pedagógicos y eran impartidas por los normalistas Alfredo E. Uruhurtu, Leopoldo Kiel y el entonces subsecretario de educación, Moisés Sáenz.

¹⁹ Entre ellos se encontraban el subsecretario de Educación Pública, Moisés Sáenz, Rafael Ramírez, Alfredo Uruhurtu, Leopoldo Kiel, José Guadalupe Nájera, Alfonso Pruneda y Jesús Silva Herzog.

el centro del país, pero principalmente para transformar a ese México rural que seguía siendo desconocido. Los misioneros tomaban cursos sobre las comunidades rurales del país, pero no recibían instrucción sobre las características específicas de los estados seleccionados antes de ser mandados.

Retomando las premisas propuestas entre los objetivos y contenidos del curso de entrenamiento para misioneros, la relación entre lo que proponían las misiones culturales y la capacitación de sus misioneros se efectuaba parcialmente. Esto ocurría porque las acciones que se solicitaban realizar en las comunidades eran muy generales debido a que los misioneros no conocían con anticipación las características de los municipios ni las necesidades propias de la región; por lo que el proceso educativo que se alentaba o se cumplía parcialmente.

Una vez capacitados, los misioneros culturales podían establecer sus institutos de mejoramientos en las entidades. En esos institutos era obligatoria la asistencia de los maestros rurales, ya que lo ideal era que las enseñanzas propuestas fueran aplicadas en el salón de clases. De acuerdo con el secretario de Educación Pública, José Manuel Puig Casauranc, los maestros rurales necesitaban "entrenamiento no sólo para conducir su labor docente de manera satisfactoria, sino también para entender la trascendental función social que la escuela debe realizar dentro de la comunidad" (Puig, 1928: 122). Sin embargo, como veremos más adelante, la vida en los institutos creados por las misiones culturales mostró que el deseo del centro no se realizaba cabalmente.

Con todo, los intermediarios entre los funcionarios del centro y maestros rurales eran los misioneros culturales. Su propia denominación, que evocaba a los antiguos misioneros del siglo XVI, ya indicaba que su servicio era penoso y difícil, pero gratificante, porque estaba destinado al "mejoramiento" de las comunidades más recónditas del país. Sin una especialización precisa sobre estas comunidades, los misioneros asimilaban también el discurso civilizador posrevolucionario en sus cursos de preparación, que indicaba que sólo por medio de la educación el país podría progresar y que, por ello, era fundamental impulsar la constitución de la escuela rural bajo la influencia de la "escuela de la acción" ideada por John Dewey.

Así sucedió en 1928, cuando volvieron al estado chiapaneco con dos misiones culturales promovidas por el director de educación federal y con el apoyo del gobernador. En esa ocasión, los misioneros sí se instalaron en los municipios rurales y en tres regiones muy distintas: Berriozábal, Teopisca y San Antonio La Grandeza.²⁰ Sin embargo, la respuesta de los pobladores no fue tan positiva como en otros municipios. La participación de los actores sociales

²⁰ El objetivo original de las misiones culturales era desarrollar cursos breves para mejorar la preparación de los maestros rurales de la zona. Posteriormente, las misiones culturales ampliaron sus propósitos hacia las comunidades, esto con la intención de reconocer sus "males" e intervenir en ellas para su mejoramiento. Por ejemplo, en Berriozábal, en términos generales de higiene, salubridad y diversiones, el jefe de la misión, Marcelino Murrieta, observó que la

locales, presidentes municipales y vecinos del lugar fue determinante en el desarrollo de ese proyecto educativo federal (Camacho, 2018: 141).

John Dewey y la escuela de la acción

En el "largo siglo XIX", que se extendió de 1776 a 1914, el mundo industrial moderno floreció de la mano del capitalismo (Hobsbawm, 2005: 16-19). Los cambios originados por la Revolución Industrial y la consecuente industrialización en algunos países de Europa y Estados Unidos de América produjeron nuevas necesidades sociales, tales como la capacitación para volver más eficiente el trabajo de los cada vez más numerosos obreros. Así pues, esos cambios sociales generaron, a finales del siglo XIX y principios del XX, movimientos de renovación pedagógica centrados, principalmente, en dos premisas: "la presencia del trabajo en el proceso de la instrucción técnico-profesional y el descubrimiento de la psicología infantil con sus exigencias "activas". Aunque parecen contradictorias, Mario Alighiero sostiene que ambas tenían el mismo fin formativo: "el hombre capaz de producir activamente" (Manacorda, 2013: 477-478). Además, se demandaba una educación activa y viva, lejos de la educación "tradicional, intelectualista y libresca" (Meza, 1988: 17) que ya no correspondía a los intereses de la época.

Asimismo, tras las experiencias surgidas en la primera guerra mundial, germinó la necesidad de ver a la escuela como una reformadora de la sociedad. Así fue como teóricos como Montessori, Decroly, Claparède, Ferrière y Kerschensteiner plantearon alternativas para la constitución de una "escuela nueva" (Manacorda, 2013: 481). Dentro de esa corriente se encontró también al pensador norteamericano John Dewey, quién en su libro *Escuelas del mañana* reflexionó sobre un nuevo ordenamiento en la enseñanza: "El problema real es de reorganización de la enseñanza para adaptarla a las nuevas condiciones de vida [...] al compás de la revolución en la industria". Según los especialistas, sus reflexiones y propuestas estuvieron determinadas por los cambios en las relaciones de producción en Estados Unidos, en las que los planteamientos educativos debían corresponder al trabajo fabril impactando a la sociedad (Manacorda, 2013: 497, 499-500).

En 1896, Dewey fundó la escuela laboratorio de la Universidad de Chicago donde materializó parte de sus premisas pedagógicas (Beltrán, 2000: 51). De acuerdo con Mary

población no se bañaba regularmente, no había excusados, la alimentación era "mala y desordenada", en los hogares convivían con animales domésticos, el alcoholismo en los vecinos era poco, las fiestas religiosas eran las más populares y la mortalidad infantil y las enfermedades del estómago vapuleaban a sus habitantes. AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 1º Instituto Social en Berriozábal, Chiapas, 1928, caja 32, exp. 18. Informe general de los trabajos realizados en el instituto social organizado en Berriozábal, Chiapas, del jefe de misión al director de misiones culturales.

Kay Vaughan, la pedagogía de Dewey de “aprender haciendo” tenía tres componentes: combinar el pragmatismo con la incorporación de hábitos de disciplina, trabajo, orden y cooperación, recrear dentro de la escuela un sentido de comunidad y propósitos compartidos que habían desaparecido y lograr que el trabajador apreciara el valor social de su tarea (Vaughan, 1982: 294-295). De manera que la fórmula “aprender haciendo” de su pedagogía activa unía la educación y producción, la instrucción y el trabajo (Manacorda, 2013: 500-501). También, en sus escritos, Dewey propugnaba porque la escuela enseñara al niño a vivir de acuerdo con las peculiaridades de su entorno; que partiendo de sus propias experiencias y necesidades, reconociera vínculos entre los diferentes miembros de la comunidad, la escuela y la democracia como una forma de vida más que una forma de gobierno (Dewey, 1997: 73).

El pensamiento y las obras de John Dewey fueron más difundidos entre los años veinte y cuarenta por la labor de sus traductores (Beltrán, 2000: 50),²¹ pero también por los comisionados de distintas naciones que enviaron a sus maestros a analizar el sistema educativo estadounidense.²² España, Japón, China, la Unión Soviética y México fueron algunos de los países que recuperaron las ideas deweyanas y las aplicaron en sus escuelas. El caso mexicano respondió también a un periodo en el que, tras la Revolución mexicana, se buscaban referentes teóricos y experiencias educativas que permitieran construir bases pedagógicas más efectivas, acordes con la realidad mexicana posrevolucionaria (Taylor, 2016: 37).

La pedagogía de la acción fue introducida en México en 1923, pero fue desarrollada a partir de la administración de Plutarco Elías Calles. Algunos de los objetivos del gobierno callista eran: “el mejoramiento de las clases infortunadas”, “el encauzamiento de las clases laborantes”, la “elevación de la mentalidad de los atrasados” y “la procuración de un constante mayor bienestar para los oprimidos”.²³ Ante esto, la Secretaría de Educación Pública, con José Manuel Puig Casauranc como secretario y Moisés Sáenz como subsecretario, abogaba por una organización colectiva del desarrollo nacional donde “todos los hombres deben ser agentes de producción dentro del grupo en el que viven y la educación debe capacitarlos decididamente para cumplir esta función” (Vaughan, 1982: 246-247). Todo ello formó la conciencia de que la escuela no sólo debía transformar al individuo, sino “todo el medio social abarcando a toda la comunidad” (Puig, 1934: 539-540).

²¹ Francisco Beltrán menciona que su obra fue difundida en Europa por la traducción de Claparède y en España y Latinoamérica por la traducción de Lorenzo Luzuriaga.

²² Las investigaciones de Xóchil Taylor, Adelina Arredondo y Antonio Padilla y de Rosa Bruno-Jofré y Carlos Martínez Valle señalan que, en ese periodo, además de Moisés Sáenz y Rafael Ramírez, también fueron enviados a cursos, visitas y conferencias en Estados Unidos a Eulalia Guzmán y Gregorio Torres Quintero.

²³ “Discurso pronunciado por el C. General Plutarco Elías Calles [...]” (4 de diciembre de 1924), Boletín de la Universidad Nacional del Sureste (Yucatán), V, 1, enero de 1925, pp. 3-5.

Para la inserción y consolidación de la pedagogía de la acción, algunos investigadores como Díaz Arciniega y Britton ven en Moisés Sáenz a su principal promotor. Discípulo de Dewey e impulsor de la escuela rural, Sáenz importó y adaptó las necesidades del campo mexicano con la teoría pedagógica de la escuela de la acción. Junto a reconocidos normalistas como Rafael Ramírez, director de las misiones culturales en 1927 y jefe del Departamento en Escuelas Rurales de 1928 a 1934, se sentaron las bases de un proyecto educativo que, a decir de Gonzalo Aguirre Beltrán, fue una obra original mexicana (Aguirre, 1981: 11).

La adaptación de teorías extranjeras al medio mexicano, la organización dirigida dentro de la Secretaría de Educación, así como la producción de libros que sirvieron como guías didácticas para los maestros rurales fueron tan sólo algunas de las aportaciones de Sáenz y Ramírez que influyeron en la creación, implementación y el fortalecimiento de la escuela rural. Si bien la pedagogía de la acción estuvo presente en los postulados educativos que coordinaron los trabajos en las escuelas primarias urbanas, secundarias y técnicas, fue la escuela rural el centro que más desarrolló los planteamientos deweyanos. Eso pareció constatarlo el propio Dewey en su visita a México en 1926, para quién la educación rural posrevolucionaria era "uno de los experimentos sociales más importantes que habían tenido lugar en el mundo" (Bruno-Jofré y Martínez, 2009: 44).²⁴

Con base en los planteamientos de la pedagogía de la acción,²⁵ la escuela rural —para Sáenz— retomaba los conceptos deweyanos de: "motivación, respeto a la personalidad del niño, autoexpresión, vitalización del trabajo escolar, método de proyectos, aprender haciendo, democracia y educación" (Bruno-Jofré y Martínez, 2009: 51) y, por ende, debía darle la misma importancia a aprender los conocimientos teóricos como los prácticos (Sáenz, 1927: 45-46).

En 1926, para Sáenz, de acuerdo con algunas escuelas observadas principalmente en el centro del país, la escuela rural mantenía una gran distancia entre la vieja escuela que sólo enseñaba a leer, escribir y contar (Sáenz, 1927: 45-46). Asimismo, consideraba que el maestro tenía un protagonismo indiscutible en ese cambio. Sin embargo, la realidad educativa en regiones más alejadas del centro del país era otra. Los cambios propuestos por la escuela de la acción provocaron también rechazo en algunos sectores de las poblaciones rurales quienes, contrario a lo pensado por los funcionarios de la Secretaría de Educación Pública, preferían que sus hijos únicamente aprendieran a leer, escribir y contar, ya que conocían las labores del campo.

²⁴ En su visita, John Dewey también escribió: "Yo deseo ir más lejos y decir que no hay en el mundo movimiento educativo que presente mayor espíritu de unión íntima entre las actividades escolares y las de la comunidad que el que se ve ahora en México".

²⁵ Pero también retomando influencias de otros teóricos como Ferrière, Decroly y Kropotkine, ya que, de acuerdo con Bruno-Jofré y Martínez Valle, la escuela de la acción mexicana tuvo " eclécticas influencias e idiosincráticas características". Rosa Bruno-Jofré y Carlos Martínez Valle, *op. cit.*, p. 50.

No obstante, en Chiapas, los maestros rurales interesados en afiliarse a las teorías y modelos educativos propuestos por la Secretaría de Educación Pública, y lejos de verlo como una “imposición de la ciudad al campo” (Vaughan, 1982: 317), se mostraron —al menos en el discurso— atraídos por la escuela de la acción y sus propuestas pedagógicas, ya que les ofrecía opciones para aprender y adaptarlas al campo.

“Escuela de la acción, escuela moderna y escuela nueva”: opiniones y praxis en el caso chiapaneco

“La misión cultural es la que lleva a los rincones más apartados de nuestra nación y a cada uno de los maestros la orientación moderna del adelanto pedagógico”;²⁶ fueron las palabras de un profesor asistente a los cursos de las misiones culturales en Chiapas. Los “improvisados” maestros rurales —como ellos mismos se denominaban— no eran egresados de escuelas normales y, por ende, carecían de una formación profesional. Habían cursado solamente los niveles superiores de la instrucción primaria (cuarto y quinto, generalmente), y por eso se les consideró como los principales destinatarios de las misiones culturales.

En el periódico “crepuscular”, escrito por los maestros asistentes a los cursos ofrecidos por los misioneros en Berriozábal, el profesorado rural reveló, al menos con la palabra, cierta intención por alinearse a los preceptos que predicaban los misioneros en su carácter de mensajeros de la Secretaría de Educación Pública. Para ellos, los misioneros habían sido enviados hasta Chiapas con el único fin de inculcarles nuevas ideas sobre la escuela de la acción:²⁷

Entiendo que al organizarse estas misiones ha sido con un fin bastante elevado, desinteresado, cuyo objeto en su base esencial es llevar, es difundir los principios de la escuela nueva, la escuela de la acción, pero no bajo una acción mal entendida, sino mediante un plan coordinado que responda al grado de responsabilidad que corresponde a cada individuo consciente, como miembro de este suelo que se llama México. A nosotros, los maestros, nos toca unir nuestros esfuerzos en común y cristalizar el prisma de colores de los de arriba y que refleje en los de abajo, y de seguro que habremos realizado un milagro y entonces tendremos derecho de agregarlos una espina más a nuestra corona de mártires.²⁸

²⁶ Palabras del profesor Enoch A. Cruz, *Ibíd.*, p. 6.

²⁷ Palabras de la profesora Elena M. Rincón. AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 1º Instituto Social en Berriozábal, Chiapas, 1928, caja 32, exp. 18, *Crepuscular, órgano del primer instituto de la misión cultural*, p. 7.

²⁸ Palabras del profesor C. Escobedo. AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 1º Instituto Social en Berriozábal, Chiapas, 1928, caja 32, exp. 18, *Crepuscular, órgano del primer instituto de la misión cultural*, p. 14.

Utilizando como equivalentes la escuela de la acción, la escuela moderna y la escuela nueva, los maestros rurales la entendían como un nuevo modelo pedagógico que pretendía estimular el progreso del país desde las comunidades rurales (sobre todo por la agricultura), formar hombres y mujeres útiles para la sociedad y la patria, preparar a las generaciones para ejercer la democracia y enseñarles a agruparse en cooperativas para "enfrentarse a los golpes de la vida".²⁹

En ninguno de sus textos, los maestros rurales hicieron referencia al principal teórico de la escuela de la acción ni al enfoque que proponía a partir de la experiencia de los niños para la enseñanza. Sin embargo, parecían tener claro su papel activo en la vida social de las comunidades. Como lo señala el profesor Escobedo en la cita anterior, los maestros rurales se percibían como los intermediarios entre los de "arriba" y los de "abajo". Su "santa misión" era germinar las semillas que les habían dado los misioneros en sus "humildes escuelas rurales". Formar cooperativas de pequeñas industrias y agricultura, una tienda escolar, caja de ahorros, todo en beneficio de los alumnos y vecinos.³⁰

Pero no bastaba con las buenas intenciones. Inspirados, quizá, por los cursos de los misioneros, los maestros rurales no enunciaron las dificultades que podía implementar la escuela de la acción en sus comunidades. De los cuarenta y ocho textos escritos por maestros rurales de diversas regiones de Chiapas, sólo dos hicieron referencia, sin ser totalmente explícitos, a la adaptación de las teorías pedagógicas. El primero mencionó que era obligación de los maestros ponerlas en práctica, pero tomando en cuenta las condiciones de su medio. El otro, en su ensayo sobre las diferencias entre un pedagogo y un pedagogista, expuso la importancia del primero, ya que era quién ejecutaba las ideas del segundo:

El pedagogista saber dar muy bellas orientaciones y sabios consejos, al grado que pudiéramos decir que está viviendo la escuela ideal.

No así el humilde dómine que se halla encorvado frente al banquillo, enfrentándose con los problemas de la vida real, luchando a brazo partido con todas las resistencias y la ignorancia del medio en que se mueve.

Por esta razón, pensamos:

¡Cuán sabio es el proloquio vulgar, que dice:

"Del dicho al hecho hay mucho trecho!"³¹

Con los objetivos educativos planteados por la escuela de la acción en México, fue preciso seleccionar espacios y materiales escolares adecuados para esos fines. Así pues, era menester

²⁹ Palabras de los profesores Marcelino Murrieta, María Brindis, E. Cruz y Antonio Cifuentes R. *Ibíd.*, pp. 2, 10, 15, 18.

³⁰ Palabras de los profesores Rafael Cruz C., Otelina Niño Rincón y Antonio Cifuentes R. *Ibíd.*, pp. 15, 18.

³¹ Palabras del profesor Nef. Aguilera. *Ibíd.*, pp. 2-3.

no sólo formar a los profesores bajo esos lineamientos, sino modificar la escuela de acuerdo con los nuevos requerimientos (Menéndez, 2008: 245, 249). Los ejercicios gimnásticos, deportes, actividades al aire libre y trabajos manuales (Tuirán y Quintanilla, 2012: 21) demandaban a alumnos y vecinos la construcción de canchas, parcelas, anexos artesanales y talleres (Alfonseca, 2016: 223).

En 1927, los informes de visitas de inspección formulaban preguntas sobre las condiciones de la escuela, los talleres, el terreno de cultivo, los animales, la dotación de muebles, el material escolar, agrícola e industrial, así como la instalación del gallinero, el palomar, la conejera, el apiario y la porqueriza.³² En Chiapas, pese a la voluntad de algunos profesores rurales por cumplir las peticiones de la escuela de la acción, las condiciones no eran favorables para su realización.

Para 1927 y 1928, la mayoría de las escuelas rurales funcionaban de 9 a 13 y de 16 a 18 horas³³ en espacios no acondicionados adecuadamente, pero que habían sido rentados ante la premura por arrancar el proyecto. Tal hecho, quizá, era la causa de que los informes mencionaran que únicamente se contaba con un salón para todos los alumnos (que eran alrededor de cincuenta y de diferentes edades).³⁴ El pago de la renta era responsabilidad de los vecinos de la localidad, que por medio de cooperativas lograrían no sólo cubrir el alquiler, sino que irían edificando una escuela propia en un terreno donado o comprado.

Desde la perspectiva oficial, la escuela rural debía desarrollar determinadas actividades para que la comunidad se interesara en cooperar con ella;³⁵ por lo tanto, si los lugareños se comprometían a echar a andar los terrenos de cultivo, que se suponía que la escuela debía tener, con la cosecha y venta de los productos, se podría seguir mejorando la escuela. Sin embargo, no sucedía.

Por ejemplo, en los municipios y rancherías de Ixtapa, San Felipe, San Ramón, Terán y San Fernando, las escuelas rurales estaban asentadas en terrenos rentados y, en sus visitas, el director de educación federal instaba a la población a construir una escuela propia. En algunos lugares, los padres de los alumnos y la comunidad en general eran "refractarios a toda clase de actividades". Tanto que, en San Ramón, cerca de San Cristóbal de las Casas,

³² AGN, AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, 1927-1976, caja 67, referencia IV/161 (IV-14) /1367, Escuela Rural Federal Nuevo León, Teopisca, Chiapas. Informe sintético de visitas de inspección del inspector Ramón Campillo, zona tercera, Chiapas, 1927.

³³ *Ibidem*.

³⁴ AGN, AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, 1927-1976, caja 67, referencia IV/161 (IV-14) /1367, Escuela Rural Federal Nuevo León, Teopisca, Chiapas. Informe sintético de visita de inspección del inspector Epigenio de León, 1930.

³⁵ AGN, AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, año de 1927-1976, caja 67, referencia IV/161 (IV-14) /1367, Escuela Rural Federal Nuevo León, Teopisca, Chiapas. Informe sintético de visitas de inspección del inspector Ramón Campillo, zona tercera, Chiapas, 1927.

la maestra era quién pagaba \$6.00 de renta mensual por el local que ocupaba la escuela ante la negativa de los habitantes.³⁶

En general, "los anexos que son en la Escuela Nueva factores importantísimos para la enseñanza"³⁷ no figuraban dentro de la estructura de la escuela o, si contaba con ellos, permanecían descuidados y sin ser utilizados. Esto parece tener dos razones, principalmente. La primera era que, como los reportes de inspección mencionan, no se contaba con el material agrícola ni las herramientas para habilitar los gallineros, porquerizas, entre otros.³⁸ La segunda era que "los padres de familia de ninguna manera quieren que sus hijos se dediquen a otras actividades que no sean leer, escribir y hacer cuentas".³⁹ Esto último nos da idea acerca de lo que la comunidad esperaba de la escuela y de su propia tradición escolar. Las actividades solamente relacionadas con la escritura, lectura y aritmética eran propias de las escuelas anteriores a la rural y la escuela de la acción, y quizá ya estaban familiarizados con ese programa. Además, rechazaban la realización de otras labores que no concebían, vinculadas con la escuela, porque eran conocimientos con los que contaban, por ejemplo, sembrar o criar animales domésticos.

Por eso, los vecinos no apoyaban con su trabajo la instalación y utilización de los anexos, así como las donaciones de dinero para la escuela, lo consideraban un cargo extra que sus ingresos no podían solventar. No usar los terrenos de cultivo de la escuela para el beneficio de ésta, para los maestros, inspectores y el director de educación federal, era una causa perdida, aparte de que tampoco se contaba con mesas, bancos, lápices, tintas, cuadernos y plumas para los alumnos.⁴⁰

Empero, en algunas otras escuelas rurales las condiciones para su consolidación parecían ser mejores a la par que se ejecutaban parcialmente los preceptos de la escuela de la acción. En Cerro Hueco, cercano a Tuxtla Gutiérrez, los vecinos habían construido una escuela para que "se educaran sus hijos". En San Andrés Chamula y Ocuilapa, los anexos de las escuelas eran utilizados como jardines. En Ixtapa, los anexos funcionaban con "éxito",

³⁶ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Escuelas Normales Rurales, Escuelas Rurales en Chiapas, 1926-1929, Chiapas, caja 54, exp. 7. Informe de actividades del director de educación federal al jefe de departamento de escuelas rurales de julio y agosto.

³⁷ *ibidem*.

³⁸ AGN, AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, 1927-1976, caja 67, referencia IV/161 (IV-14) /1367, Escuela Rural Federal Nuevo León, Teopisca, Chiapas, Informe sintético de visitas de inspección del inspector Ramón Campillo, zona tercera, Chiapas, 1927.

³⁹ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Escuelas Normales Rurales, Escuelas Rurales en Chiapas, 1926-1929, Chiapas, caja 54, exp. 7. Informe de actividades del director de educación federal al jefe de departamento de escuelas rurales de julio y agosto.

⁴⁰ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Escuelas Normales Rurales, Escuelas Rurales en Chiapas, 1926-1929, Chiapas, caja 54, exp. 7. Informe de actividades del director de educación federal al jefe de departamento de escuelas rurales de la fecha en que asumió su cargo: 26 de mayo al 30 de junio de 1928.

ya que contaban con cabras y el terreno era trabajado por una cooperativa formada por los propios alumnos. En Suchiapa había palomares y un campo de cultivo donde se sembraba maíz, calabaza, garbanzo y cacahuete. Finalmente, en Zinacantán, los padres de familia laboraban por el mejoramiento de la escuela. La mayoría de esos municipios estaban localizados en los Valles centrales (región donde se ubicaba la capital de la entidad) y colindaban con los Altos de Chiapas. Probablemente, y debido a la movilidad económica y social de esas regiones, sus pobladores se mostraban más interesados en asistir a la escuela y obtener así los beneficios promovidos por la Secretaría de Educación Pública y sus funcionarios.

Conclusión

Tras el análisis del proceso de federalización educativa y sus proyectos en tres municipios de Chiapas, desde las culturas escolares⁴¹ se considera que la participación de los actores sociales era imprescindible para la escuela rural federal y la práctica de los preceptos de la escuela de la acción. Sin embargo, aunque ellos eran los protagonistas de la vida escolar, para la definición oficial de objetivos, contenidos y materiales escolares, al menos en este periodo no se les tomaba en consideración, ya que los funcionarios determinaban los programas educativos a partir de los propósitos e intereses gubernamentales.

Ejemplo de ello fue lo que aconteció con la escuela de acción. Los planteamientos de John Dewey fueron adaptados al contexto mexicano, ya que respondían a la necesidad de aumentar la productividad del campo y mejorar socialmente por medio de la educación a las comunidades rurales para así insertarlas al progreso que el país aspiraba. Los misioneros culturales, capacitados por quienes importaron y adecuaron la teoría pedagógica de Dewey en México, eran los encargados de difundir el conocimiento entre los maestros rurales del país. No obstante, las interpretaciones de los maestros rurales sobre los preceptos de la escuela de la acción eran diversos, pero en su mayoría se manifestaban a favor de ella y de los resultados esperados, quizá con el afán de mostrarse comprometidos con los lineamientos que la Secretaría de Educación Pública les proponía. Sin embargo, aunque eran minoría, había profesores que identificaban carencias que no les permitían su aplicación plena como

⁴¹ De acuerdo con Antonio Viñao, la cultura escolar está integrada por profesores, alumnos y padres de familia y/o comunidad, los programas oficiales, así como el conjunto de efectos culturales independientes a la escuela. Antonio Viñao, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Ediciones Morata, España, 2002, pp. 72, 78.

Coincido con Viñao al pensar que es más adecuado hablar en plural de culturas escolares, ya que —como él señala— cada establecimiento docente tiene culturas y características peculiares. En el caso específico de este trabajo, el término en plural hace referencia a las culturas presentes en los misioneros, profesores, alumnos y la comunidad, así como de las diferentes culturas escolares en conjunto, presentes en cada uno de los tres municipios estudiados.

la falta de materiales e incentivos económicos, el desuso de los anexos y talleres, el desinterés de la población debido a su escasez de tiempo y recursos monetarios o por la descontextualización de los contenidos del programa de la escuela rural.

Así pues, podríamos decir que las acciones de la Secretaría de Educación Pública en Chiapas, en la segunda década del siglo xx estuvieron determinadas por las apropiaciones y resignificaciones realizadas por las autoridades, profesores y las comunidades. Aunque los planes para el ejercicio educativo eran diseñados de forma vertical, los actores inmiscuidos, influidos por sus intereses personales y de grupo, promovieron aquello que respondía a sus intereses, por lo que en ellos residía, en su mayoría, la consolidación o debilitamiento de un proyecto educativo federal.

Fuentes

Archivos

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Ciudad de México, México, Fondo: Departamento de Escuelas Rurales.

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Ciudad de México, México, Fondo: Dirección de Misiones Culturales.

Archivo Municipal de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México, Fondo: Jefatura Política.

Bibliografía

Aguirre Beltrán, Gonzalo (1973), *Teoría y práctica de la educación indígena*, Secretaría de Educación Pública, México.

Aguirre Beltrán, Gonzalo (1981), "Introducción", en Rafael Ramírez, *La escuela rural mexicana*, Secretaría de Educación Pública, México, pp. 5-47.

Alfonseca, Juan B. (2015), "La federalización de la enseñanza. Concurrencia escolar y alianzas sociales en contextos rurales del oriente del Valle de México, 1922-1947", *Relaciones*, núm. 143, pp. 11-50.

Alfonseca, Juan B. (2016), "La apropiación de la enseñanza por la acción en escuelas rurales federales de Texcoco y Chalco, 1922-1940", *Revista mexicana de investigación educativa*, 2016, vol. 21, núm. 68, pp. 221-248.

Arnaut, Alberto (1998), *La federalización educativa en México, 1889-1994*, Secretaría de Educación Pública, México.

Beltrán, Francisco (2000), "John Dewey. La educación intencional", en Jaume Carbonell, *Pedagogías del siglo xx*, CISSPRAXIS, España, pp. 48-59.

Benjamin, Thomas Louis (1995), *Chiapas: tierra rica, pueblo pobre*, Grijalbo, México.

Britton, John A. (1972). "Moisés Sáenz: nacionalista mexicano", *Historia mexicana*, vol. 22, núm. 1, pp. 77-97.

Bruno-Jofré, Rosa y Carlos Martínez Valle (2009), "Ruralizando a Dewey: el amigo americano, la colonización interna y la escuela de la acción en el México posrevolucionario (1921-1940)", *Encuentros sobre Educación*, vol. 10, pp. 43-64.

Camacho, Ana Karla (2018), "Pan de las ideas para el pueblo: los libros de las bibliotecas rurales en Chiapas, 1928", *Pobacmá*, año I, núm. 1, pp. 30-38.

- Camacho, Ana Karla (2017), "Tras la formación de los promotores de la vida civilizada: la misión cultural de 1927 y la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas", Memoria electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, pp. 1-10.
- Camacho Chacón, Ana Karla (2015), "Las misiones culturales en Chiapas, 1926-1927: tropiezos y aciertos de un proyecto educativo posrevolucionario", tesis de licenciatura, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Chiapas.
- Dewey, John (2011), "Los propósitos sociales en la educación", en Diego Antonio Pineda Rivera, *John Dewey. Selección de textos*, Universidad de Antioquía, Colombia, pp. 4-10.
- Dewey, John (1997), *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Morata, España.
- Dewey, John y Evelyn Dewey (1980), *Schools for tomorrow*, Dutton, Nueva York.
- Díaz Arciniega, Víctor (2010), *Querrela por la cultura "revolucionaria" (1925)*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Escalante, Carlos (2015), "Respuestas locales a la escuela rural federal en el norte del Estado de México (1927-1940)", *Relaciones*, núm. 143, pp. 85-101.
- Hobsbawm, Eric (2005), *La era del imperio, 1875-1914*, Crítica, España.
- Lewis, Stephen E. (2015), *La revolución ambivalente. Forjando estado y nación en Chiapas. 1910-1945*, Universidad Nacional Autónoma de México / Consejo Estatal para las Culturas y las Artes / Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas / Universidad Autónoma de Chiapas, México.
- Loyo, Engracia (2003), *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México 1911-1928*, El Colegio de México, México.
- Manacorda, Mario Alighiero (2013), *Historia de la educación 2, del 1500 a nuestros días, Siglo XXI*, México.
- Meneses Morales, Ernesto (1986), *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*, Centro de Estudios Educativos, México.
- Menéndez, Rosalía (2008), "Memorias de un salón de clase en la ciudad de México: mobiliario y materiales escolares (1879-1911)", *Foro de Educación*, núm. 10, pp. 245-263.
- Meza Campos, Laura Elvira (1988), "La influencia de la escuela activa de John Dewey en el pensamiento pedagógico de Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana (1924-1932)", tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ortiz Herrera, María del Rocío (2012), *Lengua e historia entre los zoques de Chiapas*, El Colegio de Michoacán / Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México.
- Puig Casauranc, José Manuel (1928), *El esfuerzo educativo en México*, Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública, México.
- Puig Casauranc, José Manuel (coord.) (1928), *Las misiones culturales en 1927*, Secretaría de Educación Pública, México.
- Puig Casauranc, José Manuel (1934), *Memoria de la Secretaría de Educación Pública*, Secretaría de Educación Pública, México.
- Rosa Bruno-Jofré y Carlos Martínez Valle (2009), "Ruralizando a Dewey: El amigo Americano, la colonización interna y la Escuela de la acción en el México posrevolucionario (1921-1940)", *Encuentros sobre Educación*, vol. 10, otoño 2009, pp. 43-64.
- Ramírez, Rafael (1981), *La escuela rural mexicana*, Secretaría de Educación Pública, México.
- Rockwell, Elsie (2007), *Hacer escuela, hacer Estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, El Colegio de Michoacán / Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social / Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Román García, Carlos (coord.) (2000), *Diccionario enciclopédico de Chiapas*, Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Chiapas, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México.

- Sáenz, Moisés (1927), "Cómo son y qué significan nuestras escuelas rurales", *El sistema de escuelas rurales en México*, Secretaría de Educación Pública, Talleres Gráficos de la Nación, México, pp. 41-48.
- Taylor, Xóchil, Adelina Arredondo y Antonio Padilla (2016), "John Dewey en México: Una experiencia compartida en el mundo rural", *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 3, núm. 2, pp. 33-63.
- Tuirán, Rodolfo y Susana Quintanilla (2012), *90 años de educación en México*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Vasconcelos, José (2011), *La creación de la Secretaría de Educación Pública*, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, México.
- Vaughan, Mary Kay (1982), *Estado, clases sociales y educación en México*, vol. I, Fondo de Cultura Económica, México.

Recursos electrónicos

- Lazarín Miranda, Federico (1995), "Las campañas de alfabetización y la instrucción de los adultos", en <http://www.crefal.edu.mx/rieda/imagenes/rieda-1995-3/historial.pdf> (fecha de consulta: 21/05/2018).

ANA KARLA CAMACHO CHACÓN es docente en la Escuela Normal Superior de Chiapas. Maestra en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México, sus líneas de investigación son la historia de la educación en Chiapas en el siglo xx y la historia de la educación rural federal. Ha publicado "Pan de las ideas para el pueblo: los libros de las bibliotecas rurales en Chiapas, 1928", *Pobacmá*, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, año I, núm. 1, 2018, y "Tras la formación de los promotores de la vida civilizada: la misión cultural de 1927 y la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas", Memoria electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, 2017.

Recibido: 19 de noviembre de 2019

Aceptado: 10 de diciembre de 2019

PEDAGOGÍAS RURALISTAS: CON LOS PIES EN URUGUAY Y LOS OJOS PUESTOS EN MÉXICO (1920-1960)

Rural Pedagogies: With the Feet in Uruguay
and the Eyes on Mexico (1920-1960)

Pamela Ruth Reisin

*Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales,
Universidad Nacional de Córdoba. Argentina
pamela_reisin@yahoo.com.ar*

Resumen

Con el objetivo de reconstruir la configuración de la pedagogía ruralista en Uruguay entre 1930 y 1960, aquí se centra la mirada en el documento periodístico *Síntesis del proceso educacional mexicano* (1938), elaborado por el maestro y periodista uruguayo Julio Castro, contextualizándolo en la vida y obra de su autor. El texto hace referencia a las reformas de la educación rural en el México posrevolucionario, pero, lejos de ser un frío informe estadístico, expresa aspiraciones, comparaciones y reflexiones del autor. Para Castro mirar a México era una forma de repensar su país y la educación en éste. La metodología de las "historias conectadas" nos permitirá percibir cómo las conexiones entre México y Uruguay estaban entramadas en la configuración de la pedagogía ruralista uruguaya.

Palabras clave: pedagogía ruralista, Uruguay, México, Julio Castro.

Abstract

*With the aim of reconstructing the configuration of the rural pedagogy in Uruguay from 1930 to 1960, this paper analyzes the journalistic document *Síntesis del proceso educacional mexicano* (1938), wrote by Uruguayan teacher and journalist Julio Castro. The article contextualizes the document within the author's life and work. The *Síntesis* refers to the reforms on rural education of post-revolutionary Mexico; however, far from being a cold statistical report, the text expresses the author's aspirations, comparisons and reflections. For Castro, looking at Mexico was a way to reflect upon his country and its education system. The use of the "entangled history" methodology will allow us to show how the connections between Mexico and Uruguay were interwoven in the formation of the Uruguayan rural pedagogy.*



Keywords: *rural pedagogy, Uruguay, México, Julio Castro.*

Introducción

Las metodologías de investigación de historias conectadas o cruzadas son un ámbito en exploración en la historia de la educación; si bien existen investigaciones de historia regional y comparada, el estudio de las conexiones entre distintos proyectos y experiencias educativas son incipientes. En los últimos 15 años investigadores, principalmente de Brasil, México y Argentina (Civera y Rico, 2018; Civera, Alfonseca y Escalante, 2011; Civera y Lionetti, 2010; Werle, 2007) coordinaron publicaciones de artículos sobre historia de la educación de los campos, con la intención de avanzar en análisis comparativos que den cuenta de las singularidades y de los aspectos comunes entre diversos procesos de escolarización en el ámbito rural en América Latina.

Identificar proyectos educativos comunes permite cuestionar la noción de procesos aislados y autogenerados exclusivamente por lo local o lo nacional y da cuenta de los diversos medios de circulación de ideas y de experiencias pedagógicas entre distintos territorios. No existe la copia directa ni la imposición total, siempre hay intersticios para que los actores implicados realicen adaptaciones, recontextualizaciones, resistencias e invenciones. En este sentido, Civera y Rico (2018) sostienen que las interconexiones en la educación de los campos fueron multidireccionales, “no solo de lo urbano hacia lo rural y de Europa hacia otras regiones”, e invitan a investigarlas señalando ejemplos de interrelaciones entre proyectos educativos e ideas pedagógicas desarrolladas en distintos lugares del mundo a lo largo del siglo xx.¹

Asumiendo este desafío investigativo consideramos que la propuesta metodológica de historias conectadas puede ser una herramienta potente para el análisis del proceso de configuración de la pedagogía ruralista uruguaya (1930–1960) ya que, sostenemos, a modo de hipótesis, que diversas conexiones que trazaron distintos maestros uruguayos con experiencias y proyectos educativos mexicanos generaron aportes significativos en la configuración de una pedagogía ruralista en Uruguay. Resulta necesario mencionar que, hasta el momento, la historiografía de la educación uruguaya no ha investigado específicamente el vínculo con México. Consideramos que este es un eje potente de indagación, teniendo en cuenta las

¹ “Instituciones no necesariamente escolares, como las misiones pedagógicas y educativas de España, Chile, México, Uruguay y Brasil tuvieron un auge especial en las zonas rurales y a partir de su éxito se trasladaron y adecuaron a las áreas urbanas. Las interconexiones entre distintas ideas y experiencias pedagógicas y sus influencias recíprocas son un campo aún por explorar en la Historia de la Educación. La literatura existente sugiere que las influencias tuvieron múltiples direcciones, y no solo de lo urbano hacia lo rural y de Europa hacia otras regiones” (Civera y Rico, 2018:23).

distintas referencias (explícita e implícita) que hay de la educación rural mexicana en los escritos, experiencias y programas pedagógicos elaborados por maestros uruguayos entre 1930 y 1960. Estas conexiones, lejos de ser un caso aislado, se inscriben dentro de un entramado histórico que comenzó a gestarse a comienzos del siglo xx; ya para las décadas de 1920 y 1930, la idea de América Latina como entidad transnacional circulaba por los ámbitos intelectuales de una generación preocupada por el devenir de sus países y de la región; y, sin duda, un acontecimiento que generó una gran conmoción en la región fue la Revolución mexicana y el proceso posterior de reorganización social y política en dicho país. El interés de los maestros uruguayos por la educación mexicana no fue casual, siendo a su vez la política exterior impulsada por la mayoría de los gobiernos mexicanos proclives a estos intercambios y a la recepción de intelectuales exiliados de distintos países y así como también a la difusión de sus proyectos políticos y culturales en el escenario internacional (Moraga, 2018 y Pita, 2014). Puntualmente, las conexiones entre México y Uruguay en materia educativa han sido diversas entre 1930 y 1960, pero para fundamentar esta hipótesis señalaremos en este artículo los intercambios centrales y sus aportes en la configuración de la pedagogía ruralista en Uruguay.

Con este recorrido se pretende describir las conexiones que trazó el Movimiento en Favor de la Educación Rural (Soler, 1987) uruguayo con experiencias y concepciones pedagógicas de la educación rural mexicana, y situar en este proceso el accionar de uno de sus principales exponentes, el maestro y periodista uruguayo Julio Castro (1908-1977), sobre quien se centrará particularmente en este artículo. Se analizará su trayectoria poniendo el énfasis de su intervención en la circulación de ideas y experiencias pedagógicas entre Uruguay y México. Para ello, se profundizará en el análisis de un texto de su autoría, *Síntesis del proceso educacional mexicano*, el cual es uno de los primeros documentos donde comparó a México con Uruguay en materia educativa y se preguntó por las posibilidades de construir experiencias similares en su país. Por último, se retomará lo planteado sobre configuración de la pedagogía ruralista de Uruguay y se reconstruirá la trayectoria de Castro y su vínculo con México en las décadas de los cuarenta, cincuenta y sesenta del siglo pasado, procurando identificar los aportes y las huellas de estas conexiones en la configuración de la pedagogía ruralista uruguaya.

Las escuelas de los campos y los proyectos pedagógicos ruralistas

Con el desarrollo de los sistemas educativos a fines del siglo xix y principios del siglo xx se crearon escuelas públicas primarias en zonas urbanas como en áreas rurales. La cantidad, sentido y distribución de las escuelas en los campos varió en cada país en función del

proyecto político y económico de las élites gobernantes, como también de la visión que éstas tenían sobre los habitantes de los territorios no urbanizados.

La composición de la población de los campos y la distribución de la propiedad de la tierra durante las primeras décadas del siglo xx eran heterogéneas en América Latina, y eso complejiza plantear una definición de una única ruralidad. Lo rural, como construcción cultural e histórica se configuró a partir del desarrollo de su opuesto: lo urbano. Esta distinción ha servido para clasificar a la población que se le asocia, asignándole distintos lugares en la estratificación social y en la administración pública. Para esta última, "lo rural suele ser definido por los censos en términos de densidad poblacional y su asociación a la ocupación en actividades del sector primario, lo cual tiene implicaciones en la asignación de recursos, establecimiento de programas de desarrollo, y muchos otros aspectos" (Civera y Costa Rico, 2018: 11).

La educación pública en el medio rural, haya tenido o no un programa diferenciado de las escuelas urbanas, siempre mantuvo como característica preponderante la inestabilidad debido a los conflictos políticos, las crisis económicas y las migraciones, es decir que "la ruralidad se hace presente en la escuela y transforma y crea proyectos pedagógicos" (Civera y Rico, 2018: 20-21). El concepto de "pedagogías ruralistas" sirve para englobar prácticas, concepciones, programas y políticas educativas que sostenían que la educación en el medio rural debía adquirir una orientación específica, diferenciada de la educación de las grandes urbes. Las mismas tuvieron su mayor desarrollo durante la primera mitad del siglo xx; fueron propuestas educativas para los habitantes del campo, constituyeron una apuesta a la vida en ese contexto y por lo tanto buscaron brindar conocimientos que respondan a las necesidades de quienes allí viven y trabajan; sus actividades educativas excedieron los muros del local escolar e incluyeron tanto a niños y niñas como a jóvenes y a adultos. Vale aclarar que esta es una categoría teórica *a posteriori* y no una denominación histórica creada por los sujetos involucrados.

Las pedagogías ruralistas, si bien buscaron responder a las necesidades que quienes las llevaban a la práctica consideraban que tenían los habitantes de los campos, terminaron privilegiando la formación manual y práctica para el medio rural, quedando así la formación intelectual exclusivamente para las clases medias y altas de las ciudades. Esta diferenciación es uno de los cuestionamientos principales a estas pedagogías (Civera, 2011). La opción de una educación práctica estaba sustentada en las teorías pedagógicas en boga en el periodo entre guerras, principalmente el Movimiento Internacional de Escuela Nueva, la cual criticaba a la educación autoritaria, libresca y magistrocéntrica. Otra de las inspiraciones para las pedagogías ruralistas de América Latina fue la rusa, primero con Tolstoi (Moraga, 2016) y después con la Unión Soviética y la educación politécnica, que concebía al trabajo como un eje central para formar un "Hombre Nuevo" y una nueva sociedad (Civera y Rico: 2018).

En el caso uruguayo el surgimiento de las pedagogías ruralistas se generó, en sus inicios, como una estrategia para frenar el desplazamiento de población rural a los centros urbanos

e incentivar la producción agrícola. Allí, la pregunta por la formación del “campesino” fue planteada cuando este modo de vida entró en crisis, es decir, el “campesino como sujeto de la educación comienza a tener visibilidad en el momento que aparece un problema social: la emigración del campo a la ciudad y el consiguiente despoblamiento del campo” (Romano, 2006). La categoría de campesino en Uruguay no implicaba una diferencia étnica, aunque sí cultural y social, ya que los modos de vida de los habitantes del campo eran distintos de los urbanos. En cambio, en el caso mexicano, no sólo la mayoría de la población vivía en el campo, sino que una gran proporción era indígena, lo cual agregaba no sólo diversidad cultural y étnica sino también lingüística (Calderón, 2018); no hablar castellano también implicaba una dificultad adicional en el proceso de alfabetización.

Durante los primeros años de la década de 1930, con la crisis del capitalismo a nivel mundial y del sistema agroexportador, se intensificó el proceso de migración interna en distintos países de la región. Los avances tecnológicos, científicos y económicos se concentraron principalmente en las grandes ciudades, marcando más aún las desigualdades entre los espacios rurales y urbanos. En Uruguay (Santos, 2018) y Brasil (Werle y Carvalho, 2009), durante las décadas de 1930 y 1940, se organizaron congresos y conferencias en las cuales los educadores debatieron sobre cómo evitar la despoblación de los campos y qué rol podía jugar la escuela en ese proceso; esto también se replicaba a nivel internacional, en la Conferencia de Educación convocada por el Bureau International d'Éducation realizada en Génova 1938 se analizó el fenómeno migratorio a nivel mundial y se defendió la ruralización de la educación en los campos para una estrategia para enfrentarlo.

Esta preocupación transnacional da cuenta de que las pedagogías ruralistas no fueron un experimento educativo aislado, sino un proyecto de modernización en el cual se comenzaron a plantear relaciones entre la educación en el medio rural y el desarrollo económico local,² ampliando así los sentidos y prácticas de la educación escolar y del trabajo docente.³

² “Los proyectos ruralistas desplegados en América Latina, junto con otros similares armados en varios países como China y Turquía [...] constituyeron la base de una serie de políticas que tuvieron el deseo de que la escuela [rural] dejara de ser la «cencienta» tradicional, para ser en cambio una preciosa mediación al servicio del desarrollo local. Hacia ahí se encaminaron los primeros proyectos piloto de la UNESCO desde su nacimiento y su formalización en la “Educación fundamental” (Civera y Costa Rico, 2018:18).

³ En Uruguay “[...] el ‘movimiento a favor de la educación rural’ [...] resignificó aquel papel de la escuela rural en la sociedad desde su vertiente social, denunciando la situación de expandida pobreza que iba sembrando a su paso la modernización excluyente del agro. Pese a los intentos de una modernización incluyente, durante el período de industrialización por sustitución de importaciones, donde el paradigma de la ‘agriculturización’ procuraba por su lado abastecer a la industria, otorgándole a la agricultura familiar un papel estratégico en el autoabastecimiento del mercado interno. La experiencia de las ‘escuelas granjas’ fue un emergente de la tensión entre los dos modelos de desarrollo rural, formando al ciudadano y al agricultor, explorando alternativas a las establecidas por el modelo agroexportador basado en el latifundismo del hambre” (Díaz y Díaz, 2019: 114).

El Movimiento a favor de la Educación Rural uruguayo y la configuración de una nueva pedagogía

En América Latina, México fue uno de sus principales promotores de la pedagogía ruralista, que constituyó en ese país una política de Estado implementada por los gobiernos federales posrevolucionarios (1920-1940) como una estrategia para ampliar su poder territorial en todo el país y fomentar el desarrollo de las áreas rurales, mediante políticas sociales y económicas, como lo fue la reforma agraria (Rockwell, 2005).

Las investigaciones historiográficas sobre educación rural en el México posrevolucionario (1920-1940) son numerosas y cada una hace un aporte desde una perspectiva particular (cultural, política, local, regional, nacional). Como trabajos ya clásicos es necesario mencionar a Loyo (1999), Civera (2008), Vaughan (2000), Rockwell (2007), Palacios (1999); mientras que en los últimos años destacan las investigaciones de Moraga (2018) y Calderón (2018) sobre este periodo, el primero hace referencia sobre todo a la figura de Vasconcelos y sus sucesores y el segundo problematiza el pasaje de la "educación indígena" a la "rural".

En Uruguay la investigación académica sobre este proceso está en una etapa más incipiente en comparación con la desarrollada por la academia mexicana. Los primeros trabajos fueron Angione *et al.* (1987) y Demarchi y Richero (1999); y más recientemente han publicado sobre el tema Romano (2006), Santos (2012 y 2018), Alonso y Scagliola (2012). Lo relevante aquí es que se cuenta con distintas fuentes primarias (textos escritos por los maestros que protagonizaron este proceso, siendo los más prolíficos Julio Castro y Miguel Soler Roca, además de que existe registro de experiencias, propuestas pedagógicas, actas de congresos de maestros y de inspectores, programas escolares, etc.) que permitirían avanzar en la reconstrucción historiográfica de este periodo y de esta pedagogía.

Al igual que el resto de los países de la región, a principios del siglo xx Uruguay tenía su economía basada en el modelo agroexportador sostenido por la explotación de grandes extensiones de tierra y el empleo de un número reducido de jornaleros. La producción extensiva de la ganadería hizo que muchos campesinos se quedaran sin tierra, y formaran precarias viviendas en los bordes de las haciendas, conformando "rancheríos"; otros migraron a las ciudades y quienes conservaron sus tierras acabaron viviendo en pequeños poblados, aislados unos de otros. Allí, el desarrollo de la pedagogía ruralista fue impulsada por maestros que vivían y trabajaban en esos territorios. Ellos conocían y padecían las malas condiciones de vida al igual que los demás habitantes, y presenciaban la despoblación del campo. Debido a estas urgencias algunos maestros ejercieron presión política, primero de forma individual y después colectiva, para que se habilitara el desarrollo de diferentes experiencias en el ámbito de la educación pública tendentes a transformar esta situación, buscando poner la escuela primaria al servicio del "desarrollo rural", concebido desde una

perspectiva integral y no sólo económica.⁴ Estos maestros conformaron una organización social en la cual también participaron estudiantes de magisterio e inspectores escolares, denominada posteriormente por uno de sus protagonistas como Movimiento a favor de una nueva escuela rural (Soler, 1987).⁵ Dicha formación social no fue hegemonizada por ningún partido político, su composición ideológica era diversa, siendo algunos maestros cercanos a líneas progresistas dentro del Partido Nacional Independiente y del Partido Colorado, mientras que otros estuvieron vinculados con el Partido Comunista. Su relación con el Estado fue variando en función de quienes estuvieron en el poder, pasando de estar en la resistencia, principalmente en las décadas de 1930 y 1960, a ocupar cargos en el Consejo de Educación y motorizar y acordar de conjunto con el gobierno políticas educativas durante parte de las décadas de 1940 y 1950. Al respecto, Soler Roca señala que, el “progreso” en la “pedagogía nacional” que se logró “durante los años cuarenta y cincuenta” se debió principalmente a “la llegada a cargos directivos de educadores de talla; en otros momentos, la influencia y visión de quienes ocupaban los puestos superiores del cuerpo nacional de inspectores” y “la reflexión de pedagogos capitalinos y, como una fuerza sostenida y creciente, el empuje de un par de generaciones de educadores de base que supieron pasar de la denuncia a la propuesta, de la propuesta a la acción [...] a aquel proceso de dos décadas lo he denominado movimiento en favor de la educación rural” (Soler 1996: 394).

Este movimiento se generó en la década de 1930 a partir de cuestionamientos a las formas instituidas sobre lo escolar en el ámbito rural que realizaron estos maestros e inspectores, y desde ese cuestionamiento gestó propuestas pedagógicas que albergaban una nueva forma de concebir la escuela y su relación con el contexto y con los sujetos que en él habitan, así como también transformó las prácticas docentes, ya que maestros rurales, motorizados por un gran compromiso social y político, generaron nuevas prácticas de enseñanza, teniendo como fin “esencial”, según el Programa de Escuelas Rurales, “crear las posibilidades que permitan el desarrollo integral del educando. En los distintos medios debe tender a compensar los déficit que nieguen posibilidades a ese desarrollo”.⁶ Esta acción “compensadora” iba desde buscar generar soluciones mediante la organización colectiva con los habitantes de esa “comunidad” a la “desnutrición”, a generar actividades lúdicas para que

⁴ Soler Roca definía el “desarrollo rural” como “un proceso de comunicación humana de objetivos transformadores. Las acciones micro y aquellas desprovistas de fundamentos necesariamente políticos no tienen ninguna perspectiva de éxito” y consideraba que “No hay desarrollo rural sin organizaciones de base, cuyos miembros sientan la necesidad de una visión en cierto grado compartida de sus problemas, recursos y proyectos de producción y de vida” (Demarchi y Richero, 2014: 177 y 178).

⁵ La noción de “movimiento” ha sido adoptada por Santos (2012) y Martinis y Redondo (2006) refiriéndose todas al mismo proceso histórico que implicó la generación y desarrollo de la pedagogía ruralista en Uruguay entre 1930 y 1960.

⁶ Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, 1950.

niños trabajadores pudieran tener también tiempo para el juego. El auge de este movimiento comenzó a decaer cuando a comienzos de 1960 las "autoridades nacionales y educativas adoptaron políticas tendientes al desmantelamiento de todo lo construido" (Soler, 1996: 394). Las elecciones en 1958 dieron por ganador al Partido Nacional, de tendencia conservadora, que en pocos años desarticuló todas las instituciones educativas destinadas a la educación rural creadas durante los gobiernos anteriores. Sin embargo, los alcances de las concepciones pedagógicas de este movimiento trascendieron el ámbito de la educación rural, "El sistema educativo en su conjunto no permaneció ajeno a este movimiento pedagógico gestado por los propios maestros y, en gran parte, emana de él el prestigio que caracterizó por décadas a la escuela pública uruguaya" (Demarchi y Richero, 1999: 10).

La preocupación por la educación en el campo era un tema común en el contexto latinoamericano en la primera mitad del siglo xx. Cuando en Uruguay los maestros comenzaron a debatir sobre la "ruralización de la educación", a mediados de la década de 1930, en México la educación rural ya tenía más de diez años de desarrollo, y bajo el gobierno de Cárdenas y con la expansión de la reforma agraria había tomado un nuevo impulso. Por ello, para quienes apostaron al desarrollo de esta pedagogía en Uruguay cobró importancia el ejemplo mexicano con las Misiones Culturales, las Normales Rurales y las escuelas Casa del Pueblo. En este sentido, es posible postular que la pedagogía ruralista la construyeron con los pies en Uruguay y los ojos en México posrevolucionario mediante la recontextualización y recreación que hicieron de estas experiencias educativas, en función tanto de sus propios intereses como de las posibilidades de acción que tenían en un país sustancialmente diferente del mexicano. Como hipótesis planteo que la configuración de la pedagogía ruralista uruguaya, y sus conexiones con la educación rural mexicana, puede ser analizada en tres etapas: fundacional (1933-1944), experimental (1945-1955) y de institucionalización (1956-1961) cuya descripción se abordará en un próximo artículo.

Julio Castro, maestro y periodista latinoamericanista

Uno de los maestros que ofició de nexo entre ambos países fue Julio Castro quien tendió puentes para que otros educadores uruguayos pudieran conocer los proyectos educativos mexicanos, sea viajando a dicho país o mediante la difusión de experiencias educativas mexicanas en escritos pedagógicos y notas periodísticas y en intervenciones públicas (congresos, conferencias, clases, etc.). Desde sus comienzos Castro combinó el periodismo con su compromiso político como educador. Entre 1934 y 1943 fue director de Escuelas

Comunes y de Práctica en Montevideo y profesor de metodología en los Institutos Normales, y entre 1936 y 1939 (Soler, 2007). Como periodista y docente escribió sobre las problemáticas sociales que le preocupaban e interesaban, y, las novedosas experiencias en educación rural que se desarrollaron en el México posrevolucionario; quizás por haber nacido en el campo y haber sido alumno de una escuela rural en el Departamento de Florida (Uruguay) se constituyó en un tema de su interés. El texto que aquí se analizará es la *Síntesis del proceso educacional mexicano* (Castro, 1938), uno de los cinco "Folletos Publicados por la Oficina de Prensa de Periodistas Libres", impreso en los Talleres Gráficos Sur de Montevideo.

En la década de 1930 la prensa estaba mayormente dominada por el gobierno autoritario de Terra y había pocos periodistas de oposición o independientes (Betemps, 2003). Gabriel Terra, político miembro del Partido Colorado y originariamente Batllista, quien había sido electo presidente en 1931, dos años después de su asunción, realizó un autogolpe de Estado aprovechando la crisis económica y la distracción generada por la disputa al interior de los partidos políticos. Mediante este golpe disolvió el Parlamento y el Consejo Nacional de Administración e implantó una dictadura, totalmente civil, que no por ello se abstuvo de encarcelar, deportar, incluso torturar a los opositores (Ansaldi y Giordano, 2012). En 1934 reformó la Constitución a su favor y logró ser elegido nuevamente, mandato que ejerció hasta junio de 1938. Lo sucedió Alfredo Baldomir Ferrari hasta 1942, periodo conocido como el "Golpe Bueno", ya que se volvió a reformar la Constitución, lo cual permitió que hubiera elecciones libres y democráticas, resultando ganadora una fórmula batllista del Partido Colorado.

Es posible que Castro, en 1938, con la publicación de la *Síntesis*, documento periodístico no circunscrito al ámbito académico sobre la educación en México, haya procurado instalar en la opinión pública la posibilidad de generar transformaciones sociales, políticas y económicas en un país que, anteriormente, en los gobiernos del llamado Impulso Batllista (1903-1916) había adoptado políticas progresistas en términos sociales y educativos, pero en ese entonces estaba sumergido en un clima político conservador. A su vez, dar a conocer en Uruguay qué pasaba en México en torno a la educación en el medio rural, tenía una motivación personal para él, un anhelo por comprender por qué en México hubo un desarrollo tan grande en este ámbito y la pregunta sobre qué podía aportar dicha experiencia en su país. Esta motivación se puede entrever en las comparaciones y reflexiones que hacía al respecto. Tres fueron sus preocupaciones centrales: la relación entre las estructuras sociales de las poblaciones rurales y las propuestas educativas, los proyectos para la "ruralización" de la educación; y la participación popular en el sostenimiento y desarrollo de procesos educativos. Estas temáticas se convirtieron en una constante inquietud para Julio Castro a lo largo de su vida.

La *Síntesis del proceso educacional mexicano*, por la información que brinda en sus 29 páginas, da cuenta de una búsqueda bibliográfica extensa por parte de su autor, basada sobre todo en publicaciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP),⁷ lo cual hace preguntarnos de qué modo tuvo acceso a esa documentación y cuáles eran las vías de comunicación e intercambio de información de esta índole en esos años. Una respuesta posible a este interrogante es que haya obtenido esa información a través del temprano vínculo que su colega Carlos Quijano mantuvo con funcionarios e intelectuales de dicho país.

Quijano, abogado, periodista y profesor universitario, tuvo una gran trascendencia en la formación del pensamiento latinoamericanista en el Uruguay (Espeche, 2016). Fue presidente del Centro Ariel siendo aún estudiante universitario; una vez recibido de abogado viajó en 1923 a París para formarse en economía y ciencias políticas. Ahí tuvo contacto con el argentino José Ingenieros y junto con otros estudiantes conformaron la Asociación General de Estudiantes Latinoamericanos (AGELA). En una de las actividades organizadas por la Asociación conoció al, por entonces, exsecretario de Educación Pública, José Vasconcelos quien estaba en Europa tras haber dejado su cargo por su enfrentamiento con el presidente Calles.

Con AGELA, además, realizó en París manifestaciones públicas de apoyo al gobierno de México, país que atravesaba un proceso de reorganización nacional después de 10 años de guerra civil y mantenía una relación conflictiva con los Estados Unidos. El gobierno mexicano se enteró de estas manifestaciones e invitó a Quijano e Ingenieros a visitar México, país por el cual estuvieron viajando durante tres meses en 1925. Cincuenta años después, sus relaciones con la intelectualidad mexicana fueron claves para que Quijano, ya anciano, pudiera exiliarse en este país cuando la dictadura militar azotaba Uruguay. Es probable que este inicial vínculo de Quijano con distintos políticos e intelectuales mexicanos haya servido para que los documentos de la SEP llegaran a Castro. Desde la década de 1930 Castro y Quijano fueron entrañables compañeros en la actividad periodística y en la militancia política, ambos allegados al Partido Nacional Independiente y fundadores, en 1939, del reconocido *Semanario Marcha*.

La escuela rural debía ruralizarse

El contenido de la *Síntesis del proceso educacional mexicano* está organizado en 15 apartados: (mayúsculas del original) "Las razas", "Estado social y cultural", "El problema del

⁷ Para realizar esta *Síntesis*, Castro se valió de publicaciones oficiales del gobierno mexicano, que consignó al pie de cada página de la siguiente manera: "Puig Casauranc. —La Instruc. Pública en Méjico a través de los Mensajes Presidenciales; El Maestro Rural" (revista) 15 de noviembre de 1934 (México); Emilio Portes Gil. "La Escuela y el

indio”, “La Revolución”, “La instrucción pública bajo Porfirio Díaz”, “El esfuerzo económico”, “La Reforma Constitucional”, “La Escuela Rural”, “Actividades”, “Los maestros”, “Las Escuelas Normales Rurales Regionales”, “Hacia la ruralización”, “Las Misiones Culturales” y “Otras actividades educacionales”. A continuación, se analizarán principalmente aquellos apartados en que Julio Castro utilizó el estudio del caso mexicano para pensar proyectos educativos en su país.

El documento comienza con una definición sobre la “actual escuela mexicana”; en ella el autor aclaraba que su carácter de “socialista” no era en el sentido “filosófico o político” sino en cuanto a la finalidad social de la escuela: “Es socialista en cuanto es una escuela para la sociedad, estructurada según las necesidades y los fines que de ella espera el movimiento social mexicano; ha sido realizada a la medida de las adaptaciones que tuvo que sufrir y de los obstáculos que tuvo que vencer” (Castro, 1938: 4); no obedeció a ningún plan o doctrina, sino que se fue haciendo a sí misma a la par que se iba construyendo el Estado posrevolucionario. Para Castro el movimiento ligado a la educación rural en México era el más “interesante” de su época y, según el autor, el estudio de estas realizaciones educacionales no podía hacerse de forma escindida de un análisis de la “realidad social, étnica, económica e histórica del país”, tarea a la cual dedicó en este documento, en el que fue introduciendo comparaciones, reflexiones, críticas y propuestas para la educación rural en su país.

Una de las principales diferencias que Castro encontró entre el campo uruguayo y el mexicano tiene que ver con la forma de la distribución de la población rural en ambos países.⁸ “Esta distribución de la población es muy importante para la solución de los problemas educacionales. Mientras en la hacienda o el ejido la escuela puede ser el centro social del poblado, en los lugares donde la población está dispersa, el problema fundamental está en vencer el aislamiento impuesto por las distancias, en agrupar una población diseminada, en crear en el hombre de campo, individualista y solitario, el sentimiento de la solidaridad” (Castro, 1938: 6). La lectura de su texto permite afirmar que, para Castro, mirar a México era

Campesino”. Conferencia dictada a las comunidades agrarias en San Luis de Potosí el 2 de noviembre de 1935; El sistema de las Escuelas Rurales en México”. — Publicada por la -Secretaría de I. Pública. (México 1927); Moisés Sáenz; “El Sistema de Escuelas Rurales en Méjico”; Censo de la Comisión Agraria Nacional; Bases dadas por la Secretaria de I. P. el 2 de febrero de 1927. (México); Lo que ha hecho el gobierno del Gral. Cárdenas en el ramo de I. P. (folleto gráfico. 1936); Las Misiones Culturales en 1927. (Memoria de la Secretaría do I. Pública); “Exposición Objetiva del Plan Sexenal” (D. A. P. P.) (Castro, 1938).

⁸ En México “es muy pequeña la cantidad de trabajadores rurales que viven diseminados en el campo en oposición a lo que sucede en nuestro país. Tanto la hacienda como el ejido agrupan la población alrededor de un centro. Los trabajadores viven con sus familias en el poblado de la hacienda, a diferencia de los peones de nuestra campaña que viven lejos de los suyos, a veces a muchas leguas de distancia, o con ellos, en lugares apartados, difícilmente accesibles, los ‘puestos’, dependencias de las grandes estancias” (Castro, 1938: 6).

una forma de repensar su país y la educación en él. La descripción del "hombre de campo" como "individualista", "solitario" y no "solidario" es una caracterización que empezó a esbozar en esta *Síntesis* y que retomó en trabajos posteriores, principalmente en su libro *La escuela rural en el Uruguay* (1944), sirviéndole de sustento para pensar programas educativos para la gente del campo.

Según el autor, "el problema fundamental está en vencer el aislamiento impuesto por las distancias" y para enfrentarlo recomendó la lectura de un libro: "Orientado hacia la solución de este problema, ha escrito un maestro compatriota, Agustín Ferreiro, un libro que contiene valores excepcionales, titulado *La enseñanza primaria en el medio rural* (Castro, 1938: 6). Esta referencia al libro de Ferreiro, publicado un año antes de la escritura de esta *Síntesis*, da cuenta de un proceso colectivo de construcción pedagógica por parte de los maestros uruguayos; que un educador haya citado a otro indica una circulación de ideas entre pares sobre una preocupación común. Vale recordar que este proceso venía gestándose desde comienzos de la década de 1930; un evento importante fue el Congreso Nacional de Maestros, celebrado en 1933 en Montevideo, en el cual participó Ferreiro en su rol de inspector escolar. Ahí se reunió una comisión bajo la pregunta "¿Qué puede hacer la escuela para evitar la despoblación del campo?". Ferreiro y otras maestras y maestros expusieron argumentos a favor de la ruralización de la escuela y tres años después, para un Concurso de Pedagogía escribió el libro citado por Castro. En otro apartado de esta *Síntesis*, titulado "Hacia la ruralización", el autor señala que "México va así a la vanguardia de un movimiento que se inicia en estos momentos en materia de educación, orientado a reivindicar la especificidad, diríamos, de la escuela rural" (1938: 24). Ir a la vanguardia significaba que había otros países que iban detrás, que lo seguían. En este sentido, Castro explicó que el fenómeno de "creciente urbanismo y la inquietante despoblación de la campaña" era mundial y que además de las causas económicas que lo generó, la huida del campo era "consecuencia, en no pequeña escala, del régimen educacional que ha orientado la enseñanza pública en todo el mundo" (1938: 24), un régimen educativo no ruralista, pensado para los habitantes de las ciudades.

En esta defensa de la ruralización de la educación Castró apeló no sólo a México como "vanguardia" de un movimiento internacional, sino que también mencionó la 5ta Conferencia Internacional Bureau International d'Éducation, la cual estuvo dedicada a estudiar el fenómeno de despoblación de los campos y donde los 43 países participantes firmaron un documento en favor de ruralización de la educación como una posible solución a este problema. Y, por último, se refirió además a la existencia de Escuelas Normales Rurales en otros países. Estas tres menciones pueden interpretarse como una búsqueda de legitimación en el escenario internacional de su propia posición en favor de esta tendencia. A su vez, resulta necesario inscribir la defensa de esta posición en el contexto de producción de este documento; en Uruguay, en la década de 1930, comenzó la discusión sobre cómo debía ser la

educación en el campo por parte maestros, inspectores y demás agentes gubernamentales, dividiéndose las posiciones entre quienes estaban a favor de que la escuela rural tuviera una orientación específica y quienes estaban en contra de esta diferenciación, siendo Castro y Ferreiro dos de los principales impulsores de esta reforma y la maestra Reina Reyes, quien en 1943 había ganado el primer premio en el Concurso de Pedagogía con su trabajo *La escuela rural que el Uruguay necesita*, una de las representantes de la oposición.

La polémica continuó hasta 1949, año en que los maestros rurales, con el aval del Gobierno Nacional de Luis Batlle Berres, crearon el Programa de Escuelas Rurales. La posición a favor de la pedagogía ruralista terminó imponiéndose en esta nueva legislación. Tras la aprobación de este programa, Julio Castro escribió para *Semanario Marcha* respecto de esta disputa, esgrimiendo que "Entre los maestros el asunto ha sido discutido por años: unos querían darle a la escuela rural características particulares en función de su ambiente de actividades. Si la escuela va a ser para el campo, lo lógico es que en el campo tome su configuración" (Castro, 2013: 124). Consideraba que, hasta entonces, la escuela urbana y la escuela rural habían sido "la misma cosa. La escuela rural no es más que un salón escolar cualquiera transportado al medio del campo. Vive allí y vegeta porque no tiene derivaciones hacia las actividades que a su alrededor se realizan" (Castro, 2013: 124). Según el maestro y periodista, los argumentos de quienes estaban a favor de esta reforma educativa sostenían que "La escuela rural debía ruralizarse, tomar contacto con el mundo de alrededor e influir, en la medida de lo posible, en el mejoramiento de la zona" (Castro, 2013: 124). Mientras que quienes se oponían, que por mucho tiempo representaron la opinión oficial del Consejo de Educación, consideraban que "No hay dos sociedades, ni dos culturas. Y el hombre es el mismo en el campo que en la ciudad. La educación debe atender al hombre y ese hombre debe ser el mismo en todas partes. Una escuela rural distinta de una escuela urbana, tiende a dividir la sociedad en dos sectores: uno campesino y otro ciudadano. Tiende, además, una escuela rural orientada hacia la ruralización, a atar el destino del hombre, a fijarlo en un punto" (Castro, 2013: 124). Castro, en las antípodas de esta posición, pretendía que hubiera políticas educativas diferenciales para las escuelas del campo, no una adaptación en la oferta curricular de la ciudad para el área rural, sino cambios generales en las finalidades, metodologías, contenidos, así como también en la concepción misma de escuela.⁹ Estas citas dan cuenta de un largo proceso de discusión en el ámbito de la educación pública en Uruguay

⁹ Previo al Programa de Escuelas Rurales de 1949, las escuelas primarias de los campos estaban regidas por un Programa sancionado en 1917. Según Castro, las diferencias entre el programa rural de 1917 y el asignado a las escuelas urbanas son "diferencias de "dosis", de exigencias, de jerarquización de asignaturas. [...] Ello se debe a que hasta ahora no se le ha asignado a la escuela rural una función específicamente propia, y la concepción diferencial sólo se reduce a un problema de adaptación de un contenido común" (Castro, 1944: 97).

y revelan un problema pedagógico que se generó a nivel mundial con la implementación y expansión de los sistemas educativos nacionales: el intento de homogeneizar a una población diversa mediante la implementación de un programa o currículum único. Esta imposición generalmente fue defendida con el argumento de la igualdad en la oferta educativa para todos los ciudadanos, entendida como garantía de justicia pedagógica, en oposición a un programa educativo diferenciado según los contextos socioeconómicos y geográficos. Hacer programas educativos diferenciados según los contextos implicaría admitir la diversidad existente dentro de un territorio nacional; que haya diferentes ofertas educativas en función del contexto es, muchas veces, interpretado como una desigualdad en las oportunidades educativas.

En las décadas de 1930 y 1940 el problema no era sólo currículum único o diferenciado, sino también la centralización/descentralización de la educación y la participación del “vecindario” y demás actores locales en la administración de los locales escolares. Al respecto, el mismo Julio Castro, haciendo una historización de la “Escuela Rural en Uruguay”, explica que, el ideólogo del sistema educativo de su país, José Pedro Varela, le daba mucho valor a la educación en el campo e “intento hacer de la escuela rural un centro de cultura popular” (Castro, 1944: 53). Varela pretendía que las escuelas tuvieran “Comisiones de distrito” que las administre y designe al personal docente. Sin embargo, la legislación que finalmente se implementó, no tuvo en cuenta este aspecto del proyecto valeriano y tendió hacia la centralización administrativa y pedagógica de las escuelas, quedando “la misión del vecindario” limitada “a la intervención, por cierto, muy retaceada, de las Comisiones Pro Fomento y nada más. Con esta centralización sistemática, la escuela fue tomando las características de un instituto de desanalfabetización” (Castro, 1944: 54).

Esta reducción de la función de la escuela rural a una unidad “desanalfabetizadora” da cuenta de que, más allá de las pretensiones formales de brindar una educación común en el campo y en la ciudad, en la vida escolar cotidiana, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje eran y son distintas, porque las condiciones para las mismas lo son también. No es igual enseñar en una escuela de personal único, a niños y niñas de distintas edades todos juntos en el mismo salón, que enseñar en una escuela urbana, en la cual cada maestro tiene a cargo un grado; como tampoco, son las mismas las expectativas, intereses, saberes y posibilidades en relación a la educación escolar que tienen los niños, niñas y sus familias, en uno y en otro contexto.

Con este análisis no se está justificando ni argumentando a favor de la reducción de las escuelas de los campos a la enseñanza únicamente de la lectoescritura, ya que justamente esto es lo que los maestros rurales uruguayos denunciaban y querían modificar con sus

proyectos ruralistas, sino que simplemente se demuestra que la existencia de un plan de estudios común o similar no es garantía de una enseñanza igualitaria en el campo y la ciudad.

La educación: entre el control estatal y la participación popular en el financiamiento de las escuelas y demás proyectos educativos

Una de las comparaciones que realizó Castro en *Síntesis* tiene que ver con la participación popular en el financiamiento de las escuelas y demás proyectos educativos. El autor señaló que en México, debido a la densidad de población, en muchos lugares, a pesar de que la inversión pública en educación desde 1920 aumentó año tras año, el déficit en cuanto a cobertura no se alcanzó a cubrir y que, en muchos casos, el sostenimiento económico de las escuelas, su construcción, incluso la alimentación del maestro, fueron solventadas por las comunidades.¹⁰ Describió la educación rural mexicana y la analizó políticamente advirtiendo los riesgos de "burocratización" que implicaba todo proceso de concentración poder político. A su vez, comparó el desarrollo del sistema educativo uruguayo con el mexicano, dando cuenta de cómo el primero logró a fines de siglo XIX crear una red de escuelas primarias suficientes para toda la población, población considerablemente menor que la mexicana, siendo la educación gratuita para los ciudadanos y financiada por el Estado, a diferencia del proceso histórico mexicano, país en el cual recién después de 1920 comenzó a masificarse la enseñanza primaria con la creación de las escuelas federales. Sin embargo, este desarrollo de la educación básica posterior a la Revolución mexicana se realizó mediante un amplio proceso de participación popular (misiones culturales, campañas "desanalfabetización", distribución gratuita de libros, etc.), que pretendió hacer que las escuelas no fueran solamen-

¹⁰ "Se necesitarán por lo menos 30.000 escuelas más para llenar las necesidades de la población rural [...] Las posibilidades económicas, no le permiten aún al país este gigantesco esfuerzo. Tal vez la solución esté en la frase de Frank Tannenbaum, que transcribimos: 'La comunidad rural debe sostener a la escuela en el futuro en la misma forma que sostuvo a la Iglesia en el pasado'. Y agregamos nosotros, tal vez sea esa la única forma de que la escuela no pierda su carácter revolucionario, no se haga indiferente al movimiento, no se burocratice, como sucede con las actividades que sostiene el Estado [...] La escuela rural mexicana está sostenida por una mística de redención; si perdiera un día esa fuerza que le dio origen y fisonomía perdería sus más valiosas posibilidades de futuro [...]. En nuestro país la gratuidad de la enseñanza es cosa resuelta, sobre la cual no hay discusión. Sin embargo, hay que reconocer que el movimiento de las Universidades Populares que se caracteriza por ser [...] un movimiento netamente popular, con cierta búsqueda de redención por la cultura, está totalmente financiado por el pueblo, sin subvenciones oficiales, ni de partidos, ni de gobiernos extranjeros, como estúpidamente creen algunos. Además, bueno es recordarlo, idéntico espíritu fue el que presidió la obra de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular en la Reforma de José Pedro Varela." (Castro, 1938: 20).

te una agencia del Estado sino, también, "Casas del Pueblo", es decir, centros de participación y organización comunal.

Castro comparó la participación popular en el sostenimiento de las propuestas educativas mexicanas con el Movimiento de Universidades Populares uruguayo (1931-1942), movimiento que se generó en un contexto político conservador, desarrollado inicialmente sin el apoyo del Estado, pero como una estrategia para ampliar y democratizar la educación superior siguiendo el ideario de educación popular de José Pedro Varela.¹¹ Las universidades populares uruguayas formaron parte del proceso latinoamericano de organización del movimiento estudiantil de principios del siglo xx con las reformas universitarias y los primeros congresos latinoamericanos de estudiantes (Moraga, 2014).

Este movimiento uruguayo constituyó un antecedente de otros proyectos educativos que implicaron la organización autónoma de estudiantes y docentes como lo fueron las misiones sociopedagógicas en la década de 1940 y el ICER (Instituto Cooperativo de Educación Rural) ¿a partir de 1961 (Scagliola, 2016 y Bordoli, 2009). En este sentido se puede afirmar que entre 1920 y 1960 se conformó un cuerpo social heterogéneo, compuesto por maestros, intelectuales, profesores universitarios y estudiantes que asumió un rol activo en la construcción de proyectos educativos para los sectores populares en el campo y en la ciudad, muchos de los cuales terminaron oficializándose, reconfigurándose y formando parte de la educación pública.

Las misiones sociopedagógicas y el Programa de Escuelas Rurales en Uruguay

Este artículo se inicia con el análisis el documento *Síntesis del proceso educacional mexicano*, escrito por el uruguayo Julio Castro en 1938, en el cual se manifiesta que México constituyó la vanguardia de un movimiento mundial que sostenía la necesidad de ruralizar la educación en los campos. En la reconstrucción de la trayectoria del autor y de sus publicaciones se puede identificar cómo su vínculo con México fue creciendo llegando incluso a vivir y trabajar allí entre 1952 y 1954.

Luego de la *Síntesis* el siguiente texto publicado en el cual el maestro hizo referencia a México es en la nota periodística "Lo que el alegre fin de año oculta" (1942), en el cual menciona los casos mexicano, chileno y el de la República Española como ejemplos de mo-

¹¹ "Éstas comenzaron como una creación del Centro de Estudiantes ARIEL fundado en 1917, que publicó una revista con su nombre bajo la dirección de Carlos Quijano, su presidente hasta 1924 (Equipo de Investigación de Historias Universitarias, 2018).

vimientos educacionales y exhorta a los uruguayos a “reaccionar contra el abandono escolar” (Castro, 1942: 16). Dos años más tarde, en el libro *La escuela rural en el Uruguay* (1944), siguió comparando, sin pecar de ingenuo o idealista, la educación de México con Uruguay con la intención de comprender y aprender, más que de imitar.

En 1945 se realizó en Uruguay por primera vez una misión sociopedagógica la cual se realizó en el poblado de Caraguatá ubicado en el departamento de Tacuarembó. Fue organizada por estudiantes del magisterio de Montevideo y Julio Castro participó como profesor acompañante. Luego de esta primera misión, Castro publicó en la contraportada de *Marcha* una nota sobre la misma, en la cual imbricó una vez más su rol de periodista con el de educador con el objetivo de ejercer presión política para generar cambios en la sociedad y en el gobierno en favor de los habitantes del campo. Allí denunció las malas condiciones de vida de los habitantes de Caraguata y manifestó: “lo visto allá debe saberlo todo el país [...] no hay derecho a seguir ignorando que sucede entre nuestra gente, sin que, en buena parte, nos convirtamos en culpables de un estado de cosas por la tozudez egoísta de seguirlo ignorando” (Castro, 1945).

En la nota explica además que las misiones no fueron una invención uruguaya y cita el caso de México, España y Venezuela; consideraba que esta primera experiencia en su país había sido “demasiado cultural” y que “con cultura, solo en campaña, no hacemos nada” (Castro, 1945). Este señalamiento estaba seguramente sostenido en el conocimiento de que en las misiones culturales mexicanas participaron profesionales y estudiantes de distintas áreas (salud, agronomía, educación, etc.) y que su función excedía la difusión cultural.

En 1947 volvió a acompañar a los estudiantes en otra misión, y en 1948 viajó por primera vez a México tras ser invitado a participar del Congreso Nacional de Escuela Rural Mexicana, donde integró la comisión redactora del informe final. Aprovechó su viaje para adelantarse en las comunidades campesinas y conocer en persona aquello sobre lo cual venía leyendo hacía años. Luego de regresar a su país, visitó distintos países latinoamericanos, y tras su retorno a Montevideo, los días 20 y 27 de octubre dictó una serie de conferencias organizada por la Comisión de Cultura de la Asociación de Bancarios del Uruguay denominadas “Cómo viven ‘los de abajo’ en los países de América Latina” (1948), en las cuales dedicó una gran parte del tiempo a describir su experiencia en México, el registro de su recorrido por distintas comunidades indígenas y su visión sobre la relación entre los pobladores, las escuelas y el trabajo de los maestros rurales.

Dos meses después de haber brindado esas conferencias, entre 2 al 6 de enero de 1949, se realizó en Piriápolis un Congreso de Maestros Rurales convocado por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal para la construcción conjunta de un Programa de Escuelas Rurales. Castro fue uno de los organizadores del congreso y trabajó en la comisión redacto-

ra del programa. En el texto del programa se pueden identificar distintas ideas y conceptos basados en experiencias educativas mexicanas, siendo el concepto de escuela como “Casas del Pueblo” uno de los centrales.¹²

Los vínculos del maestro con México se fortalecieron después de su primer viaje en 1948. Entre 1952 y 1954 vivió en dicho país para ocupar el cargo que la UNESCO y el gobierno mexicano le confiaron como Subdirector del Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina (CREFAL). En 1954 volvió a Uruguay, se jubiló de sus cargos docentes y continuó realizando diversos informes sobre educación en distintos países de la región. En 1964 viajó a México nuevamente con una delegación de 25 educadores uruguayos para participar en la Asamblea Mundial de Educación, organizada por la Academia Mexicana de la Educación y la Liga Internacional de la Enseñanza, la Educación y la Cultura Popular. Presidió la Segunda Comisión de “Problemas de la Educación en América Latina” e integró la comisión redactora de la memoria final. Ese mismo año dictó con el maestro y escritor uruguayo Jesualdo Sosa un ciclo de conferencias en distintas ciudades mexicanas y en 1965 colaboró en un curso sobre planeación educativa y brindó conferencias sobre ese mismo tema (Soler, 2007), recorrido que da cuenta del reconocimiento que tuvieron estos maestros en México también.

Estas interconexiones revelan cómo las historias se cruzan y entretienen por lo bajo, nutriendo nuevas formaciones, producciones, configuraciones, prácticas y sentidos. La *Síntesis del proceso educacional mexicano* puede entenderse como el inicio de una inquietud que lleva a Castro a conocer más sobre la educación y la vida en el México posrevolucionario. Ubicarlo como un documento más en el análisis de su trayectoria da cuenta de un conjunto de motivaciones y preocupaciones que con los años Julio Castro pudo traducir en acción y producción.

Conclusión

En cuanto a la metodología de investigación, el análisis de las trayectorias de actores claves en procesos sociales y políticos posibilita identificar intercambios que en estudios de rela-

¹² Esta similitud de ideas y terminologías fue advertida por militares uruguayos; en 1978, un año después de que el ejército uruguayo secuestró y asesinó a Julio Castro, el Comando General del Ejército Uruguayo publicó el libro *Testimonio de una nación agredida*, que incluía un informe sobre la “infiltración en la enseñanza”, en el que se detalla que “Hacia 1949, una nueva circunstancia termina impulsando esta ofensiva de penetración, que por entonces aparecía inadvertida para la inmensa mayoría de los uruguayos. Son aprobados los programas de las Escuelas Rurales, realizados por Julio Castro que copió capítulos enteros de los programas mexicanos”. Comando General del Ejército, 1978, p. 218.

ciones entre países parecen invisibles ya que no se dan por la vía oficial. En este caso, la reconstrucción de la vida de maestros e intelectuales como Julio Castro permite visibilizar una red de interconexiones entre diversos actores, instituciones, ideas y experiencias pedagógicas en la región que configuraron, entre 1930 y 1960, una nueva pedagogía en Uruguay.

Como conclusión planteamos la potencialidad de producir investigaciones en historia de la educación que trasciendan las fronteras nacionales y que den cuenta de las conexiones en donde se configuran saberes y proyectos pedagógicos. Queda como tarea pendiente continuar profundizando en el estudio de las pedagogías ruralistas latinoamericanas, sus invenciones, experiencias, contradicciones y conflictos. En el caso de Uruguay es para desatacar el protagonismo de los maestros en el desarrollo de un movimiento pedagógico (1930-1960), que dentro del ámbito de la educación pública, replantearon las relaciones entre la escuela y el medio en que se inserta, el sentido y el alcance de las prácticas educativas allí situadas, así como también reconstruyeron el trabajo docente, trascendiendo la tarea "desanalfabetizadora", colocándose como sujetos promotores del desarrollo local desde una perspectiva integral, para la cual se formaron específicamente, en vinculación constante con otras experiencias de educación latinoamericanas, particularmente, la mexicana.

Una de las tensiones principales que plantearon las pedagogías ruralistas durante la primera mitad del siglo XX, como discusión pedagógica y de política educativa, tiene que ver con el desarrollo de proyectos educativos distintos para los habitantes del campo y de la ciudad. En Uruguay la educación pensada desde y para el contexto urbano era vista como una imposición estéril en el campo, pero, a su vez, las propuestas de educativas para el entorno rural eran consideradas como algo que podría estigmatizar y "atar" al "campesino" a su entorno. Este debate adquiere otro tamiz en sociedades como la mexicana donde quienes vivían en el campo eran predominantemente indígenas y mestizos, lo cual introduce otros elementos a considerar como la diversidad cultural y lingüística. Estas tensiones provocan preguntas tan básicas como: ¿La enseñanza debe ser la misma en todas las escuelas del país?, ¿es posible esto?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿a quiénes beneficia?

La relación entre escuela y "medio" y "contexto" ha sido objeto de debate pedagógico permanente en Uruguay, pasando actualmente la atención en la pobreza urbana (Martinis y Redondo, 2006, Romano, 2006, Bordoli, 2009). Así como en 1933 se preguntaban en un Congreso Nacional de Maestros, qué puede hacer la escuela para evitar la despoblación del campo, cuál son sus alcances y sus límites, ahora se preguntan qué puede hacer la escuela en contextos de pobreza urbana, cuál es su función y sentido en esos contextos, cómo debe ser el trabajo docente y la relación con los estudiantes y sus familias (Reisin, 2017).

Fuentes

Bibliografía

- Alonso, María y Gabriel Scagliola (coords.) (2012), *Misiones sociopedagógicas del Uruguay (1945-1971), Documentos para la memoria*, Consejo de Formación en Educación (ANEP), Montevideo.
- Ansaldi, Waldo y Verónica Giordano (2012), *América Latina. La construcción del orden*, t. I y II, Ariel, Buenos Aires.
- Bordoli, Eloisa (2009), "La extensión universitaria como una experiencia de 'comunidad' educativa", en Antonio Romano y Eloisa Bordoli (comps.), *Pensar la escuela como proyecto (político) pedagógico*, Psicolibros Waslala, Montevideo, pp. 25-40.
- Calderón Mólgora, Marco Antonio (2018), "México: de la educación indígena a la educación rural", *Revista Historia y Memoria de la Educación*, núm. 7, pp. 153-190.
- Castro, Julio (1942) "Lo que el alegre fin de año oculta", *Marcha*, núm. 167, Montevideo, diciembre, p. 16.
- Civera Alicia, Juan Alfonseca y Carlos Escalante (coords.) (2011), *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)*, Miguel Ángel Porrúa, El Colegio Mexiquense, México, pp. 221-262.
- Civera, Alicia (2008), *La escuela como opción de vida: la formación de maestros normalistas rurales en México 1921-1945*, El Colegio Mexiquense, México.
- Civera, Alicia (2011), "Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América Latina (siglos XIX y XX)", *Cuadernos de historia*, núm. 34, Santiago de Chile, Universidad de Chile, junio, pp. 7-30.
- Civera, Alicia y Antón Costa Rico (2018), "Desde la historia de la educación: educación y mundo", *Revista Historia y Memoria de la Educación*, núm. 7, Facultad de Educación, Islas Canarias, pp. 9-45.
- Civera, Alicia y Lucia Lionetti (2010), "La educación rural en América Latina siglos XIX-XX", *Naveg@ américa. Revista electrónica editada por la Asociación Española de Americanistas*, núm. 4 (dossier).
- Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. República Oriental del Uruguay (1950) "Programa para Escuelas Rurales", Imprenta Nacional, Montevideo.
- Demarchi, Marta y Marcia Rivera (1999), *La educación rural en el Uruguay: construcción y vigencia de una doctrina*, Departamento de Publicaciones FHCE, Montevideo.
- Demarchi, Marta y Marcia Rivera (2014), *Miguel Soler Roca. Educación, resistencia y esperanza*, CLACSO, Buenos Aires.
- Díaz Estévez, Pablo y Víctor Díaz Estévez (2019), "El 'campo' como principio educativo. Aportes desde una perspectiva intercultural crítica en Uruguay", en Daniel San Martín Cantero (coord.), *Experiencias latinoamericanas para re-pensar la educación 'rural'*, CIED Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile, pp. 125-139.
- Espeche, Ximena (2016), *La paradoja uruguaya. Intelectuales, latinoamericanismo y nación a mediados del siglo XX*, Ediciones Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- Loyo, Engracia (1999) *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, El Colegio de México, México.
- Martinis, Pablo y Patricia Redondo (comps.) (2006), *Igualdad y educación. Escrituras (entre) dos orillas*, Del Estante Editorial, Buenos Aires.
- Moraga Valle, Fabio (2014), "Reforma desde el sur, revolución desde el norte: El Primer Congreso Internacional de Estudiantes de 1921", *Estudios de Historia Moderna Y Contemporánea de México*, núm. 47, México, junio, pp. 155-195.

- Moraga Valle, Fabio (2016), "Las ideas pedagógicas de Tolstoi y Tagore en el proyecto vasconcelista de educación, 1921-1964", *Historia Mexicana*, vol. 65, núm. 3, El Colegio de México, México, enero, pp. 1341-1404.
- Moraga Valle, Fabio (2018), "Educación, exilio y diplomacia: Vasconcelos, Mistral, Torres Bodet y la proyección internacional de sus ideas educativas, 1921-1964", *Revista de Historia de América*, pp. 61-94.
- Palacios, Guillermo (1999), *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del "problema campesino" en México, 1932-1934*, El Colegio de México, México.
- Pita González, Alejandra (2014) *Educación para la paz: México y la cooperación intelectual internacional, 1922-1948*, Secretaría de Relaciones Exteriores, Universidad de Colima, México.
- Reisin, Pamela (2017) "¿Cómo acompañar las trayectorias de niños y niñas en las escuelas públicas? La experiencia del Programa de Maestros Comunitarios en Uruguay", *Revista Síntesis*, núm. 7/2016, Editorial Facultad de Filosofía y Humanidades UNC, pp. 76-86.
- Reyes, Reina (1943), "La escuela rural que el Uruguay necesita", *Anales de Instrucción Primaria*, Montevideo.
- Rockwell, Elsie (2018)[2005] "Bardas, cercos y llaves: El encierro de escuelas indígenas rurales", en Nicolás Arata, Carlos Escalante y Ana Padawer, *Elsie Rockwell: Vivir entre escuelas: Relatos y presencias*, CLACSO, Argentina: pp. 355-390.
- Rockwell, Elsie (2007), *Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, El Colegio de Michoacán-CIESAS, México.
- Romano, Antonio (2006) "Lo que no tiene nombre, la pobreza en educación" en Martinis Pablo y Redondo Patricia (comps.), *Igualdad y educación. Escrituras (entre) dos orillas*, Del Estante Editorial, Buenos Aires, pp. 141-162.
- Santos, Limber (2012), "La pedagogía rural hoy: una actualización necesaria", *Revista Quehacer educativo*, núm. 116, FUM-TEP, Montevideo, diciembre, pp. 9-15.
- Soler Roca, Miguel (1987), "El movimiento a favor de una nueva escuela rural", en Ana María Angione et al., *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya. El testimonio de los protagonistas*, Edición de la Revista de la Educación del Pueblo, Montevideo.
- Soler Roca, Miguel (1996), *Educación y vida rural en América Latina*, Federación Uruguaya del Magisterio, Instituto del Terer Mundo, Montevideo.
- Vaughan, Mary Kay (2000), *Política cultural en la Revolución mexicana: maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, Fondo de Cultura Económica, SEP, México.
- Werle, Flávia y Ana Maria Carvalho (2009) "A educação para a zona rural no sul do Brasil: sentidos e perspectivas a partir das conferências brasileiras de educação", en Teresa González y Oresta López (coords.), *Educación rural en Iberoamérica. Experiencia histórica y construcción de sentido*, Anroat, España, pp. 79-108.
- Werle, Flávia (comp.) (2007), *Educacao rural em perspectiva internacional. Intituiucoes, praticas e formazao do professor*, Editora Uniji, Brasil.

Recursos electrónicos

- Betemps Bozzano, Caroline (2003), "Julio Castro: periodismo y acción transformadores", Seminario Taller de Análisis de la Comunicación, Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Universidad de la República, documento (html o pdf) disponible en: <https://www.academia.edu/8239370/Julio_Castro_Periodismo_y_acci%C3%B3n_transfrmadores> (fecha de consulta: 17/04/2019).

- Castro, Julio (1938) *Síntesis del Proceso Educativo Mexicano*, Oficina de Prensa de Periodistas Libres, documento (pdf) disponible en: <http://www.autoresdeluruguay.uy/biblioteca/julio_castro/lib/exe/fetch.php?media=sintesis_del_proceso_educacional_mexicano.pdf (fecha de consulta: 17/04/2019).
- Castro, Julio (1944) *La escuela rural en el Uruguay*, Talleres Gráficos "33", Montevideo, documento (html o pdf), disponible en: <http://www.autoresdeluruguay.uy/biblioteca/julio_castro/lib/exe/fetch.php?media=la_escuela_rural.pdf (fecha de consulta: 17/04/2019).
- Castro, Julio (1945), "La misión pedagógica de los alumnos normalistas", *Marcha*, núm. 289, Montevideo, julio, documento (pdf), disponible en: <http://www.autoresdeluruguay.uy/biblioteca/julio_castro/lib/exe/fetch.php?media=la_mision_marcha_n_289_6_07_1945.pdf (fecha de consulta: 17/04/2019).
- Castro, Julio (2008), "Cómo viven 'los de abajo' en los países de América Latina", Ministerio de Relaciones Exteriores, Consejo de Educación Técnico Profesional, Universidad del Trabajo del Uruguay, Serie Edición Homenaje, vol. 17, documento (pdf) disponible en: <http://www.autoresdeluruguay.uy/biblioteca/julio_castro/lib/exe/fetch.php?media=como_viven_los_de_abajo_en_los_paises_de_america_latina_2008.pdf (fecha de consulta: 9/03/2017).
- Castro, Julio (2013), *Palabras de Julio. Selección de textos*, Ministerio de Educación y Cultura, Montevideo, documento (pdf) disponible en: <http://www.autoresdeluruguay.uy/biblioteca/julio_castro/lib/exe/fetch.php?media=palabras_de_julio_seleccion_de_textos.pdf (fecha de consulta: 17/04/2019).
- Comando General del Ejército (1978), "Testimonio de una Nación agredida", Montevideo, documento (pdf) disponible en: <http://radiovirtualga.org.uy/Libros/Nueva%20carpeta/Testimonio%20de%20una%20nacion%20agredida.pdf> (fecha de consulta: 20/04/2019).
- Santos, Limber (2018), "El pensamiento pedagógico nacional a través del Movimiento de Educación Rural", *Revista Quehacer Educativo*, Montevideo, documento (audiovisual) disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=MV4UV0xClfA&feature=youtu.be> (fecha de consulta: 16/05/2019).
- Scagliola, Gabriel (2016), "Dos iniciativas estudiantiles: misiones sociopedagógicas y universidades populares en Uruguay (1931 - 1956)", documento (html) disponible en: <<https://docplayer.es/35032491-Dos-iniciativas-estudiantiles-misiones-socio-pedagogicas-y-universidades-populares-en-uruguay.html> (fecha de consulta: 10/12/2018).
- Soler Roca, Miguel (2007), "Cronología- extraído del homenaje a Julio Castro realizado por el MEC", Barcelona, documento (pdf) disponible en: http://www.autoresdeluruguay.uy/biblioteca/julio_castro/lib/exe/fetch.php?media=cronologia_juliocastro.pdf (fecha de consulta: 10/12/2018).
- Taracena Arriola, Arturo (2006), "Descubrir América en Europa: la asociación general de estudiantes latinoamericanos de París (1925-1933)", en Calvo, T. A. Musset (eds.), *Des Indes occidentales à l'Amérique Latine*, vol. 2, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, documento (html o pdf) disponible en <<https://books.openedition.org/cemca/2126?lang=en#authors> (fecha de consulta: 17/04/2019).

PAMELA RUTH REISIN es becaria doctoral de CONICET en el Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba. Sus líneas de investigación son la historia de la educación en Latinoamérica, educación rural y pedagogías para la inclusión educativa. Entre sus publicaciones recientes se cuentan: "La metodología de 'historias conectadas' para el estudio de la configuración de movimientos pedagógicos. El caso de la pedagogía ruralista y sus conexiones con la educación rural mexicana ente 1930-1960", ponencia presentada en el II Workshop de Historia(s) de la

educación. Itinerarios y debates hacia una perspectiva regional del campo, ICSOH CONICET, Universidad Nacional de Salta, 26 de abril de 2019; "El trabajo de los maestros comunitarios de Uruguay y sus conexiones con las pedagogías ruralistas de América Latina entre 1920-1940, 2017; Educación y equidad en contextos rurales: debates y propuestas, Red Temática de Investigación en Educación Rural (RIER-Conacyt) Facultad de Filosofía. Universidad Autónoma de Querétaro, México (en prensa).

Recibido: 5 de septiembre de 2019

Aceptado: 28 de noviembre de 2019

Progresso técnico-científico e crítica humanista: posições face a um debate reiterado no campo educacional luso-brasileiro (1950-1974)

Progreso técnico-científico y crítica humanista:
posiciones ante un debate reiterado en el campo
educacional luso-brasileiro (1950-1974)

Technical-Scientific Progress and Humanist
Criticism: Sides of a Long-Term Controversy in the
Portuguese-Brazilian Educational Field (1950-1974)

Matheus da Cruz e Zica

Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
matheusczica@gmail.com

António Gomes Ferreira

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação,
Universidade de Coimbra, Portugal
antonio@fpce.uc.pt

Resumo

O presente artigo pretende analisar os principais tópicos relacionados a uma crítica de fundo humanista contra o que muitos professores-autores e intelectuais que escreveram em revistas portuguesas e brasileiras especializadas em Educação, entre os anos de 1950 e 1974, consideravam caracterizar o domínio exacerbado de um racionalismo técnico-científico na cultura e nas escolas daquele contexto histórico. Constatou-se que para a construção dessa crítica humanista foram mobilizadas, com certa frequência, teorias da filosofia fenomenológica, da psicanálise e do fazer artístico na afã de se pensar a possibilidade de processos de formação a partir de novos prismas.

Palavras-chave: ciencia, tecnicismo, fenomenología, psicoanálisis, arte, Brasil, Portugal.



Resumen

El presente artículo pretende analizar los temas principales sobre la crítica humanista, contra la cual muchos profesores-autores e intelectuales que escribían en revistas portuguesas y brasileñas especializadas en educación, entre 1950 y 1974, caracterizaban el dominio exacerbado de un racionalismo técnico-científico en la cultura de las escuelas de aquel contexto histórico. Se muestra que para la construcción de esa crítica humanista fueron movilizadas, con cierta frecuencia, las teorías filosóficas fenomenológicas, psicoanalíticas y del quehacer artístico, con el afán de pensar en la posibilidad de nuevos procesos de formación a través de nuevos prismas.

Palabras clave: ciencia, tecnicismo, fenomenología, psicoanálisis, arte, Brasil, Portugal.

Abstract

This article intends to analyze the main topics related to a humanist criticism with which many teachers-authors and intellectuals who wrote in Portuguese and Brazilian journals specialized in Education, between the years of 1950 and 1974, criticized the exacerbated influence of technical-scientific rationalism under the culture and schools for that specific historical context. The investigation revealed that the making of this humanist criticism frequently required the theories of phenomenological philosophy, of psychoanalysis and of artistic making as part of the effort to imagine the possibility of formation processes in new perspectives.

Keywords: science, technicism, phenomenology, psychoanalysis, art, Brazil, Portugal.

Introdução

O presente artigo pretende analisar os principais tópicos relacionados a uma crítica de fundo humanista contra o que muitos professores-autores e intelectuais que escreveram em revistas portuguesas e brasileiras especializadas em Educação, entre os anos de 1950 e 1974, consideravam caracterizar o domínio exacerbado de um racionalismo técnico-científico na cultura e nas escolas daquele contexto histórico. As análises aqui presentes incidem sobre a prolífica produção de professores-autores e intelectuais que publicaram em revistas de Portugal e Brasil especializadas em Educação, entre os anos de 1950 e 1974.

A língua portuguesa uniu culturalmente esses dois países de maneira bastante intensa e, mesmo que por vezes sigam meandros sociais distintos ao longo dos quase dois séculos que marcam a separação política entre eles, o interesse mútuo e a facilidade de acesso ao

material cultural produzido em cada um dos lados do Atlântico por conta do idioma comum demonstra um interessante caso de permanente trânsito de ideias e práticas, o que para o período histórico delimitado para esse estudo permanece sendo válido (Cf. Carvalho & Pintassilgo, 2011; Mendonça, 2013; Almeida, 2008).

A seleção das revistas educacionais de Brasil e Portugal seguiu o critério de arremontar o maior número de professores-autores e intelectuais que tivessem relação com os níveis mais altos de formação em cada país. No caso brasileiro foram consultados os números da longa *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, com intensa presença de intelectuais e professores universitários ligada ao *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos*, INEP, do governo federal, e publicada de 1944 até os dias atuais. Durante o período analisado sua publicação se manteve trimestral – mesmo após a instalação do golpe militar em 1964 que seguiria até o ano de 1985¹ (Bontempi Jr., 2012).

Para um cotejo mais profícuo com o volumoso material encontrado nessa revista brasileira, no contexto português foi necessário selecionar mais de uma revista em vista da descentralidade do debate naquele país e também pela quantidade de artigos das revistas que eram bem menores que a *RBEP*. Optou-se pelos periódicos ligados a Universidades e Liceus que gozavam ainda de grande prestígio e *status* intelectual até o fim de nosso recorte temporal delimitado.

Dentre as revistas portuguesas analisadas estão a *Revista de Ensino Litoral Labor*, ligada ao *Liceu de Aveiro* – publicada de 1932 a 1974 com dez números anuais sem interrupções (Mimoso & Cavadas, 2010); a *Palestra, Revista de Pedagogia e Cultura*, ligada ao Liceu Normal de Pedro Nunes localizado em Lisboa, publicada de 1958 a 1974 – até 1968 apresentava três números por ano e depois disso se torna anual (Ferreira & Mota, 2014); e a *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ligada à *Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra*, publicada de 1960 aos dias de hoje (Até 1962 foi semestral e a partir de 1963 se torna anual – embora entre 1964 e 1970 a mesma revista não tenha apresentado publicação alguma) (Martinho, 2000).

Para pensarmos as conexões entre ambos os países recorreremos à teoria de Paul Veyne (2008) [1971] quando o mesmo ressalta que toda história é na verdade uma história comparada:

¹ Daqui em diante nesse texto, para evitarmos a repetição de títulos tão longos, utilizaremos termos resumidos para indicar os nomes dessas quatro revistas indicadas: *Revista de Ensino Litoral Labor* aparecerá de maneira abreviada como **Labor**; *A Palestra, Revista de Pedagogia e Cultura* aparecerá simplesmente como **Palestra**; a *Revista Portuguesa de Pedagogia*, por sua vez, aparecerá como **RPP**, e, por fim, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* aparecerá sempre como **RBEP**.

O difícil é dizer até onde vai a simples história e onde começa a história comparada. Se para estudar o regime senhorial do Forez, mencionam-se, lado a lado, fatos relativos a senhorios diferentes – e como não o fazer? –, escreve-se uma história comparada? (Veyne, 2008 [1971]: 101)

Veyne, na verdade, reatualiza a premissa de que o conhecimento de uma experiência histórica acaba se tornando inviabilizado, heurísticamente empobrecido, se não se produz um efeito de cotejo com outras experiências históricas possíveis para aquele mesmo período que se está estudando. Esse é um argumento teórico importante para a leitura simultânea dessas duas experiências históricas distintas (Portugal e Brasil)², mas conectadas por participarem de um debate comum.

O recorte temporal delimitado para esse artigo coincide com o terceiro quartel do século xx, momento em que se intenta em uma série de setores da cultura, inclusive na Educação, a elaboração de um intenso balanço em relação aos traumas do pós-Segunda Guerra Mundial. Tarefa contraditoriamente realizada em meio a uma corrida armamentista de enormes proporções entre o “pólo soviético” e o “pólo ocidental”, no mundo bipartido do que se convencionou chamar de Guerra Fria (Hobsbawm, 2005). Nos dois países estudados as ditaduras de extrema-direita – em Portugal durante todo o período delimitado e no Brasil a partir de 1964 – também perpetuavam a violência nas relações humanas que supostamente deveria ter findado com o fechamento de Auschwitz, em 1945.

A fala do professor reformado, José Pinto Soares, da cidade portuguesa de Vila Real, em seu artigo intitulado “Eu creio na Juventude”, publicada na *Labor* (n.159) de 1956, é muito arguta no sentido de demonstrar a consciência que muitos professores tinham sobre o tamanho do desafio que a história recente inevitavelmente lhes oferecia naquele contexto:

Quais são os exemplos gerais e vivos – esse poderoso factor de educação – que lhe fornece a geração materializada dos pais, formada nos rescaldos de duas grandes guerras, que perturbaram as condições económicas, abalaram as sociais e atingiram profundamente as morais? E guerras que, se acabaram porque acabaram os instrumentos mortíferos, na realidade, continuam surdas e latentes, numa corrida permanente a engenhos capazes de destruírem em poucos momentos a vida sobre a terra. (*Labor*, núm.159, ano XX, jun.1956: 617)

Essa “corrida permanente a engenhos capazes de destruírem em poucos momentos a vida sobre a terra” à qual o professor-autor José Pinto Soares se refere representava um verdadeiro impasse a todos aqueles que naquele momento de alguma forma estavam envolvidos

² A esse respeito outro livro importante a que nos remetemos é o de Sousa *et al.* (2010).

com a Educação. Residiria nessa permanência da lógica da violência, tão bem detectada pelo professor-autor acima referido, a prova cabal de que teria ocorrido um retumbante fracasso da humanidade em avaliar adequadamente sobre as implicações do holocausto para as gerações futuras? Junto com a Segunda Guerra Mundial a ética teria sucumbido à *técnica*, tendo esta se libertado da reflexão sobre os valores e passado a ser simplesmente orientada como um fim em si mesma sob o epíteto de *progresso*³?

Se ao fim desse texto algumas destas questões estiverem mais claras para o leitor os autores considerarão ter cumprido a tarefa que se impuseram ao encetarem a escrita do mesmo.

Julgamos prudente explicitar ainda que em ambos os países a temporalidade apresenta movimentos diferentes no debate em questão. Se em Portugal verifica-se que as posições críticas ao tecnicismo seguem numa crescente da década de 1950 até o ano de 1974, aprofundando o tom do humanismo a partir de fins da década de 1960. Já em relação ao Brasil a posição é exatamente inversa. Durante a década de 1950 até o ano de 1964, a *REBP* irá trazer nítida preponderância das posições humanistas frente às contra-propostas que enfatizassem com maior vigor os aspectos meramente técnicos no ensino. Com a ocasião do golpe militar do ano de 1964 há um corte um tanto brusco e a posição se inverte radicalmente. Passa haver a partir de então um visível triunfo do tecnicismo na *REBP* a partir de então, essa situação se aprofundando após a promulgação do Ato Institucional nº 5, que acirrou o caráter antidemocrático do governo brasileiro naquele momento.

A despeito desses movimentos históricos distintos a que nos referíamos, o que mais nos chama atenção é a *permanência da presença dessa crítica humanista ao tecnicismo durante todo o período que vai de 1950 a 1974*, ainda que em momentos distintos isso se dê em ambos os países ora com maior, ora com menor frequência. E *o teor dessa crítica também parece ter obedecido certos traços gerais comuns que persistiram ao longo desse quase quarto de século em ambos os países*, conforme propomos expor adiante.

“A tecnologia e a utilização cega dos meios materiais desvinculados dos fins e dos valores se tornam verdadeiros tóxicos nos quais o homem se embriaga”: O progresso técnico-científico e suas representações no campo educacional

Passaremos a apresentar nessa primeira seção do artigo uma série de trechos retirados das revistas analisadas que indiciam a permanência de um diagnóstico em ambos os países

³ A esse respeito outro livro importante a que nos remetemos é o de Sousa *et al* (2010).

durante o período estudado de um avanço do progresso técnico-científico como sendo problemático em relação à qualidade da formação humana. Conforme anunciamos no início de nosso texto o objetivo é dar enfoque ao conteúdo da crítica de fundo humanista contra o que muitos professores-autores e intelectuais consideravam caracterizar o domínio exacerbado de um racionalismo técnico-científico naquele contexto histórico. Por isso mesmo as posições favoráveis ao tecnicismo comparecerão em nosso estudo, embora não com a mesma frequência que os artigos que defendiam a referida crítica humanista.

No caso português demarca-se que no ano de 1956, o professor-autor José A. Teixeira, um dos editores da revista *Labor* naquela altura, publica o artigo “Em defesa da dignidade do ensino”, onde aponta o excesso de progresso técnico-científico e de seus produtos como um dos motivos mais importantes para a queda da dignidade do ensino das novas gerações:

Há falta de ideais educativos, os tempos não correm de feição, não resta tempo para meditar. **O progresso industrial, que segue na esteira do avanço assombroso da ciência, aturde-nos os sentidos. É o cinema** que, servindo embora a cultura e podendo servi-la melhor, mais serve ainda a deformação dos indivíduos, cujas preferências inferiores procura explorar; **é a rádio** que, sancionando o gosto vulgar, transmite música medíocre, maciça propaganda comercial, relatos de competições; são **o ruído dos motores e os guinchos das travagens** a quebrarem o silêncio do ambiente doméstico... (*Labor*, núm. 160, ano XXI, out.1956: 3-4, Grifos Nossos)

Dois anos antes da data em que foi publicada a matéria da qual foi retirada a citação anterior, no número 140 da mesma revista *Labor* – ano de 1954 – o professor Duque Vieira, do Liceu de Castelo Branco, já chamava atenção para esse caráter sobrepujante do “progresso técnico” em sua aliança com “as matemáticas e as ciências da natureza”, em artigo intitulado “Educação Artística”:

[...] tornam-se improdutivos estudos literários, artísticos, filosóficos, para, à custa dessa redução [de tais estudos], **aumentar a parte das matemáticas e das ciências da natureza, os únicos que constituem necessidade premente dos nossos dias, condição indispensável para o progresso técnico dum povo.** (*Labor*, n.140, ano XVIII, mar.1954: 627, Grifos nossos)

Quase uma década depois a docente Maria Beatriz C. Serpa Branco, do Liceu Nacional de Évora, ainda revisitava essa mesma questão em artigo intitulado “A Filosofia e a valorização do homem”, publicado na *Labor* n.256, já no ano de 1967. Segundo a professora-autora haveria uma “(...) **tendência da actual civilização, acentuadamente técnica-científica**, orientada para uma valorização do intelecto e da acção, deixando, porém na sombra as qualidades do coração” (*Labor*, núm. 256, ano XXXI, abr.1967: 369, Grifos nossos).

Também nessa direção seguem muitos posicionamentos publicados no campo educacional brasileiro, de 1950 até pelo menos o ano de 1964⁴ (Rothen, 2007). É o caso do emblemático artigo de Jean Guehenno, intitulado “A escola e a vida em desacordo”, publicado no n.55 da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1954. Apoiado nas teorias do filósofo francês Bergson, do início do século xx, Guehenno defende uma escola que ajudasse o homem a lidar com o excesso de progresso técnico que aquele momento histórico testemunhava⁵.

Uma cultura para hoje não será válida se não for uma resposta para as angústias do homem de hoje. Esse homem sente, com desespero, **tornar-se robot, autômato**, inseto. É preciso olhá-lo como ele se apresenta, tão triste, tão vazio, quando, cada manhã, o métró o impele, entre milhares de outros tão tristes, tão vazios quanto ele, a uma tarefa que lhes parece tão somente desumana. É preciso salvá-lo desses perigos. [...] Bergson explica que, como a ferramenta prolonga o braço do operário, o conjunto das ferramentas utilizadas pela humanidade é uma espécie de prolongamento de seu corpo. Mas **esse conjunto de utensílios tornou-se tão prodigioso que é desproporcional a nosso organismo**. Nosso corpo, como que aumentado, tem necessidade desse suplemento de alma [do qual fala Bergson]. E pelo fato de que **todo estudo desembocará doravante numa técnica, num automatismo generalizado**, precisamos urgentemente **esclarecê-lo com mais consciência e mais humanidade**. (*RBEP*, núm. 55, vol.XXII, jul-set, 1954: 74, Grifos nossos)

Se já podemos entrever, por meio das citações acima, alguma crítica ao que seria a supervalorização do mundo visível da matéria e da técnica em detrimento de outras dimensões do humano na produção educacional dos dois países estudados, é importante salientar que em outros casos essa crítica não comparece.

Ao contrário, muitas vezes o *aspecto* técnico na educação é mesmo almejado conforme podemos deduzir, por exemplo, do texto de abertura do número inaugural da *Revista Portuguesa de Pedagogia*, em 1960, ano de seu surgimento:

Preâmbulo [...] Concordamos plenamente, uma vez que, embora existam actualmente, além das revistas de psicologia pura ou aplicada e de médico-pedagogia, alguns periódicos de incontestável valor que se ocupam da pedagogia nacional, nenhum

⁴ Conforme já se disse 1964 é o ano em que se inicia um governo militar ditatorial no Brasil, que dura até o ano de 1985. De 1964 em diante o elogio aberto e quase que exclusivo ao tecnicismo vai predominar nesse periódico educacional que é desde a sua fundação ligado ao governo estatal. São inúmeros os artigos contendo palavras-chave como desenvolvimento, eficiência, eficácia e técnica.

⁵ Para uma melhor compreensão das relações que podem ser estabelecidas entre o pensamento de Bergson e o campo educacional Cf. o trabalho de Araújo (2018).

deles, cremos, se propõe uma verdadeira especialização no domínio da **pedagogia técnica**, dirigindose, de qualquer modo, os assuntos ali tratados, por actuais que sejam, a um público bastante restrito.

[...]

Fecharemos assim, resolutamente, a porta desta revista à polémica e à amplificação literária. A pedagogia já sofreu demais desse mal que a discredita, tirando-lhe todo o valor científico. **Queremos, pois, imprimir à Revista portuguesa de Pedagogia um carácter de objectividade científica.**

Sem negar a importância das doutrinas educativas – reconhecemos-lhes mesmo o primeiro lugar na ordem dos valores –, não desejamos fazer desta publicação uma tribuna de educação moral ou de filosofia pedagógica. O que, no plano da ação, nos parece mais importante, é o aperfeiçoamento dos professores, **a melhoria das técnicas** de ensino, a revisão do conteúdo e da repartição dos programas, **a maior eficiência** da organização escolar, em suma, todas as condições que **auumentem a produtividade** das nossas escolas e conduzam a uma melhor formação dos alunos. O problema dos fins educativos é de uma outra ordem, e consideramo-lo resolvido; tudo o que se pode escrever sobre esse assunto reforçará talvez convicções, orientará mais exactamente a conduta geral dos educadores, mas não constituirá uma ajuda real para a profissão docente. **Quer isto dizer que a nossa preocupação dominante será o aperfeiçoamento técnico e o rendimento da Escola Nacional.** A direcção. (*RPP*, Ano 1, 1960, núm. 1, p. 3-6, Grifos nossos)

A direcção da *RPP* apostava portanto, na eficiência e no rendimento do desenvolvimento da técnica, deixando para o passado o “problema dos fins educativos”. A polarização entre *filosofia educacional*, de um lado, e *técnica pedagógico-científica* de outro é nítida nessa passagem. E diante de ambas as vertentes apresentadas como antípodas a direcção da revista faz uma clara opção⁶.

Nisso a *RPP* parecia estar atendida a uma tendência global, já que segundo Franco Cambi (1999: 595-599):

No curso da segunda metade do século XX completou-se definitivamente e se impôs em âmbito mundial uma radical transformação da pedagogia, que redefiniu sua identidade, renovou seus limites e deslocou o seu eixo epistemológico. Da pedagogia passou-se à ciência da educação; de um saber unitário e “fechado” passou-se a um saber plural e aberto; do primado da filosofia passou-se ao das ciências.

[...]

Entre empirismo (ciência empírica) e tecnologia, se dispôs a nova identidade da pedagogia, provocando um amplo reordenamento de toda a sua frente teórica.

⁶ Se nesse momento inaugural a *RPP* parece estar resolutamente decidida nessa vertente, os conteúdos veiculados em seus números vem mostrar que aquela linha de planejamento não teria sido rigorosamente seguida, visto que os temas mais teóricos e filosóficos irão, sim, comparecer ao periódico em questão.

Nasceu uma pedagogia caracterizada de maneira bastante diferente em relação ao passado e que através do filtro científico-técnico vive agora a sua estreita relação com a prática.

Já em 1955, cinco anos antes da inauguração da *RPP*, o professor-autor M. C. Pires, por exemplo, do Liceu de Aveiro também festejava o progresso técnico, ainda que mais numa vertente de seu impacto na cultura, a seu juízo muito positivo. Isto pode ser lido em seu artigo intitulado “A actualização dos quadros docentes do Ensino Liceal”, publicado na revista *Labor* n.147, conforme se segue:

[...] um forte movimento de extensão cultural vai alastrando e conquistando as gentes, até se tornar num direito integral de todo o cidadão, como o proclama a Carta das Nações Unidas. Nem de outra maneira poderia ser – nessa hora em que a vida sobe de nível e se desdobra num ritmo progressivo e aliciante e em que por toda parte palpita, imperativo e fremente, um ansio de saber, de saber mais e de saber melhor. **Os benefícios da produção industrial** e a melhorias das condições de vida, **o jornal e a rádio entrando nas casas a levantar interesses e a dinamizar as potencialidades** de adolescentes e velhos são fortes esteios duma ambiência cultural que se não quebra e avança. (*Labor*, núm. 147, ano XIX, mar.1955: 464-465, Grifos nossos)

No caso brasileiro, um dos maiores expoentes do pensamento e da política educacional daquele contexto, Anísio Teixeira, publicou um texto com o título “Educação e Desenvolvimento”, na edição de janeiro e março de 1961 da *RBEP*. Ali temos oportunidade de flagrar sua avaliação em relação ao que considerava ser um descompasso entre *progresso material* e *progresso educativo* no Brasil daquele momento histórico específico:

A minha conclusão funda-se, pois, em uma preliminar. Enquanto o país não se decidir sobre as suas próprias instituições democráticas e, para ser específico, sobre o cumprimento de suas constituições, tanto a federal quanto as estaduais, votadas em 46 e 47 e até hoje à espera de execução, pouco podemos fazer, nós educadores, para **ajustar as arcaicas estruturas educacionais vigentes às novas estruturas econômicas**, que o **processo de industrialização**, de qualquer modo, está construindo para o **Brasil materialmente desenvolvido** de amanhã. (*RBEP*, núm. 81, vol.XXXV, jan-mar, 1961: 92, Grifos nossos)

Num tom quase profético, Anísio Teixeira exprimia naquele momento uma avaliação que se apresentaria de extrema precisão de acordo com o que o futuro reservava para seu país. Com relação “a se decidir sobre as suas próprias instituições democráticas”, três anos após a publicação desse artigo elas foram todas solapadas com a instalação do golpe militar de

1964. O fosso entre os dois antípodas apresentado por Anísio Teixeira se agigantou com os militares no poder e o resultado foi exatamente a construção ambivalente de um país materialmente desenvolvido, industrializado, com estruturas educacionais arcaicas, se por “desenvolvimento das estruturas educacionais” entendemos como sendo sinônimo de *aprofundamento da cultura democrática*, conforme a fala de A. Teixeira parecia indicar.

Não deixa de ser digno de nota que a falta de uma cultura democrática não tenha vindo a impedir que um forte progresso técnico tenha se constituído no Brasil, sob a batuta dos militares. Estamos diante de um caso que demonstra a possibilidade de uma disjunção entre de um lado os progressos na ciência e na técnica e, de outro, na cultura democrática. Demonstra também certa independência entre ambos, sendo que assombrosamente o incremento dos valores democráticos muitas vezes pode se apresentar como não sendo imprescindível para os progressos na área técnico-científica.

Em todas essas passagens desfilam imagens que representam confrontadas feições da arte, da filosofia e da cultura democrática em choque com o que viria ser, em um plano oposto, a aliança entre o progresso técnico-industrial e a ciência. Essa percepção dicotômica perpassa a grande maioria dos artigos analisados, excetuando o texto do pesquisador P. Vanbergen, intitulado “Para uma Educação Permanente”, publicado no número VII da *RPP*, em 1973, em que o referido autor expõe uma visão geral bastante ampla e instigante em que a ciência, a arte e a preocupação ética não estariam em “lados opostos”, mas todos fazendo parte do grande arcabouço humano que seria a *cultura*.

A cultura como método.

A cultura (a ciência, a ética, a linguagem, a arte, a poesia) pode, por conseguinte, ser tanto instrumento de coação, como meio de libertação. Será instrumento de coação se se apresentar como um todo acabado, que se impõe, exige o respeito e o conformismo. Pode vir a ser instrumento de libertação, se chegar a constituir um fermento de vida, de evolução, de novo exame da questão. Como poderá conseguir este resultado? Se deixa de ser considerada como um conjunto de valores, de processos, de modelos que obtiveram êxito, para se tornar um método de abordar e de resolver os problemas. A educação, neste caso, já não se apresentará como uma transmissão de soluções, mas sim como uma formação que permite descobrir soluções. Em vez de assentar na conformidade e na fidelidade, esforçar-se-á por promover a originalidade e a criatividade. (*RPP*, Ano VII, 1973: 71)

Mas a despeito dessa posição isolada, que se esforça por aglutinar os diferentes campos da atividade humana, colocando-os num mesmo patamar valorativo, o que predominou mesmo foi a contraposição entre o que chamamos aqui para efeitos de análise de *progresso técnico-científico* e, na outra ponta, a *crítica humanista*. Nos interessando a seguir demonstrar no

conjunto dos textos analisados os modos pelos quais do lado da ciência e da técnica foram identificados muitos dos problemas que a humanidade e, por conseguinte, também a educação enfrentavam naquele momento.

“A grande noite cultural que atravessamos”: Fenomenologia e Psicanálise como faces de uma mesma crítica humanista nas revistas educacionais

Consideramos bastante elucidativo o diagnóstico que Maria Beatriz C. Serpa Branco, do Liceu Nacional de Évora, fazia de seu tempo em artigo representativamente intitulado “A Filosofia e a valorização do homem”, já citado nesse texto e publicado na revista portuguesa *Labor* (núm. 256), em 1967: “Somos dos que acreditam que a crise do mundo contemporâneo, sendo uma crise do homem, é essencialmente uma crise da educação”. E acrescenta:

Diremos até, mais precisamente, que se trata de uma crise de auto-educação e de auto-conhecimento, no sentido em que falta à grande massa da Humanidade um conhecimento profundo de si própria e uma consequente valorização do homem no que ele tem de mais elevado e mais humano. (*Labor*, núm. 256, ano XXXI, abr. 1967: 367)

Preocupada com a formação dos jovens dos liceus que considerava excessivamente tecnicista a mesma professora se perguntava: “Mas não poderá a Filosofia impor-se e valorizar-se como disciplina educativa mais completa, cultivando também no jovem, de modo sistemático, as suas capacidades afectivas, contribuindo para um afinamento da sua sensibilidade?” (*Labor*, núm. 256, ano XXXI, abr. 1967: 367). E ponderava a esse respeito sem muita esperança ...

É bem verdade que, em muitos casos, o ambiente familiar dos estudantes do Liceu não compreenderá o valor humano de tal objectivo. Muitas famílias se hão-de achar porventura mais tranquilas ao verificarem a **eficiência do treino** liceal sob o **aspecto puramente dirigido ao intelecto**, objectivamente traduzida em diplomas ou cartas de curso. (*Labor*, núm. 256, ano XXXI, abr. 1967: 367, Grifos nossos)

Entretanto, apesar de prever tais resistências, a professora Maria Beatriz C. Serpa Branco não desiste de continuar a formular sua proposta:

Como poderá então a Filosofia, e mais particularmente a Filosofia no Liceu, contribuir para esta completa realização do Homem?

Antes de mais guiando-o através do conhecimento de si próprio. Aprenderá assim a respeitar-se e a valorizar-se.

O estudo da Psicologia, indispensavelmente ligado a qualquer programa de Filosofia, dará precioso auxílio ao auto-conhecimento que há-de florescer em auto-educação. (*Labor*, núm. 256, ano XXXI, abr. 1967: 371)

O que nos interessa ressaltar a partir dos trechos citados acima é que os conhecimentos advindos do campo da Filosofia foram largamente utilizados pelos professores e autores dos artigos analisados para construir críticas e proporem alternativas para o problema do que consideravam ser a “crise do homem” naquele contexto face ao triunfo da ciência, da técnica e de seus produtos. Toda essa crítica que as revistas testemunham ao longo das décadas analisadas têm como sua maior expressão as grandes turbulências que o ano de 1968 assitiu nas democracias ocidentais.

É curioso notar que mesmo no Brasil, que estava em meio a uma ditadura militar que se acirrava naquele ano de 1968⁷, em sua revista pedagógica mais importante – a *RBEP*, ligada ao governo federal – publicou-se um artigo de Paul Ricoeur extremamente contundente na crítica que fazia sobre as mazelas de seu tempo. No pano de fundo desse texto, intitulado “Reforma e Revolução na Universidade”, se percebe claramente sua ancoragem em pressupostos da *Fenomenologia*, os mesmos que marcaram o pensamento desse autor até o ano de seu falecimento, em 2005:

Os sinais são agora eloquentes: o Ocidente entrou numa revolução cultural que é, sem dúvida, a sua revolução, a revolução das sociedades industriais avançadas, mesmo não sendo ela eco ou decalque da chinesa. Trata-se de uma revolução cultural porque **põe em causa a visão do mundo, o conceito de vida subjacente ao fato econômico**, ao fato político e ao conjunto das relações humanas. Esta revolução **ataca o capitalismo não só porque fracassa em realizar a justiça social, mas também porque consegue muito bem seduzir os homens com seu projeto inumano de bem-estar quantitativo; ataca a burocracia não só porque esta é uma máquina pesada e inoperante, mas porque coloca o homem em situação de escravo perante o conjunto de poderes, de estruturas e das relações hierárquicas que a ele se tornaram estranhas; ataca por fim o niilismo de uma sociedade que, tal como um tecido canceroso, só tem por objetivo o seu próprio crescimento; frente a uma sociedade sem sentido, a revolução tenta dar mais importância à criação**

⁷ Ano em que ocorre a decretação do Ato Institucional núm. 5, que praticamente fechava o Congresso e dava poderes excepcionais ao presidente, inclusive para cassar mandatos.

de bens, de ideias, de valores, do que a seu consumo. O empreendimento é gigantesco; levará anos, décadas, um século..." (RBEF, núm. 111, vol. 50, jul-set, 1968: 9, Grifos nossos)

Há aqui um resumo das questões colocadas pelos jovens e por intelectuais situados em meio àquele turbilhão: pensar a vida para além do fato econômico; colocar em questão o capitalismo em busca do qualitativo humano, contra o imperativo do quantitativo; se insurgir contra burocracias, verdadeiros dispositivos de poder que se tornam excessivos e sufocantes; se insurgir contra a falta de sentido de uma sociedade que se perdeu em sua busca obsessiva por um desenvolvimento por ele mesmo; pôr de lado o protagonismo do consumo para, no lugar, instituir uma sociedade onde a criação humana seja o elemento central. Para Franco Cambi (1999: 624-625), em sua ampla *História da Pedagogia*:

[...] 1968 alimentou um amplo movimento no campo educativo, escolar e pedagógico, que atingiu quase todas as áreas geográfico-culturais e incidiu em profundidade sobre a identidade da pedagogia, segundo três direções, sobretudo. Primeira: trouxe-a de volta à sua fundamental politicidade, já que educar, ensinar, pensar a educação são atividades sociais, que se desenvolvem num tempo histórico, segundo objetivos específicos, ligadas a valores, a concepções do mundo, a interesses sociais. A pedagogia é um saber também político e deve assumir conscientemente sua própria politicidade, pondo-se em sintonia com as forças sociais mais progressistas que trabalham para a emancipação do homem, de todos os homens. Política e utopia vêm conjugar-se na pedagogia. Segunda: a pedagogia deve ser revista criticamente na sua tradição, pondo às claras suas insuficiências e condicionamentos, sobretudo ideológicos, desmascarando-os e projetando um pensar/fazer educação que se emancipe dessa condição de subalternidade sem cair porém no mito da ciência, de uma neutralidade da ciência (nesse caso, das ciências da educação), delineando-se, pelo contrário, como um saber dialético, caracterizado sobretudo num sentido crítico. Terceira: a focalização de novos modelos formativos (antropológicos, sociais, culturais) que visam a uma condição desalienada da vida individual e social, caracterizada no sentido libertário, antiautoritário, erótico e criativo, que se colocam numa trajetória explicitamente utópica.

A juventude aparece como detentora do papel principal nas amplas agitações que ocorreram naquele ano de 1968 em grande medida na tentativa de forçarem mudanças na organização social que, até então, se pautaria sobretudo pelo primado da produção e do consumo. O uso de alucinógenos prometia uma concessão ao irracional contra o excesso de controle da racionalidade burocrática; o hábito de deixar os pêlos crescerem indicava um reencontro com a natureza, ao invés de encarnarem a utopia de dominá-la; o som alto da música e o bailado em um quase transe dos festivais também traziam os sentidos e o corpo para o centro

do palco da vida, contra o primado dos escrutínios do intelecto. Ou seja, a juventude, em sua espontaneidade, também produziu um forte questionamento ao racionalismo técnico-científico.

Mas se por um lado certos autores se valiam da filosofia fenomenológica para criticar esse mesmo racionalismo técnico-científico que a juventude afrontava, por outro também se utilizavam dela para questionarem o que consideravam ser certa idealização exacerbada dessa juventude um tanto hedonista e por vezes muito crente na miragem de um mundo novo, livre de qualquer relação com a tradição. O francês Pierre Furter⁸, perito educacional da UNESCO durante a década de 1960 e 1970, é um desses que irá se valer de autores alinhados à tradição da fenomenologia – como é o caso de Edgar Morin – para tecer comentários sobre o que considerava ser para a juventude daquele período o perigo de um corte com a tradição. Isto fica patente em seu artigo “A juventude e o espírito da época: novas tarefas pedagógicas”, publicado na *RBEP* núm. 99, de 1965.

A juventude moderna deve ser compreendida em função da juventude do mundo. Relacionar juventude e modernidade significa a aproximação de dois mitos que atualmente usufruem prodigiosa expansão: – o da perene adolescência, da espontaneidade sempre renovada pela vida jovem, das múltiplas oportunidades oferecidas a cada nova geração; – o do ‘modernismo’, da violenta aceleração de nossa história, da necessidade constante de renovação, da rejeição da continuidade e das tradições. Dessa aproximação surge o que H. Lefebvre chama ‘o novo romantismo’ que conduz à modernidade, isto é, à vida vivida em plenitude, no presente, sob o signo do possível e do aleatório. Infelizmente, esses mitos de tão comercializados e vulgarizados por uma indústria cultural cada vez mais tentacular e poderosa, tornam a modernidade não muito convidativa. Porém o habilidoso E. Morin, que já conseguira desmontar a engrenagem das ‘máquinas para fazer os loucos sonharem’, a propósito do sistema de estrelismo cinematográfico, ampliou sua análise, mostrando de que forma essa industrialização criou uma autêntica ‘terceira’ realidade que realmente mistifica a juventude do mundo. Cada vez menos ela aparece como uma janela aberta para o futuro, visto que fascina pela ilusão de um eterno presente. O espírito do tempo se contenta com excitantes: o beijo, a violência, o estrelismo, as viagens, as férias; a vida como ócio contínuo; a mocidade, a beleza, a eterna juventude de novos Olímpicos. Todas essas imagens, multiplicadas à saciedade, nos persuadem da existência de um

⁸ Pudemos conhecer melhor o trajeto de leituras e preocupações de tradição crítica por parte de Pierre Furter ao examinarmos a apreciação que fez da obra de Irena Wojnar, “Esthétique et Pédagogie”, publicada no n.102 da *RBEP*, ano de 1966. Nessa apreciação publicada no formato de resenha da obra, ao tempo em que saudava a autora por ter destacado a importância da psicanálise para a relação entre arte e educação, ele também recomendava à mesma que investisse em autores àquela época atuais como Sartre, Bachelard, Durand, Benjamin e Adorno. Cobra também que Irena Wojnar analisasse com mais atenção a formação estética da juventude que passava a ser feita principalmente pela *Mass Media* naqueles tempos. (*RBEP*, núm. 102, vol. XLV, abr-jun, 1966).

paraíso ao alcance de todos, onde seria possível viver uma prolongada adolescência. Em vez de estimular a compreensão da juventude do mundo como uma nova perspectiva aberta para o planeta, como a presença provocante do possível dentro da realidade, o culto da juventude assume a forma de uma religião para salvar a humanidade, sem Deus, de modo imanente, de uma utopia coisificada na magia das imagens, pela qual se impele a evolução dos jovens, visto que ela os persuade a permanecerem... eternamente jovens. (*RBEF*, núm. 99, vol. XLIV, jul-set, 1965: 29)

Já em 1962 a Professora Doutora Maria Luísa Guerra publica seu primeiro texto na revista portuguesa *Palestra* (n.14), periódico do Liceu Normal de Pedro Nunes no qual atuava como docente. Em todas as suas demais intervenções é sempre notório o seu domínio da filosofia fenomenológica. Intitulado “Valência e bivalência da noção de mundo”, o mencionado texto foi apresentado em 11 de janeiro no *Centro de Estudos Filosóficos* do Liceu Normal de Pedro Nunes. Ao citar Hursel, Jaspers, Heidegger, Sartre e Merleau Ponty a autora não poderia chegar a outra conclusão que não algo inteiramente distinto da previsibilidade que a ciência prometeria: “Horizonte e consciência, gesto e leitura, eu e não-eu em simbiose equívoca, é isso o mundo” (*Palestra*, núm. 14, abr, 1962: 60).

Numa época em que a mídia de massa adquire muita força com seus temas palatáveis e de forte apelo sensorial, a professora-autora não deixa também de se posicionar fortemente em relação ao tema do divertimento se valendo de seu cabedal de conhecimentos do que havia de mais atual na tradição fenomenológica naquele momento. Em 1963, na mesma revista *Palestra*, ela publica seu artigo “Posição filosófica do divertimento”, no qual afirma:

Fosse a pessoa perfeita e bastar-se-ia de facto a si mesma. Não precisaria então de se evadir, transferindo-se para outro centro em busca duma plenitude frustrada. Mas esse é justamente também o grande paradoxo.

Apresentando-se como um momento feliz da existência, o divertimento descobre-lhe ao mesmo tempo a face secreta e autêntica. Confessa-se como «compensação» aliás inútil e acusa a fraqueza do homem que desiste de se contemplar, ignorante e mortal. [...]

Poucos são mesmo os homens que se assumem em autenticidade, certos de que a verdade é gémea da morte e do vazio.

Os outros arrastam-se neste torvelinho da distração, constantemente ocupados e por isso comprometidos na abolição do silêncio da razão e dos sentidos para nunca se encontrarem, face a face de si mesmos. [...]

Por isso chega a parecer paradoxal que uma simples bola, deslizando no chão, nos possa divertir.

[...] Renunciar ao passado como ao futuro, assumir a precariedade do ser, conseguir o vazio e aceitar a morte, seria verdadeiramente existir. [...]

Alienado e demitido, persegue-se, voluntariamente distraído, para nunca se encontrar.
É esse o sentido último da distração.

Expressão de angústia e de inautenticidade, recurso contra o limite e contra o tempo,
protesto contra a finitude e contra a morte, o divertimento é ainda morte, afinal a
grande morte, procurada e consentida. (*Palestra*, núm. 16, jan, 1963: 52-53)

A filosofia fenomenológica também marca presença no Brasil. Conforme nos informa a *RBEF* (núm. 72, vol. XXX, out-dez, 1958: 116-118), o estudante de filosofia Tales de Azevedo denuncia através do jornal *A Tarde*, da cidade de Salvador, que alguns mestres da Universidade da Bahia estariam banindo os livros de Sartre da biblioteca, fator que considerava inadmissível. De certa forma esse tipo de atitude já prenunciava a onda de conservadorismo que tomaria conta do país a partir de 1964... Sartre assustava por que, apesar de não ser um marxista ortodoxo, é preciso reconhecer que sua fenomenologia jamais abandonou alguns pressupostos associados ao materialismo histórico e à luta contra os principais elementos que definiam o modo de produção capitalista.

As formulações de Sartre compareciam com frequência nas revistas analisadas, algumas vezes criticado e muitas outras vezes louvado. O professor-autor Carlos Montenegro Miguel, por exemplo, do Colégio Militar, apresenta Sartre muito entusiasmadamente no artigo "O Existencialismo", publicado na edição núm. 172 da *Labor*, em 1958, elogiando sobretudo o caráter controverso do filósofo: "Neste ponto, os extremos tocam-se e católicos e marxistas excomungam com a mesma violência o criador do Existencialismo ateu" (*Labor*, núm. 172, ano XXII, jan. 1958: 243). E se por um lado o professor-autor Carlos Miguel o apresenta como um legítimo herdeiro de Nietzsche e Heidegger, não deixa também de reforçar o papel de Sartre nas políticas de esquerda:

Diz Sartre «os tipos de compromisso (engagement) são diferentes, segundo as épocas. Numa época em que comprometer-se seria fazer a revolução, era necessário escrever o manifesto. Numa época, como a nossa, em que existem diferentes partidos que reclamam para si a revolução, o compromisso não é o de entrar num deles, mas tentar a clarificação dos conceitos, tanto para precisar uma posição, como para tentar agir sobre os diferentes partidos revolucionários». (*Labor*, núm. 172, ano XXII, jan. 1958: 244-245)

Conforme nos lembra Alain Badiou (2015), Sartre foi uma das principais figuras do que foi nomeado por ele de "a aventura da filosofia francesa da segunda metade no século xx":

Tomemos como exemplos dois momentos filosóficos particularmente intensos e identificados. Primeiro, o da filosofia grega clássica, entre Parmênides e Aristóteles, do século v a.C. ao III a.C., momento filosófico criador, fundador, excepcional e, afinal,

bastante curto no tempo. Em seguida, o momento do idealismo alemão, de Kant a Hegel, incluindo Fichte e Schelling: ainda um momento filosófico excepcional, entre o fim do século XVIII e o início do século XIX, um momento intenso, criador e que durou apenas algumas décadas.

Digamos, pois, que vou batizar provisoriamente de “filosofia francesa contemporânea” o momento filosófico na França que, situado essencialmente na segunda metade do século XX, deixa-se comparar, por sua amplitude e por sua novidade, tanto ao momento grego clássico quanto ao momento do idealismo alemão.

Relembremos alguns marcos notórios. O ser e o nada, obra fundamental de Sartre, surge em 1943, e o último livro de Deleuze, *O que é a filosofia?*, data de 1991. Entre Sartre e Deleuze, podemos, em todo caso, nomear Bachelard, Merleau-Ponty, Lévi-Strauss, Althusser, Lacan, Foucault, Lyotard, Derrida... Às margens desse conjunto fechado, e abrindo-o até os dias de hoje, podemos citar Jean-Luc Nancy, Philippe Lacoue-Labarthe, Jacques Rancière, eu próprio... É essa lista de autores e de obras que chamo de “filosofia francesa contemporânea” e que constitui na minha opinião um momento filosófico novo, criador, singular e universal ao mesmo tempo. (Badiou, 2015: 8-9)

O autor indica alguns procedimentos que uniriam todas essas figuras, ainda que seus conteúdos estivessem longe de serem coincidentes. Dentre algumas utopias comuns, destacamos duas delas:

(...) situar diretamente a filosofia na cena política sem passar pelo desvio da filosofia política, inscrever frontalmente a filosofia na cena política. Todos os filósofos franceses, para grande escândalo da maioria de seus colegas anglo-saxões, quiseram inventar o que eu chamaria de militante filosófico. A filosofia, no seu modo de ser, na sua presença, deveria ser não apenas uma reflexão sobre a política, mas sim uma intervenção que visasse tornar possível um nova subjetividade política. Desse ponto de vista, nada é mais oposto ao momento filosófico francês, nada mostra mais claramente seu fim do que a voga atual da “filosofia política”. É o retorno um tanto triste à tradição acadêmica e reflexiva.

(...) retomar a questão do sujeito, abandonar o modelo reflexivo e, assim, discutir com a psicanálise, rivalizar com ela e fazer tão bem quanto ela, senão melhor do que ela, no que concerne ao pensamento de um sujeito irreduzível à consciência, e consequentemente, à psicologia. O inimigo mortal da filosofia francesa de que se trata aqui é a psicologia, que constituiu por muito tempo a metade do programa de aulas de filosofia, que o momento filosófico francês tentou esmagar e cujo retorno, a voga contemporânea, significa que talvez um período criador tenha se acabado, ou vai se acabar. (Badiou, 2015: 18-19)

Tanto em um caso quanto em outro, Sartre é paradigmático. Um grande militante político, sem dúvida. Também um grande mobilizador da psicanálise:

...no fim de O ser e o nada, Sartre também propõe a criação de uma nova psicanálise, que ele chama de "psicanálise existencial". A cumplicidade/rivalidade é dessa vez exemplar. Sartre opõe sua psicanálise existencial à psicanálise de Freud, que ele qualifica de "empírica". Segundo ele, é possível propor uma verdadeira psicanálise teórica, ao passo que Freud propõe apenas uma psicanálise empírica. Se Bachelard queira substituir a constrição sexual pelo devaneio, Sartre quer substituir o complexo freudiano, quer dizer, a estrutura do inconsciente pelo que ele chama o projeto. O que define um sujeito para Sartre não é uma estrutura, neurótica ou perversa, mas um projeto fundamental, um projeto de existência. Temos também aí um exemplo perfeito de combinação entre cumplicidade e rivalidade. (Badiou, 2015: 16-17)

E é na própria esteira de Sartre que em 1972 o psicanalista Wilson de Lyra Chebabi, Professor do Curso de Especialização em Psicologia Clínica da Universidade Católica do Rio de Janeiro, aproximando a *psicanálise da fenomenologia* (ainda que não exatamente inguando-as) com muita coragem vai também tecer críticas ao excesso de foco no progresso técnico e material em tempos de ditadura⁹ através da revista educacional brasileira de maior visibilidade naquela conjuntura, a *RBEF*. Além de um trabalho muito acurado sobre os detalhes que envolvem as questões afetivas na infância, o artigo de Chebabi termina numa reflexão bem mais ampla dirigida sobretudo aos adultos:

Cabe, referir, a propósito, a pertinente reflexão de Anísio Teixeira que incide precisamente nesse ponto quando diferencia, com lucidez, *cultura de tecnologia*. A tecnologia se desenvolveu através do *isolamento* e da *neutralidade* da *ciência*, como um saber especializado e positivo *dos meios*. Para tanto, teve que se separar a ciência dos problemas humanos, desenvolvendo-se de maneira atropelante, quantitativamente, mas deixando o *homem carente de sua humanidade*. Com o desenvolvimento da Tecnologia formou-se um *reino dos meios*, em prejuízo do reino dos fins e dos valores fundamentais na vida humana. Esprou-se a Tecnologia com progressiva privação de tempo e espaço para a Cultura. A Tecnologia, que serve à possibilidade de extensão ou prolongamento das faculdades e dos poderes humanos, pelo desenvolvimento desenfreado, tem tornado impossível a evolução do homem para utilizar esses recursos – e o resultado é que a situação se constitui numa reversão. O homem é que passa a ser comandado e dirigido pelos seus próprios engenhos. O homem passa a se sentir produto das suas tecnologias e se sente esvaziado do seu vigor criativo. As causas mais profundas do que chamamos em Psicologia de carência emocional vamos encontrar no que já se tem chamado a grande noite cultural que atravessamos. A investigação psicanalítica tem mostrado a importância da fantasia, do devaneio da

⁹ A mesma ditadura que propagandeava e promovia por todos os meios o elogio do tecnicismo inclusive na seara educacional.

mãe na acolhida que dá ao filho, do estabelecimento do vínculo conseqüente e significativo e finalmente da assunção responsável da sua relação com a criança para o estabelecimento da confiança básica e da esperança. Esta esfera de conceitos e valores é inteiramente alheia e estranha à Tecnologia, pois só pode ser apreendida pela formação humanística numa atmosfera cultural em que esteja preservado o lugar de pessoa ao ser humano.

(...) sobre o abuso de drogas, apontamos que a própria ciência e seus derivados fundamentais – a tecnologia e a utilização cega dos meios materiais desvinculados dos fins e dos valores – se tornam verdadeiros tóxicos nos quais o homem se embriaga, aumentando sua miséria interior e perdendo seu vigor. Torna-se mero manipulante e manipulado e não chega a saborear sua vitalidade nem a força promissora do seu porvir. (RBEP, núm. 126, vol. 57, abr-jul, 1972: 263-264, Grifos do original)

Se valendo de uma argumentação já cristalizada no campo educacional brasileiro daquele momento, a partir da dicotomia entre *Tecnologia* e *Cultura*, operada por ninguém menos que Anísio Teixeira, apontando para uma clara defasagem entre ambos os pólos indicados, Chebabi conclui seu artigo em tom de esperança na possibilidade da “balança” se equilibrar a partir da disseminação dos saberes das “Ciências humanas”, “dos filósofos da existência” e da “psicanálise”:

De outro lado, entretanto, constatamos acontecimentos altamente significativos. Nunca se leu tanto quanto em nosso tempo, como já aponta Anísio Teixeira. O desenvolvimento das Ciências Humanas, a preocupação com a criança, a investigação da vida emocional, o impressionante surto e disseminação da prática psicanalítica e dos mais diversos recursos psicoterápicos, e a extraordinária obra dos filósofos da existência que é patrimônio de nosso século, estão a revelar um movimento impressionante de resgate da Humanidade do homem. Embora revestida da mesma roupagem da Tecnologia para merecer a posição de ciência, a *Psicanálise* tem constituído o espaço que o ser humano resguarda para o cultivo de sua vida interior, vale dizer, para o resgate e preservação de sua cultura em um mundo atropelante e apressado, que convoca insidiosamente para a alienação. Significa que a Humanidade se aliena nos prolongamentos de seu próprio poder de manipulação e controle, mas ao mesmo tempo fomenta a instituição de recursos cada vez mais aprofundados de recuperar sua autenticidade. Se é alarmante a condição da criança carente em instituições anônimas, e funestas as conseqüências da fratura brutal do liame mãe-filho – é também promissor verificar que jamais esses fatos foram tão estudados e denunciados, como em nossos dias. A Psicanálise, que se formou inicialmente como uma especialidade e como uma técnica de tratamento de distúrbios nervosos e mentais, se expandiu em todos os campos a perguntar pela própria natureza do homem. Cada vez mais abriga em seu campo questões antropológicas, epistemológicas, éticas e filosóficas, pois assume que seu objeto de estudo não são apenas os mecanismos inconscientes de um caso de determinada afecção psíquica, mas a *pessoa humana*

como um todo. Como processo não só terapêutico, mas de busca que o homem empreende de si mesmo, tem exercido uma influência irreversível na educação, na medicina, no cinema, na literatura e no entendimento da dinâmica social.

Como parte de todo um processo penoso e difícil de libertação das algemas imediatas e acomodatórias da Tecnologia cega, utilizada para a manutenção do marasmo existencial, a Psicanálise tem contribuído, dentro de suas limitações, para que a pessoa humana reencontre seus fins e seus valores, se nutra das fontes de sua cultura, reencontre os caminhos de seu porvir e, em meio a sua longa noite, visualize a esperança de seu amanhecer. (*RBEP*, núm. 126, vol. 57, abr-jul, 1972: 264-265, Grifos do original)

Da junção entre a psicanálise e a crítica fenomenológica, surge também um terceiro elemento que a elas esteve entrelaçado e que foi largamente utilizado para se colocar em suspeição o excesso da tendência técnico-científica em detrimento do alargamento das qualidades humanísticas: esse elemento era a *arte*.

A arte na contracorrente do tecnicismo triunfante

O texto de Nise da Silveira, pioneira no uso da arte para o tratamento de psicoses no Brasil¹⁰, na *RBEP* n.130 de 1973 – número especial dedicado à relação *arte e educação* –, demonstra bem o tipo de mistura teórica que se fazia naquele momento como fundamento para uma crítica de teor humanista¹¹. Em seu caso a costura se fez entre a psicanálise jungiana, a concepção artístico-formativa de Herbert Read¹² e a crítica mais geral dos fenomenólogos em relação à estreiteza da redução do homem ao utilitarismo materialista e pragmático, conforme se pode acompanhar no longo e paradigmático trecho que se segue:

O homem unidimensional do capitalismo

¹⁰ Àquela altura a psiquiatra e psicanalista Nise da Silveira já era coordenadora da Seção de Terapêutica Ocupacional e Reabilitação do Centro Psiquiátrico de Engenho de Dentro.

¹¹ O texto foi publicado sob o título "A concepção educacional de Herbert Read", transcrito de *Quatérnio*, revista editada pelo Grupo de Estudos C. G. Jung, do Rio de Janeiro, ano de 1970, página 95 e de *Arte & Educação*, editada pela *Escolinha de Arte do Brasil*, em setembro de 1970, p. 5.

¹² O trabalho de Feodora Theresia Mckail, publicado em dois números posteriores da *RBEP*, sob o título "Atividade artística com fins terapêuticos e educativos", traz também uma contribuição profunda para esse debate, citando Jung, H. Read e Freud (*RBEP*, núm. 132, vol. 59, out-dez, 1973). Elisa Dias Veloso, por sua vez, já havia publicado alguns anos antes o texto "Simbolismo e fantasia na criança", artigo sobre o tema Arte e Educação fruto de uma "palestra realizada no curso 'Arte, educação e simbolismo', promovido pela Escolinha de Arte do Brasil – GB, em dezembro de 1969" (*RBEP*, núm. 117, vol. 53, jan-mar, 1970, p. 24).

No mundo capitalista, onde aquilo que interessa de fato é o pensamento científico a serviço da tecnologia, o sistema de Read não será aplicável, certamente. O capitalismo criou o homem unidimensional, o justo oposto do homem que houvesse atingido o completo e equilibrado desenvolvimento de sua individualidade. 'A educação através da arte não prepara seres humanos adaptados para os atos mecânicos e sem sentido da indústria moderna; não permite que se satisfaçam com diversões passivas'. Um tipo de educação fundamentada na auto-expressão de emoções e intuições terá obviamente de ser individualizada. Mais adequado será um tipo de educação coletiva, uniformizante no sentido da unidimensionalidade útil ao rendimento máximo. 'Toda tentativa tendo por fim o esboço de uma construção teórica da civilização que esteja fora do princípio de rendimento é, em sentido estrito, *irracional*. A razão é a racionalidade do princípio de rendimento. Mesmo nos inícios da civilização ocidental, bem antes desse princípio passar às instituições, a razão era definida como instrumento de sujeição, de domínio dos instintos. A área instintiva, a sensibilidade eram consideradas prejudiciais e hostis à razão'.

No mundo socialista (países que aboliram o capitalismo na nossa época) a valorização máxima recai igualmente sobre o pensamento científico a serviço da tecnologia. Ciência e técnica, capitalista e socialista, concorrem em disparada tanto na terra quanto no espaço cósmico. A tecnologia, no seu tremendo ímpeto de desenvolvimento, passou por cima dos projetos indicados por Marx de interação entre o homem e a natureza. Provavelmente, no mundo socialista, o homem goza de participação maior na produção, está menos alienado no relacionamento com o produto de seu trabalho, suas atividades técnicas são mais variadas. Na verdade, porém, a automação da indústria não dá oportunidade ao operário para por em movimento, conforme queria Marx, seus sentidos, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos elementos da natureza, de maneira conveniente a suas próprias necessidades.

No mundo socialista as potencialidades do homem são também canalizadas para o progresso técnico. O mesmo fenômeno de unilateralismo se apresenta, semelhante ao que ocorre no mundo capitalista. Um sistema educativo pluridimensional e individualizado desviaria energias da meta: ciência e técnica. (*RBEP*, núm. 130, vol. 59, jul-set, 1973: 245, Grifos do original)

Em pleno vigor de uma ditadura de extrema-direita no Brasil Nise da Silveira não poupa o capitalismo de sua acusação do estado de coisas que teria tornado o homem amesquinhado em suas potencialidades. Em sua crítica se sobressaem a ciência, a técnica e a indústria como principais cúmplices dessa derrocada humana, tal como a apresenta. A autora chega até mesmo à audácia de mencionar uma ponta de elogio às experiências socialistas que grassavam em alguns países daquele momento, afirmando que naqueles locais o homem provavelmente estivesse menos alienado em seu cotidiano de trabalho, mas ainda assim vai defender a tese de que a obsessão reducionista pela ciência e pela técnica marcava os dois blocos do mundo dividido da Guerra Fria.

Nise da Silveira conclui então que:

No panorama contemporâneo Herbert Read situa-se, como Jung, na contracorrente às ideias dominantes. Seus escritos, pela ênfase dada aos poderes do inconsciente, representam compensação e contrapeso para um mundo que valoriza de modo quase exclusivo a razão consciente. E por isso mesmo é insensato. (*RBEP*, núm. 130, vol. 59, jul-set, 1973: 249)

Em Portugal podemos flagrar o professor-autor Rômulo de Carvalho desenvolvendo considerações parecidas já na década de 1950, já que também diagnosticava em seu tempo um descompasso entre ciência e arte para prejuízo da humanidade. Seu artigo exatamente intitulado "Ciência e Arte", foi publicado pela primeira edição da revista *Palestra*, de 1958.

Assim evoluiu o cientista de «sonhador» a «homem que merece atenção» e daqui a «elemento imprescindível para o progresso da sociedade».

Comparando esta linha evolutiva com a do artista encontramos este, em nossos dias, na situação daquela segunda fase, ainda saído de fresco da fase de «sonhador». Agora é, socialmente, um «homem que merece atenção». A terceira fase virá a seu tempo, longinquamente decerto, mas estamos convencidos (e suportamos o risco de tão disparatada afirmação) que um dia os Governos fomentarão apressadamente o surto das vocações artísticas e clamarão a necessidade urgente de mais poetas, de mais pintores, de mais escultores, de mais compositores musicais, para o progresso das suas nações, exactamente como hoje se pedem avidamente físicos para satisfação das investigações nucleares.

Não nos parece caso muito assombroso este desfasamento entre os estádios evolutivos da Ciência e da Arte. [...] No mesmo homem pode encontrar-se a mentalidade de um cientista do século xx reunida à mentalidade de um político do século xix, de um retórico do século xviii, de um moralista do século xvii, etc. Tal indivíduo (e parecem-nos frequentes estes exemplos) evoluiu muito diferentemente nos múltiplos aspectos que ao mesmo homem são dados conseguindo-se até aliar a brutalidade primitiva à mais requintada civilização moderna.

[...] Um exemplo. Seria inadmissível, e asperamente censurado, que, dentro das possibilidades da Técnica moderna, a nossa capital não possuísse carros eléctricos. Contudo, ao assistirmos, à hora de maior trânsito, à maneira truculenta como a população se acotovela, se comprime, luta e até se agride, para conquistar um lugar nos mesmos eléctricos, somos levados a reconhecer que, no aspecto cívico, o atraso dessa mesma população é flagrante. Os responsáveis que entendem, sem hesitação, que a nossa capital deve possuir uma rede de carros eléctricos, nunca sentiram o imperativo de organizar o modo de nos servirmos deles porque esse imperativo só pode ser ditado numa fase da evolução do homem-cívico que ainda não foi atingida.

[...]

Parecem-nos estes desfasamentos mais do que evidentes. Pois não vivemos nós numa época na qual, ao mesmo tempo em que se lançam bombas sobre populações indefesas no meio das quais se encontram milhares de crianças, se movimentam, por outro lado, todos os recursos da Ciência, numa bela conjugação de esforços alheia a fronteiras, para salvar uma outra anónima criança que precisa de um determinado medicamento o qual chega de longe, de milhares de quilómetros, num avião de jacto? (*Palestra*, núm. 1, jan, 1958: 21-22, Grifos do original)

Nesse trecho imagens de hipertecnologia se combinam com a brutalidade nas relações humanas. Para a superação desse “desfasamento”, conforme o descreve o professor Rômulo de Carvalho, toda uma gama de professores portugueses e brasileiros inspirados no pensamento do britânico Herbert Read, artista e teórico da arte muito influente a partir da década de 1940, virá reivindicar uma educação pela arte. Conforme muito bem nos explica outro professor-autor que publica na revista *Palestra* núm. 10, de 1961, Alfredo Betâmio de Almeida, em seu artigo “O desenho no ensino liceal”:

Na *educação artística* a Arte é um fim duma faceta da educação, enquanto que na *educação pela Arte* é um meio, isto é, através da Arte, tanto pela apreciação, como pela execução, desenvolvem-se poderes e valores orientadores cuja validade futura pode, e deve estar, na maioria dos casos, fora do campo da Arte. O que é a educação pela arte? Para dar resposta a esta pergunta Herbert Read, poeta e crítico de arte inglês, pôs toda a sua rara sensibilidade em reanimar uma teoria de Platão e escreveu todo um livro da maior valia, e não menor influência nas modernas correntes educativas. «A educação pela arte educa os sentidos e fortalece o poder criador, capacidades estas que estabelecem um equilíbrio entre o mundo interior dos instintos e desejos, e o mundo exterior da matéria intratável, e, conseqüentemente, contribuem para o desenvolvimento de uma personalidade integrada, uma alma harmoniosa e em paz». (*Palestra*, núm. 10, jan, 1961: 63, Grifos do original)

Complementa esse ponto de vista o artigo do professor-autor Mário Dionísio, também publicado àquela época na recém-fundada revista *Palestra*, núm. 2, do ano de 1958, intitulado “Apontamento sobre a ausência da arte no ensino”, onde além de demonstrar uma leitura muito atenta de Herbert Read, acrescenta referência a um outro autor que teria sido o precursor desse questionamento à centralidade do racionalismo científico-pragmático: Montaigne¹³. Acompanhemos seu argumento:

¹³ Em homenagem póstuma ao professor Joaquim de Carvalho, da Universidade de Coimbra, que havia falecido há pouco, a revista *Palestra* publica um excerto de sua pretensiosa obra “História da Educação”, que permanecia inacabada. Dos muitos excertos que poderiam ter sido retirados dessa extensa obra, o trecho escolhido era o que carregava o sugestivo título: “Montaigne” (*Palestra*, núm. 6, jul, 1959: 7-11).

É sempre curioso verificar como Montaigne se referia já tão claramente ao perigo do ensino exclusivamente cerebral e à necessidade de alargar o processo da aprendizagem a todo o mundo afectivo do aluno. Pedia ao mestre que, «conforme as possibilidades da alma que tem nas mãos, começasse a trazê-la para a luz, fazendo-a apreciar as coisas, por vezes mostrando-lhe o caminho, outras deixando-a tomar a dianteira». Ora este ‘trazer a alma para a luz’ – certa «alma» e não qualquer «alma» – e esta importância dada à ‘apreciação’ das coisas, que são senão o libertar e afeiçoar das forças criadoras latentes, o reconhecimento e o respeito da personalidade, para que hoje apelamos? Já para ele, com efeito, a chave da educação residia no *desejo*, no *afecto*: «Não há como sem despertar o apetite e o afecto: de outro modo fazem-se burros carregados de livros; dá-se-lhes a guardar, à chicotada, a sacola cheia de ciência, a qual, como deve ser, não basta conservar em casa, a qual se tem de assimilar». E é este despertar do desejo e do afecto que evidentemente não se obtém pela proibição da chicotada (o estrado, a exibição da caderneta, a ameaça do ponteiro), mas pela consideração das forças interiores que desejam revelar-se, da capacidade afectiva, realmente criadora, existente em todos nós, que só desiste de actuar depois de persistentemente contrariada e esgotada ”

Há todo um mundo sensorial e afectivo a atender, todo um oculto mar de forças latentes a libertar, a conduzir, a aproveitar, a individualizar e a integrar: a educar. [...]

Num meio de cultura artística reduzida, onde habitualmente se confunde todo o processo artístico com o seu aspecto ilustrativo – quando a arte só ocasionalmente é, *também*, ilustração: de um acontecimento, de uma ideia – talvez haja tendência para tomar a defesa da educação da sensibilidade estética como sugestão de uma nova disciplina no curso dos liceus: a de História da Arte. Mas a criação do desejo e do afecto, de que Montaigne falava, como modernamente os interpretamos, não está directamente (ou apenas) relacionada com a *história* da arte, mas com a própria *arte*. Com a arte como atitude criadora, como processo insubstituível de reacção individual e de confronto, de discrepância e de conciliação. Com a arte, como meio de integrar, segundo Herbert Read, todas as nossas faculdades úteis numa única actividade orgânica. Com a arte como instrumento e não como fim de educação. (*Palestra*, núm. 2, abr, 1958: 49-50, Grifos do original)

Ressalta-se ainda que esse debate chegou também ao campo da educação musical. Na *Palestra* de núm. 29, 1967, o professor de música Ruy Barral, autor do artigo “Educação Musical para Todos: a música na escola”, vai se ancorar exatamente em Herbert Read para defender seu ponto de vista sobre o ensino musical:

Será oportuno lembrar aqui o grande crítico de arte e esteta inglês, Sir Herbert Read (uma das maiores, se não a maior autoridade em questões de educação pela arte) apesar de ele se ter confinado nos limites das artes plásticas. Mas, considerada esta

questão no seu mais largo âmbito, serão aqui pertinentes duas das suas mais interessantes afirmações. Diz Herbert Read que «a vida contemporânea fez perder ao homem o seu equilíbrio psíquico, sendo na arte que se encontra o meio de equilíbrio e a cura» e também que «a educação pela arte é a que responde melhor às necessidades do homem». E delas tira a sua conclusão: «que a arte seja a base de toda a educação». (*Palestra*, núm. 29, abr, 1967: 61)

Ainda em se tratando da intervenção do professor-autor Ruy Barral, nota-se a indicação de uma generalização da opinião de que haveria “uma premente necessidade de elevação espiritual” naquele contexto histórico para a qual a arte e a educação trabalhariam, conforme se pode ler a seguir:

Tal orientação [promoção da arte-educação] não representa mais que uma viragem e o início de uma nova fase das relações entre a educação estética e o ensino geral e uma continuação e alargamento das várias iniciativas, já empreendidas durante o segundo quarto do nosso século, no sentido de alcançar um estádio educativo mais avançado e mais concorde com **a premente necessidade de elevação espiritual do mundo de hoje**. Com a democratização da educação artística, de que é parte relevante a educação musical, pretende-se introduzir um elemento novo, a arte, num programa de humanidades modernas, diferente quanto ao conteúdo, do das humanidades antigas. (*Palestra*, núm. 29, abr, 1967: 55)

É preciso destacar ainda outro aspecto destacado em alguns textos analisados relacionados à formação da apreciação estética. Além do ensino excessivamente científico desembocar numa queda do refinamento humano ele também estaria contribuindo para o que consideravam ser um empobrecimento da arte em geral já que uma apreciação rasteira demandaria obras de complexidade também reduzida.

Conclusões

Ao longo desse artigo procuramos elucidar através de análises de alguns trechos colhidos das fontes originais consultadas alguns aspectos que caracterizavam de modo mais geral determinada crítica humanista ao progresso técnico-científico e suas representações no campo educacional.

Constatou-se que, a despeito dos movimentos históricos distintos próprios a cada país analisado, parece ter havido uma permanência da presença da crítica humanista ao tecnicismo durante todo o período que vai de 1950 a 1974, em que pese a variação na intensidade dessa crítica de acordo com a singularidade temporal das experiências históricas em questão

– se na década de 1960 Portugal passa a assistir certo enfraquecimento da ditadura que por lá grassava, no Brasil é a própria década em que a ditadura se instala. Também foi possível perceber que o teor dessa crítica igualmente parece ter obedecido certos traços gerais comuns que persistiram ao longo desse quase quarto de século em ambos os países.

Em linhas gerais podemos identificar certos recursos comuns como a retomada de argumentos do campo da filosofia fenomenológica, de diferentes linhas da psicanálise, bem como do campo da crítica de arte e da estética. Aprofundando essa constatação é possível elencar nomes de autores específicos que compareciam com frequência em periódicos educacionais tanto portugueses quanto do Brasil.

A frequência com que são mobilizados autores semelhantes nos periódicos analisados dos dois países, e que não são nem portugueses nem brasileiros, como são os emblemáticos casos do filósofo francês Jean-Paul Sartre e do crítico de arte inglês Sir Herbert Read, apontam para a hipótese da existência de certa ambiência intelectual transnacional, transbordando o que habitualmente se considera restrito às tradicionais fronteiras geográficas locais.

Esse fator também aponta para certa continuidade naquele período de um predomínio de mobilização de autores de matrizes francesas, alemãs e inglesas como referências de autoridade para balizar os argumentos contruídos em torno do debate analisado nesse texto.

Fontes

Fontes hemográficas

Revista de Ensino Liceal Labor – Portugal (1950 a 1974), A coleção completa dos números dessa revista podem ser encontrados na sessão de obras raras da Biblioteca Pública Municipal do Porto, Porto, Portugal.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – Brasil (1950–1974), A coleção completa dos números dessa revista podem ser encontrados na sessão de obras raras da Biblioteca Pública Municipal do Porto, Porto, Portugal.

A Palestra, Revista de Pedagogia e Cultura – Portugal (1958 a 1974), A coleção completa dos números dessa revista podem ser encontrados na sessão de obras raras da Biblioteca Pública Municipal do Porto, Porto, Portugal.

Revista Portuguesa de Pedagogia – Portugal (1960 a 1974), A coleção completa dos números dessa revista podem ser encontrados na sessão de obras raras da Biblioteca Pública Municipal do Porto, Porto, Portugal.

Bibliografia

Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini de (2008), "Educação e tecnologias no Brasil e em Portugal em três momentos de sua história", *Educação, Formação & Tecnologias*, vol. 1, núm. 1, Maio, pp. 23–36.

Araújo, Tatiana Cristina dos Santos de (2018), "Contribuições da Intuição Bergsoniana para o Campo Educacional: O caso das convicções pedagógicas", *Revista Ideação*, vol. 1, núm. 37, pp. 154–168.

- Badiou, Alain (2015), *A aventura da filosofia francesa no século xx*, Ed. Autêntica, Belo Horizonte.
- Bontempi Jr., Bruno (2012), "A história da educação na RBEP (1999-2011)", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 93, núm. 234, pp. 502-518.
- Cambi, Franco (1999), *História da Pedagogia*, UNESP, São Paulo.
- Carvalho, M. M. C. de, & Pintasilgo, J. (2011), *Modelos culturais, Saberes pedagógicos, Instituições educacionais: Portugal e Brasil, Histórias conectadas*, Edusp., São Paulo.
- Dupas, Gilberto (2007), "O mito do progresso", *Novos estudos - CEBRAP* núm. 77, São Paulo, Março, pp. 73-89.
- Ferreira, António Gomes & Mota, Luís (2014), "Diferentes perspectivas de um ensino conservador: o ensino liceal em Portugal durante o Estado Novo (1936-1960)", *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, núm 51, pp. 145-174.
- Hobsbawm, Eric (2005), *Era dos Extremos: O breve século xx*, Cia das Letras, São Paulo.
- Martinho, António Manuel Matoso (2000), "A História da Educação na formação de professores", *Mathésis*, 9, pp. 279-296.
- Mendonça, Ana Waleska Pollo Campos (2013), "A Emergência do Ensino Secundário Público no Brasil e em Portugal: uma 'História Conectada'", *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 8, núm. 15, janeiro/julho, pp. 43-57.
- Mimoso, Anabela & Cavadas, Bento (2010), "O ensino liceal em Portugal no início do Estado Novo: Reflexões em torno do I Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial", *Entretextos*, núm. 26, set. 2010.
- Rothen, José Carlos (2007), "O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 86, núm. 212, pp. 1-20.
- Sousa, Fernando de; et al. (Orgs.) (2010), "As relações Portugal-Brasil no século XX", Fronteira do Caos Ed. & CEPESE, Porto.
- Veyne, Paul (2008) [1971], *Como se escreve história e Foucault revoluciona a história*, UnB, Brasília.

MATHEUS DA CRUZ E ZICA. Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, Brasil. Doutor em Educação. Tem interesse na história das experiências de educação não-escolar, no conceito de educação como *formação*, e nas relações entre literatura e educação. Atualmente investiga a história das relações entre educação e psicanálise ao longo do século xx nos contextos de Portugal e Brasil. Recentemente publicou os seguintes trabalhos: "Crítica da educação e da escola sob o prisma da arte literária nos ensaios do escritor Bartolomeu Campos de Queirós (1944-2012)", *Educar em Revista*, vol. 35, pp. 1-332, 2019; "Ecos das teorias psicanalíticas e da psicologia na escrita dos professores-autores da revista portuguesa de ensino liceal Labor (1950-1970)", in José María Hernández Díaz (org.), *La Prensa Pedagógica de los Profesores*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2018, vol. 1, pp. 383-396; Organização do Dossiê "Educação e Espaço Público em experiências históricas latino-americanas (séculos XIX-XX)", *Cadernos de história da Educação* (UFU), vol. 17, 2018.

ANTÓNIO GOMES FERREIRA. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal. Doutor em Ciências da Educação. Tem integrado vários projetos de investigação de entre os quais se podem destacar com financiamento: Roteiros da inovação

pedagógica – Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX; Situação de sem abrigo e inclusão social: o valor do trabalho e das relações; Atlas-Repertório dos Municípios na Educação e na Cultura em Portugal (1820–1986). Recentemente publicou os seguintes trabalhos: com C. Vilhena, “Readings over António Nóvoa’s educational thinking: comparative analysis of scientific journals of education and teaching in Portugal (1987–2017)”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. 52, núm. 1, 2018, pp. 5–26. doi: 10.14195/1647-8614_52-1_1; com L. Mota, “Educação, Poder e Ordem. Política e quotidiano numa escola de formação de professores”, *Revista de Educação Pública*, vol. 27, núm. 66, 2018, pp. 883–891, doi: 10.29286/rep.v27i66~; com Luís Mota, “A educação para a paz no Século XXI: busca de sentidos no espaço virtual”, *EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação*, vol. 5, núm. 11, 2018, pp. 159–159, doi: 10.26568/2359-20872018.3110.

Recibido: 27 de Septiembre de 2019

Aceptado: 7 de Diciembre de 2019

Iniciativas sobre la enseñanza del español en México a finales del siglo XIX

Initiatives on Spanish Language Teaching in Mexico at the end of the Nineteenth Century

Amalia Nivón Bolán

*Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, Ciudad de México
amalianivon@yahoo.com.mx*

Resumen

En este trabajo se analizan las iniciativas de enseñanza del español en México desde una perspectiva política y pedagógica, en un periodo en que en el gobierno federal logró retomar los principios constitucionales de la instrucción pública. Los educadores interesados en abandonar las prácticas memorísticas de enseñanza difundieron en periódicos y revistas locales iniciativas para modificar la enseñanza de la lectura y escritura en las escuelas primarias y normales. Las editoriales también contribuyeron en los acuerdos institucionales de los grupos intelectuales localizados en diferentes ciudades del país. Se destaca el interés político y pensamiento pedagógico, así como los recursos metodológicos que evidencian distintas perspectivas para conciliar un programa nacional de enseñanza de la lectura y escritura del español que, aunque generó tensiones, consiguió una política lingüística de estado.

Palabras clave: enseñanza del español, escuela primaria, congresos pedagógicos, libros de lectura, México.

Abstract

From a political and pedagogical perspective, this paper analyzes the initiatives on Spanish language teaching in late nineteenth-century Mexico, a period in which the federal (national) government managed to resume the constitutional principles of public instruction. Educators critical of rote-learning practices published a series of initiatives in local newspapers and magazines aimed at modifying the teaching of reading and writing in primary and normal schools. Publishers contributed to disseminate the institutional agreements of intellectual groups located in different cities of the country as well. The article highlights the political interests, pedagogical thinking, and methodological resources underlying the different perspectives that attempted to create a national program for the teaching

of Spanish reading and writing. Although there were tensions among the different proposals, altogether they generated a State language policy.

Keywords: *teaching, primary school, pedagogical conferences, primers, México.*

Introducción

El siglo XIX se caracterizó por el nacimiento de la nación y la continuidad al fortalecimiento independentista de una república federal y soberana. Una nación que surgió sin cuestionar el español como lengua propia y el catolicismo como religión e ideología común, cuya relación reafirmaba creencias, actitudes, comportamientos del grupo oligárquico y su proyecto hegemónico de nación. Fue un largo periodo de conflictos bélicos entre liberales y conservadores, así como enfrentamientos con legiones extranjeras lo que retrasó el proceso de construcción de un Estado nación y sus instituciones.

Florecieron posturas liberales de competencia individual y social, bajo el espíritu del progreso económico, el orden político y la paz social, el desarrollo tecnológico, la producción y difusión de conocimientos objetivos y nuevas metodologías de enseñanza (González y Lobo, 2009: 86). Fue una época en que las personas letradas establecieron identificaciones a partir de causas comunes como la crítica a la enseñanza conventual y memorista, donde surgieron iniciativas vinculadas a las prácticas en las escuelas primarias y normales.

Las casas editoriales (extranjeras y locales), los registros de patentes de libros escolares, los métodos, los aparatos y las máquinas para la enseñanza contribuyeron a generar cambios en la manera de producir conocimientos y enseñarlos (Granja, 2004). La circulación de textos escritos por parte de los grupos intelectuales respondía a las condiciones de la comunicación y el transporte que los articulaba para facilitarles la traducción y lectura de obras producidas en idiomas extranjeros, lo que alentaba el interés por modificar las prácticas tradicionales, proponiendo iniciativas que respondieran a las condiciones particulares de las escuelas municipales, estatales, federales y privadas, como se manifestaba en las distintas colaboraciones intelectuales de asociaciones pedagógicas, sociedades de ciencias y artes, y grupos literarios. Muchos trabajos fueron difundidos en editoriales locales, dirigidas con fondos privados y públicos, cuyos directivos y colaboradores se identificaron por generar iniciativas de enseñanza primaria, como la región que recorre Veracruz, Puebla y la Ciudad de México. En el caso veracruzano, las editoriales de profesores de Coatepec y Jalapa se identificaban por los siguientes títulos: *El instructor de los niños* (1870-1883), *Instructor* (1883-1885), *La reforma de la escuela elemental* (1885-1891) y *México intelectual* (1889-1904). En Puebla, había educadores que escribían en *El Estudio*, (1875-1879); en la Ciudad de México circulaba *La Enseñanza*

(1879-1883) y *La voz de la instrucción* (1871), el *Boletín Bibliográfico Escolar* y la *Revista de Instrucción Pública*, donde circulaban planteamientos de formación del profesorado, reseñas o capítulos de libros, reglamentos o estadísticas de las escuelas de instrucción pública.

En este sentido, este trabajo pretende situar a un grupo de intelectuales —Luis Felipe Mantilla, Claudio Matte, Ricardo Gómez Arca, Enrique C. Rébsamen, Carlos A. Carrillo y Ramón Manterola— en el contexto educativo donde se desempeñaron ejerciendo una labor profesional que fue recibida por profesores de aula a través de la prensa y discursos directos en espacios institucionales reconocidos académicamente y por instancias gubernamentales. A través de sus acciones, mostraron cómo entendían los problemas y los principales retos educativos que enfrentaban; se trata de representaciones simbólicas construidas a partir de lo que recibieron de los medios y, a la vez, produjeron como trabajadores del sistema de instrucción primaria pública al tratar la enseñanza del español como lengua nacional en la escuela primaria.

Desde la noción de J. B. Thompson (1998), los fenómenos culturales representan algo, se refieren a algo y dicen algo. En este contexto, las ideas de progreso y unidad nacional responden a una realidad ideal de cómo criollos y mestizos ilustrados se refieren a la identidad nacional en un territorio unido bajo una representación simbólica de la “imagen real de pueblo muerto”; del mismo modo, intelectuales como Francisco Pimentel (1832-1893), autor de *Memoria sobre las causas que han originado la situación actual de la raza indígena de México y medios para remediarla* (1864) y creador de *El cuadro descriptivo y comparativo de las lenguas indígenas de México o tratado de filología mexicana* (1862), y Orozco y Berra (1816-1880), autor de *Carta etnográfica y geográfica de las lenguas de México* (1857-1864), cultivaron una escuela de filología y de historia mexicana.

La representación indígena, española y criolla y sus diferentes mezclas de españoles, indios y negros dio lugar a la concepción de una nación unida, homogénea y paradójica en extinción, y amenazante por el mestizaje racial que la componía, su pasado monumental, así como las distintas y variadas lenguas indígenas (Portal y Ramírez, 2010: 68). La idea de presentar el patriotismo indígena en la historia de México logró que los indígenas estuvieran presentes en la historia de la nación, dándole valor a su representación, la cual fue tratada como una otredad en oposición, ya que requería ser incorporada con admiración a lo que fueron antes de y durante la conquista española. La presencia de las lenguas indígenas inquietaba porque representaban el pasado que debía superarse, por lo que se mantuvo la tarea de la castellanización; asimismo, estas lenguas merecían ser estudiadas por las academias científicas, incluso ante el temor de que el desarrollo y evolución social las extinguiera irremediadamente.

En este sentido, la visión política del estado se orientó a preservar lo propio frente a lo extranjero, lo que condujo a sumir al indio “muerto”, convertido en símbolo identitario, y al

indio "vivo", el que requería diluirse en una visión de universalidad (Portal y Ramírez, 2010: 70). De ello resurgió el fomento a la educación obligatoria y la enseñanza de la lectura y escritura en español como la lengua de uso en la vida pública.

En este trabajo se reúnen las trayectorias de la vida profesional de educadores interesados en los procedimientos metodológicos que orientaron esta enseñanza en algunas partes del país, con la intención de señalar distintas experiencias pedagógicas que influyeron en el proceso de cambio de las prácticas y los discursos en la instrucción primaria. La obligatoriedad del español se articuló al movimiento pedagógico que propició el abandono paulatino de las cartillas alfabetizadoras y la propagación de ideas que se venían perfilando desde la primera mitad del siglo XIX.

María de los Ángeles Rodríguez (2010:307-336) presenta una historiografía de las metodologías de enseñanza de la lectura y escritura durante este periodo, identifica en diferentes entidades del país, como Chiapas, Jalisco, Veracruz y la Ciudad de México, propuestas de educadores locales que fueron incorporadas en las escuelas primarias, sin que se desplazaran las prácticas del silabeo y delecteo.

Es el caso de Fray Matías de Córdoba (1776-1828), quien además de fundar en 1819 la Sociedad económica de Amigos del País, apoyar en 1824 la Carta de Declaración de Independencia, la incorporación de Chiapas a México y fundar en 1826 la primera imprenta en Chiapas, fundó en 1810 la primera escuela primaria pública, donde puso en práctica el primer método silábico y fonético de lectura y escritura para formar maestros en la primera escuela Normal de Enseñanza Primaria (Rodríguez, 2010: 314-315; Torres, 2015: 49-66). Asimismo, la iniciativa de enseñanza analítico-sintética desarrollada en 1874 por José Manuel Guillé (1845-1886), quien consideraba que más que alcanzar a comprender todos los significados de una familia de palabras, lo importante era que el profesor conociera el sistema de sonidos de éstas, así como las expresiones que empleaba el niño en su vida diaria. El planteamiento de Guillé representó en su momento una síntesis y, al mismo tiempo, la posibilidad de abrir nuevas perspectivas pedagógicas, ya que logró reunir elementos dispersos procedentes de diversas tradiciones pedagógicas, adaptándolos a la realidad de las precarias condiciones en las que se encontraban las escuelas rurales de su época. Promovió los ejercicios intuitivos a partir de la descripción de objetos, basada en la observación real de modelos o dibujos, así como partir de las palabras completas que representaran un objeto, con el interés de dejar el silabeo y delecteo, un asunto que daría lugar a los primeros debates entre los partidarios de enseñanza analítico-sintética y la sintético-analítica (Rodríguez, 2010: 320), que continuarían hasta el siglo XX con el método global de análisis estructural.

A lo largo del siglo XIX, se incorporaron cambios en las prácticas escolares para la enseñanza del español como estilos literarios y formas propias del lenguaje empleado en contextos urbanos y rurales. Entre estos cambios, el fonetismo se privilegió en la enseñanza de la

lectura y escritura, incorporando poco a poco imágenes a las iniciativas de enseñanza analítico-sintética, sintética-analítica, de simultaneidad, objetiva y progresiva. Los Congresos Nacionales de Instrucción Pública de 1889 y 1890 (CNIP) contribuyeron a ratificar planteamientos metodológicos ya conocidos entre los grupos de especialistas reconocidos en materia pedagógica que no dejaron de ser cuestionados, especialmente cuando se planteaban cuestiones operativas como quiénes debían y podían enseñar a leer y escribir, y quiénes debían y podrían aprender estas habilidades; no sólo eran cognitivas, sino cívicas. Aquí es donde las respuestas y argumentos pasan a ser parte de un discurso pedagógico racista y las prácticas escolares discriminatorias. Como diría Bourdieu al referirse a las prácticas racistas entre los sectores intelectuales, señala que existen muchos tipos de racismo, tantos como grupos que tienen la necesidad de justificar la forma en que existen, permite centrar la atención en que la inteligencia razonada construye un racismo de la inteligencia, "un racismo característico de la clase dominante, cuya reproducción depende en parte de la transmisión del capital cultural, capital heredado que tiene la propiedad de ser un capital incorporado, por tanto, aparentemente natural, innato" (Bourdieu, 1980: 67).

En el artículo se parte de las disposiciones jurídicas que regularon los criterios de los planes y programas de estudio para destacar después los principios pedagógicos de las innovaciones metodológicas planteadas en los libros escolares, los cuales fueron propuestos por intelectuales articulados a las escuelas primarias y normales. Los educadores señalados orientaron también formas de escritura que contribuyeron a la construcción de la identidad del ser mexicano, de modo que las lecturas manejadas en los libros de lectura respondieron a los intereses de autores de pensamiento liberal, interesados en el desarrollo social y el crecimiento económico del país, cercanos al poder político del estado federal, estatal, municipal y al movimiento literario del habla hispana nacional e internacional. En particular, se destaca la legitimación del español como una lengua nacional que daba continuidad al proyecto civilizatorio europeo a través del aparato institucional del estado para garantizar la formación de la ciudadanía y la reproducción de fuerza de trabajo para el progreso económico y la paz social.

El español como asignatura de lengua nacional

El idioma español no fue un tema de discusión al firmarse, en 1824, la primera constitución de los Estados Unidos Mexicanos como sí lo fue la soberanía territorial y la protección de la religión católica (Valadés, 2014). Estuvo presente como legado ilustrado de la colonia: enseñada, aprendida y empleada en forma oral y escrita por europeos, criollos e indígenas instruidos, aunque también fue elemento de tensión, especialmente en la escuela primaria,

al imponerse la obligatoriedad de su enseñanza en poblaciones donde la lengua indígena era de uso generalizado.

El peso de esta designación ha subsistido en la educación pública a partir de la imposición de la lectura y escritura en español, y ha mantenido el debate sobre este tema en el sistema educativo, específicamente en las escuelas rurales y urbanas donde asisten poblaciones hablantes de las lenguas originarias de México. No puede determinarse de manera general una lengua oficial por razones jurídicas, no obstante, el estado ha apoyado el crecimiento de esta lengua como la que ha dado nacimiento y acceso al pensamiento político, económico, artístico, científico y tecnológico del mundo moderno capitalista; del mismo modo, ha asumido iniciativas educativas para enseñar el español, sometiendo a extinción a las lenguas indígenas (Valadés 2014: 515-516). De esta manera, el español que se enseña a leer y escribir en la escuela ha aludido a una lengua propia, de filiación europea y de mayor prestigio al lado de otras lenguas conocidas en América.

La instrucción pública organizada la Compañía Lancasteriana (1822) fue modificada en 1867 cuando se promovió la Ley Orgánica de Instrucción Pública para el distrito y territorios de la federación, que sirvió de base para secularizar la enseñanza e impulsar la desaparición de la instrucción religiosa del plan de estudios de todos los niveles, y en su lugar incorporar asignaturas de moral e instrucción cívica. Los principios de laicidad en el aprendizaje animaron el interés de grupos liberales por el conocimiento de diferentes campos de conocimiento, lo que incidió en las prácticas escolares y en la producción de iniciativas pedagógicas por parte del profesorado.

El auge del positivismo, sustentado en la evolución de la humanidad a partir de los estados teológico, metafísico y positivo, prometía llegar a la ciudadanía a través de la enseñanza objetiva y racional del pensamiento científico y el abandono de formas tradicionales de vida de las sociedades salvajes y supersticiosas. Los conocimientos de disciplinas con enfoque positivista delimitaron las fronteras entre el mundo prehispánico y lo que la nación mexicana requería como proyecto de un país independiente que se abría al mundo occidental mediante el crecimiento de sus recursos naturales, la construcción de vías de comunicación férrea y portuaria, así como la movilidad de grupos de personas y mercancías.

Los acuerdos del Primer Congreso Pedagógico de Veracruz, celebrado en 1873 e impulsado por el gobierno del liberal Francisco Landero y Cos, dieron lugar a la propuesta de un proyecto de ley reglamentaria que rigiera la instrucción pública de esta entidad y presentara un plan de estudios para las escuelas primarias de los cantones. De esta propuesta surgió la iniciativa de una ley para unificar la docencia en las escuelas primarias, separar en diferentes aulas a los niños y las niñas, diferenciar la enseñanza de los niños pequeños y mayores, disponer para cada escuela de un solo profesor y que se enseñara a partir de la percepción y menos mediante la memorización (Meneses, 1998: 267-269). Se redefinieron las asignaturas

para la primaria elemental y superior, subdividiéndose la primera, según el tipo de establecimiento, en incompleta (escuelas rurales) y completa (escuelas urbanas), así como los contenidos de acuerdo con las necesidades de la vida agrícola (Díaz Covarrubias, 1875: 162-164). Se acordó que para la primaria elemental incompleta se mantuviera el aprendizaje de la lectura y caligrafía, con una mayor extensión en las escuelas urbanas: la iniciación obligatoria del francés en la primaria superior y, para las niñas, además del francés, el italiano (Díaz Covarrubias, 1875: 165).

En el informe nacional de instrucción pública, presentado en 1875 por José Díaz Covarrubias, se dio a conocer la situación general, donde se mostraban las condiciones en que operaban las escuelas de acuerdo al número de la población potencialmente educable, la procedencia de los fondos de operación de la enseñanza primaria, el número de profesores, estudiantes, las bibliotecas y editoriales, así como los retos que desde la opinión de los responsables enfrentaban la obligatoriedad, laicidad y uniformidad de la instrucción, según lo que se establecía por la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867 para el distrito y territorios de la federación, y que sería la base de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública. En esos años desapareció del plan de estudios la iniciación religiosa, sustituyéndose por las asignaturas de moral e instrucción cívica.

De los acuerdos de los congresos de instrucción pública realizados en 1873 y 1889 en Veracruz y 1890 en la Ciudad de México, resultaron en directrices normativas que regularon los planes y programas de las escuelas primarias y normales, los libros de texto y la organización del trabajo escolar hasta las primeras décadas del siglo xx; el análisis de las disposiciones normativas dio sustento al trabajo escolar realizado entre los directivos y grupos de profesores. La fuerza del trabajo organizado permitió la construcción del entramado educativo a nivel de prácticas y pronunciamientos institucionales que perfilaron una educación pública esencialmente monolingüe en español, fortalecida por una naciente maquinaria editorial impulsada por recursos de particulares y públicos.

Durante las últimas décadas del siglo xix hubo un gran interés por parte de los profesores de escuelas primarias y normales, que entrelazan a Veracruz y Puebla con la Ciudad de México, por difundir nuevas propuestas metodológicas para enseñar a leer y escribir en la escuela primaria. En esos años, Porfirio Díaz fue reemplazado por el general Manuel González y, al retornar, confirma a Joaquín Baranda y Quijano al frente de la instrucción pública por casi dos décadas (1882-1901). En esos años se amplió el trabajo de las casas editoriales y asociaciones de profesores de educación primaria, junto con las sociedades científicas y literarias. En 1888, se expide la Ley Obligatoria de Instrucción Primaria para el Distrito Federal y Territorios, que serviría de fundamento institucional para regular las escuelas elementales del país a manera de modelo para que los estados orientaran e impulsaran la unificación de la instrucción pública.

En el primer Congreso Nacional de Instrucción Pública (CNIP) se acordó que la primaria elemental debía comprender cuatro años y abarcar el periodo de cinco a doce años de la vida de un niño, siendo obligatorios los dos primeros años. Se observó que el plan de estudios de 1867 era adecuado, no obstante, se propuso hacer modificaciones en la organización de los contenidos; de esta manera, la lectura y escritura quedaron integradas en la asignatura Lengua nacional, y se incluyeron las asignaturas de Caligrafía, Dibujo y Canto, entre otras variaciones.

Los Congresos Nacionales de Instrucción Pública (CNIP) contribuyeron a identificar las distintas preocupaciones de educadores y normalistas acerca del significado de enseñar a leer y escribir en la lengua materna, el español como la lengua nacional, las lenguas extranjeras que mantenían el vínculo con el conocimiento científico, tecnológico, la literatura y las artes provenientes de Europa y Estados Unidos, las lenguas indígenas como objeto de estudio científico y la tarea educativa de castellanización. Desde esta perspectiva, surgieron iniciativas de enseñanza que entendían la importancia de asumir acuerdos metodológicos que contribuyeran a una unidad de criterios pedagógicos que contribuyeran a la organización del trabajo de los profesores en las escuelas primarias de las ciudades y del campo.

Algunas de estas discusiones continúan, y la historia de los procesos de cambio en la educación contribuyen a verlas con mayor nitidez por las contradicciones y resistencias que encierran al ser parte de una reforma institucional. Resulta interesante destacar los fundamentos de algunas diferencias sostenidas en las iniciativas, las cuales se explican en parte por la trayectoria profesional de quienes las impulsaron, la distancia política que guardaban frente al sistema escolar, las lecturas que influyeron en ellos, los escritos y conferencias que dirigieron al profesorado al tratar la enseñanza de la lectura y escritura del español, la gramática, caligrafía, los ejercicios en clase, las lecturas adecuadas para los niños y las niñas, entre otros asuntos escolares.

En los Congresos Nacionales de Instrucción Pública (CNIP) se acordó que la primaria elemental comprendiera cuatro años y abarcara el periodo de los seis a los doce años, como se había fijado en la ley del 23 de mayo de 1888; que los dos primeros grados fueran obligatorios¹ y se mantuviera, en lo esencial, el plan de estudios de 1867 con la siguiente propuesta de modificación: integrar las asignaturas de Lectura y Escritura en la asignatura de Lengua nacional; distinguir entre dos asignaturas: Aritmética y sistemas de pesos y medidas y Geometría empírica; cambiar la asignatura de Nociones elementales de ciencias físicas y naturales por, simplemente, Lecciones de cosas; dividir Moral e instrucción cívica en dos asignaturas, dado que sus objetivos son diferentes; distinguir entre Geografía e Historia nacional; e incluir Caligrafía, Dibujo, Canto, Gimnasia y Labores manuales para niñas.

¹ *México intelectual*, 1890, pp. 110-119.

Asimismo, se convino en que en la primaria superior las asignaturas fueran similares a la elemental, sólo se propuso modificar la asignatura de Canto por Música vocal, añadir Caligrafía, y para las niñas sustituir Labores manuales por Nociones de economía política y doméstica (Meneses, 1998: 455). Ratificaron el planteamiento aprobado por el congreso pedagógico veracruzano de 1873 para que hubiera dos versiones del plan de estudios: uno amplio y otro mínimo; este último se aplicaba en las escuelas primarias donde no era posible seguir el primero, lo que generalmente ocurría en las rurales o con pocos profesores.

La asignatura de Lengua nacional, al igual que las de Lecciones de cosas, Aritmética y sistemas de pesos y medidas, y Geometría empírica, tenían asignado el mismo número de clases diarias, y se proponía que el profesor siguiera el enfoque de enseñanza objetiva, racional y no memorística.²

Se manifestó el interés de reorganizar la enseñanza a partir de presentar primero la idea del sistema de enseñanza y después sus métodos y procedimientos, con la intención de extender el sistema en todo el territorio nacional, es decir, colocar en el centro de las discusiones la necesidad de una instrucción viable para el mayor número de poblaciones, lo que favoreció la idea de convenir una enseñanza mixta cuando no fuera posible contar con profesores suficientes para cada grado escolar. Por el contrario, la enseñanza que seguía el sistema simultáneo conllevaba otra organización del tiempo escolar para los diferentes grados de enseñanza, como lo venían haciendo las Escuelas Nacionales Primarias de México y las Escuelas cantonales del estado de Veracruz.³

Cabe destacar que, para conformar los grupos escolares en la modalidad de enseñanza simultánea, se acordó pedir a los profesores que observaran el desarrollo intelectual del niño y, en caso de duda, se considerara el dominio oral que tuviera del español, así como del cálculo mental aritmético. El planteamiento es relevante porque se hace mención del conocimiento del español como una adquisición indispensable para enseñar a leer y escribir a partir de la lengua materna del niño, así como al vínculo entre el habla y el desarrollo de cálculos numéricos, además de las formas de socialización necesarias para comunicarse en forma oral y escrita.

Se estableció una clara diferencia entre la manera lógica de ordenar un suceso y la de exponer o explicar un tema o materia. De esta manera, el camino más corto que un profesor escoge para lograr la enseñanza varía de acuerdo con las nuevas ideas pedagógicas, en tanto que, más que instruir, se trataba de inculcar la idea de "aprender a aprender", sobre todo en la edad infantil.⁴

² *Revista de instrucción pública mexicana*, 1897, pp. 3-15.

³ *México intelectual*, 1890, pp. 290-295.

⁴ *Ibid.*, p. 322.

La asignatura de Lengua nacional fomentaría en el alumnado el desarrollo de ideas y experiencias más amplias de comunicación, se consideró que el estudiante llegaba a la escuela con un lenguaje oral en español, desarrollado en el ámbito familiar, y que ésta se encargaría de ampliarlo y corregirlo, considerando a esta lengua como la materna, independientemente del tipo de escuela y población que acudía.

Las asignaturas escolares obligatorias debían ser Historia patria y Lengua nacional, pero sólo última requería de cuatro libros de lectura, uno por cada año escolar. El libro de primer grado contenía los ejercicios correspondientes al aprendizaje de la escritura y lectura, por medio del método analítico sintético, o sea, de las palabras normales, y breves ejercicios de lectura mecánica conforme a lo prescrito para la enseñanza de la Lengua nacional en el primer año escolar. Los libros de segundo, tercero y cuarto grado contenían ejercicios para el aprendizaje de la lectura mecánica, lógica y estética, respectivamente, y consistían en lecturas graduadas que tenían relación con las asignaturas de Moral, Instrucción cívica, Lengua nacional, Lecciones de cosas, Nociones de ciencias físicas y naturales, Geografía e Historia.⁵

Aunque se reconocía la falta de formación en la mayor parte del magisterio, en particular en las escuelas rurales se consideró necesario que éste tuviera a su alcance el *Boletín Oficial de Instrucción Pública* de forma gratuita, caracterizado por ser un medio editorial de propagación de lecciones pedagógicas. Se ratificó la constitución de sociedades o academias de profesores ilustrados y prácticos nombrados por los gobiernos estatales, con la idea de que, en las capitales de los estados, existiera información sobre la pedagogía que la nación debía difundir en los catálogos de los libros, para ayudar a los profesores en cada una de las asignaturas y que las comisiones dictaminadoras de libros escolares fueran nombradas por las academias de maestros, excluyendo a los autores y editores de los textos examinados.

La enseñanza del español y los libros de texto de Lengua nacional

El interés por generar cambios en la docencia se propagó a través de la prensa, la organización de academias de profesores y de conferencias pedagógicas, la traducción de obras y la adaptación de iniciativas a las condiciones locales de las escuelas. Así fue como se dieron a conocer las ideas de Comenio (1592-1670), Locke (1632-1704), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Fröbel (1782-1852), Spencer (1820-1903), Claparède (1873-1940) y de otros promotores del aprendizaje objetivo, la percepción sensorial, el juego en el aprendizaje, la memorización, la disciplina escolar, y los valores morales en la literatura infantil.

⁵ Ibidem, 1890, p. 330.

La unidad de estos principios apoyó la idea de una educación que debía no sólo instruir al niño, sino prepararlo para la vida. Desarrollar el lenguaje oral para describir figuras, grabados y esquemas siguiendo el razonamiento intuitivo, de secuencias analítico-sintéticas, progresivas, regresivas y explicativas sobre los fenómenos que acontecían alrededor de la escuela. La observación del niño, el diálogo con el profesor y el aprendizaje de las nociones sencillas y prácticas ayudarían al desarrollo cognitivo, el aprendizaje de rutinas, la disciplina e higiene y la memorización de nociones basadas en los libros de texto. Los principios ordenadores de la moderna pedagogía se propagaron gracias a la circulación de publicaciones, la movilidad de educadores a las ciudades y el registro de derechos de autor de métodos, aparatos y máquinas para la enseñanza, como lo señalan algunos estudios de investigadores de la historia de la educación como Josefina Granja (2004). El Seminario Internacional de Historia de la Educación, coordinado por Luz Elena Galván, dimensionó la cultura escrita en términos de producción, contenido y uso de los libros de texto empleados en las disciplinas escolares a finales del siglo XIX y principios del XX.

La reforma educativa del gobierno porfirista favoreció la implantación del proyecto civilizatorio europeo en México gracias al trabajo organizado por los sectores instruidos al interior de las instituciones educativas. A pesar de ser minoritarios tanto en zonas urbanas como rurales y responder de manera diferenciada a las tradiciones ilustradas de familias católicas y protestantes, influyeron significativamente en la construcción de la figura del Estado nación, la composición de ciudadanía y la defensa de una unidad nacional basada en la enseñanza escolar obligatoria y la lectura y escritura del español (Ducoing, 2013: 151). La búsqueda de una unidad propia moldeó el trabajo del profesor sin distinguir las diferencias sociales y lingüísticas, con excepción de la organización del tiempo escolar y los contenidos mínimos de las escuelas rurales o urbanas. El monolingüismo en español forjó la práctica del profesorado sin anteponer la lengua nativa de los estudiantes, lo que no se consideraba un contrasentido, sino el estricto cumplimiento de la iniciación a la lectura y escritura del español en las escuelas primarias.

A continuación, se presenta la influencia de dos iniciativas extranjeras y la aceptación de éstas de incorporar textos de autores mexicanos, así como la perspectiva fonética, el manejo de la gramática y el diálogo razonado.

Libros de lectura de Luis F. Mantilla

Durante la administración juarista de Antonio Martínez de Castro al frente del Ministerio de Instrucción Pública (1867-1872), novedosas iniciativas se desarrollaron sobre la enseñanza simultánea de la lectura y escritura, como los trabajos de Antonio P. Castilla, J. Manuel

Guillé y Vicente Hugo Alcaraz en la Ciudad de México. Entre las principales editoriales que difundieron estas propuestas de enseñanza y ejercicios de lectura se encuentran las tipografías Appleton de Nueva York, Herrero Hermanos y de la viuda de Ch. Bouret, cuyas publicaciones alcanzaban una amplia difusión (Martínez, 2004: 131).

Existen registros de que en 1865 ya circulaban en las escuelas primarias los libros de lectura dirigidos a los niños y las niñas de habla hispana del profesor cubano Luis Felipe Mantilla (1833–1878). Su propuesta se basaba en una serie de lecciones para que el profesor realizara una enseñanza simultánea de la lectura y escritura, según los grados escolares, siguiendo la guía de grabados, algunos en blanco y negro y otros a color. Sus libros presentaban las letras en distintos tipos (mayúsculas, minúsculas, manuscritas o de imprenta), tamaño y color conforme al avance y desarrollo de los niños y las niñas. Contenía ejercicios de escritura a partir del proceso analítico de enseñanza de las palabras, mientras que las ilustraciones contribuían a desarrollar el vocabulario, la pronunciación, entonación y comprensión de las actividades que representaban las personas, costumbres y eventos del entorno social de los niños y las niñas (Moreno, 2004: 106–107).

Estos libros influyeron de manera significativa en la formación del magisterio de México y Guatemala, fueron reconocidos por la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística y la Academia Científica Literaria de Guatemala; como profesor de la Universidad de Nueva York en Estados Unidos (1876), Mantilla estudió el aprendizaje bilingüe español-inglés.⁶

A pesar de la gran aceptación que tuvo, según los inventarios escolares del Estado de México en la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del XX (Moreno, 2004: 106–107), los libros fueron reformados en 1885 por el profesor Ricardo Gómez Arca, quien siguió las recomendaciones pedagógicas aprobadas por la Junta de Profesores de las Escuelas Nacionales en la Ciudad de México.⁷

La Reforma Mantilla

Gómez Arca desarrolló su vida profesional en la Ciudad de México, fue director de la escuela nacional No. 18⁸ y maestro en la escuela normal católica que dirigía la profesora Amanda Andrade,⁹ además, fue delegado en el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882 y representó

⁶ Biblioteca virtual de la Filología Española, <http://www.bvfe.es/component/mtree/autor/10152-mantilla-luis-felipe.html>, consultada el 28 de mayo de 2019.

⁷ *Revista de la Instrucción Pública*, 1899, p. 443.

⁸ *México intelectual*, 1893, p. 93.

⁹ *Boletín bibliográfico y escolar*, tomo 4, 1894, p. 319.

al estado de Querétaro en el Segundo Congreso Nacional de Instrucción Primaria.¹⁰ Gozaba del reconocimiento de educadores como Carlos A. Carrillo, quien admitió que los cambios que hizo a los libros de Mantilla eran favorables, aunque advirtió que las lecturas y fragmentos seleccionados no favorecían el aprendizaje gradual y severo de lectura (Carrillo, 1907: 58-63). Gómez Arca era consciente de esta observación, por lo que propuso al profesorado realizar una buena lectura para la comprensión del texto mediante ejercicios de lenguaje y la explicación de las Lecciones de cosas, a través del empleo de palabras adecuadas que facilitaran el razonamiento. No obstante, la introducción de preguntas socráticas fue favorable porque incitaba al alumno a descubrir algo nuevo e inferir consecuencias sin repetir respuestas de memoria, argumentaba Carrillo. Además de integrar fragmentos en prosa y en verso de autores mexicanos que hacían referencia a personajes, sucesos y lugares de México, contribuyendo con ello al crecimiento de la identidad nacional en los infantes. Es el caso de *Producciones agrícolas* de Antonio García Cubas, *México* de Manuel Carpio, *El alba y caridad evangélica* de Vicente Riva Palacio, *La isla de Mezcala* de V. Reyes, *La isla de Cozumel* de Isidro Rafael Gondra, *La falda de los volcanes* de Manuel Payno, *Árbol de Santa María del Tule* de Juan N. Bolaños, *Recuerdos de Zacatecas* de Guillermo Prieto, *Texcoco* de Aurelio Luis Gallardo, *Al Juanacatlán* de Luis de la Rosa, *El Valle de Orizaba (rincón grande)* de J. Arróniz (hijo), *Campeche visto desde el mar* de I. Rodríguez Galván (Carrillo, 1907: 60-62).

Los cambios fueron aceptados tanto por los sectores ilustrados como por profesores de las escuelas primarias y normales, dicha aceptación se debió principalmente a la selección de autores mexicanos, la apertura a otras formas de interactuar entre el profesor y los estudiantes y el conocimiento de distintas localidades del país. La influencia de Gómez Arca en el campo de la enseñanza de la lengua no se limitó a la reforma Mantilla, ya que poco después publicó tres obras sobre este mismo tema para los libros de texto de instrucción primaria superior: *Gramática teórico-práctica de la lengua castellana*, apoyado del filólogo hispanoamericano Andrés Bello y la Real Academia Española. Su propósito era no perder la lengua antigua e introducir lo que se había incorporado al lenguaje. La obra obtuvo el reconocimiento del profesor Pedro Alcántara García, especialista en la enseñanza primaria superior¹¹ y fue recomendada por Betancourt y Murillo de la Escuela Normal de Jalapa.¹² Sus libros fueron acompañados por la Metodología práctica para la enseñanza de la gramática, dirigida a maestros y estudiantes normalistas, reconsiderada por Enrique C. Rébsamen¹³ porque des-teraba "la absurda práctica del aprendizaje de las definiciones gramaticales".¹⁴

¹⁰ *México intelectual*, 1890, p. 316.

¹¹ *Revista de la Instrucción Pública Mexicana*, 1900, pp. 294-302.

¹² *México intelectual*, 1893, pp. 94-96.

¹³ *Ibidem*, 1895, p. 241.

¹⁴ *Ibidem*, 1898, pp. 180-181.

Gómez Arca publicó otros trabajos: *El lector hispanoamericano* y el *Curso gradual de lectura* (1892, 1897, 1898), este último conformado por cuatro libros:

El primero, *Las palabras normales*, basado en la lectura y escritura simultánea, como lo planteó en el curso de lectura del *Lector hispanoamericano*, pretendía que el estudiante elaborara redacciones breves como lo sostuvo en su obra *Gramática teórico-práctica de la lengua castellana*. Gómez Arca pensaba que, si bien había personas que conocieran la lengua materna sin haber estudiado jamás su gramática, la enseñanza razonada de ésta en la escuela elemental pretendía ampliar el significado de más voces, además de que el estudio de su gramática contribuía a ejercitar su escritura de manera sencilla. El libro se apoyaba en la Ley de Instrucción Obligatoria, y fue uno de los primeros ensayos que se hicieron para enseñar otros idiomas a partir de la adquisición de la lengua materna. Propuso que no se siguiera enseñando la lengua a través de la gramática, sino primero por las palabras que empleaba el estudiante de primer grado para expresar las ideas que experimentaba a través de los sentidos de la vista, el tacto, la audición, el gusto y el olfato; en un segundo momento, debía expresarse a través de las actividades físicas que realizan los niños y las niñas con el cuerpo, apoyadas por los sonidos y colores; por último, a través de la descripción oral de estampas, empleando el vocabulario indispensable para esto. Para esta parte, el libro se acompañaba de una guía para que el maestro realizara diálogos y familias de palabras (Gómez Arca, 1897: 74).

El segundo, *El libro primero*, agrupaba las palabras según las nociones de la vida práctica, presentaba ejercicios considerando las asignaturas que aprendían: Lecciones de cosas, Dibujo, Lenguaje, Escritura, Recitación, Primeras ideas científicas, Civismo y Moral.

El tercero, *El libro segundo*, era la continuación de los ejercicios prácticos, con un vocabulario descriptivo conforme a las sensaciones que producían los objetos y una invitación a formar familias de palabras. Incluía Nociones intuitivas de geometría y los principales asuntos relativos a la vida social, mediante la representación de objetos empleados en la vida diaria de las personas procedentes de distintos ambientes urbanos, naturales y sociales. En la hoja dedicada al maestro, Gómez Arca consideraba como principio metodológico de su pedagogía del lenguaje al acto que realiza la madre al mostrarle al niño la relación entre los objetos o personas con las palabras, y que al hacerlo vincula lo que es real con el lenguaje. Primero se distingue entre lo real y la palabra, y entre ellos coloca a la observación y reflexión, para después identificar en cada cosa su causa y fin inmediato. Pedía no confundir las Lecciones de cosas con las Nociones científicas, ya que las últimas se aprenden de manera gradual por su carácter general y abstracto; del mismo modo, no confundir Lenguaje con Gramática, ya que se refieren a procesos de enseñanza distintos. El trabajo del maestro era ampliar y fijar en los alumnos las palabras que les permitirían expresarse en forma oral y escrita de manera apropiada.

El cuarto, *El libro tercero*, consistía en ejercicios de lectura y escritura sobre ciencia, la humanidad y la patria, basándose en prescripciones epistolares, de documentación y ejercicios ortográficos.

El libro de enseñanza simultánea de Claudio Matte

Otro libro difundido en las escuelas primarias municipales del entonces Distrito Federal, de los estados, y ampliamente aceptado en 1887 por la Junta Académica de las Escuelas Normales de Jalapa y de México (Carrillo, 1907: 13) fue el método simultáneo, fonético analítico-sintético del chileno Claudio Matte (1858-1956), que Carlos A. Carrillo difundió a través del periódico *La Reforma a la escuela elemental* (1° de diciembre de 1885- 30 de mayo de 1891) como una manera de ofrecer a los maestros consejos sobre cómo llevar a cabo la simultaneidad de la lectura y escritura.

En 1880, la iniciativa de Matte tuvo a su favor el interés de los grupos de profesores de escuelas primarias por abandonar el método de deletreo e iniciarse en el fonetismo, el razonamiento objetivo y la lógica basada en la experiencia intuitiva (Carrillo, 1907: XXVII). Es el caso de Carlos A. Carrillo (1855-1893), quien junto con el político y empresario Antonio M. Rebollo editaron en Coatepec, Veracruz, un semanario llamado *El Instructor* (1883-1885) y dos años después el periódico *La Reforma de la escuela elemental* (1885-1891), donde Carrillo escribía lecciones elementales de lenguaje, del sistema métrico decimal y geometría aplicada para las clases de geografía, historia natural, fisiología, recitación y lecturas selectas de moral.

Estos trabajos editoriales de traducción de autores como Locke, Comenio, Basedow, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Klauwell se conocieron en la Ciudad de México a través de educadores como Antonio P. Castilla, Manuel Flores, Manuel Guillé y Vicente Hugo Alcaraz, ya que expandieron el fonetismo a revistas como *La enseñanza* y *La voz de la instrucción pública*. El movimiento editorial impactó en la Academia de Profesores de México, ya que se promovió el aprendizaje objetivo, el fonetismo, la observación y la enseñanza intuitiva como principios básicos en todas las actividades de aprendizaje (Castillo 2002: 221).

Para Matte, su planteamiento fonético derivaba del conocimiento que tuvo del método simultáneo empleado en las escuelas de Alemania, Austria y Suiza, donde no se empleaba el método silabario, aunque también reconoció la influencia de su compatriota contemporáneo Valentín Letelier (Matte, 1912: II-IV). La ventaja principal de su propuesta era que desde un principio y en menos tiempo permitía incentivar la inteligencia del niño, interesarlo en diferentes temas y omitir la enseñanza mecánica que fomentaba la memorización. Planteó que para lograr un buen manejo del método se requería un estudio paciente de los elementos de

la propia lengua y de las experiencias adquiridas por aquellos que habían aplicado el método con un idioma extranjero, lo que destacó la importancia de la lengua materna en la iniciación primaria.

El libro de Matte ganó popularidad entre los profesores porque lograban transmitir una mayor comprensión del proceso simultáneo de la lectura y escritura, pues advertían que las letras solas o combinadas conservan su sonido, además de que evitaban preguntas de los niños relacionadas con los nombres de las letras y su lectura en las sílabas y palabras. Proponía que el docente primero y después los niños expresaran correctamente la palabra de un objeto o cosa, como el nombre de un animal, luego les mostraba una imagen de éste destacando a través de la observación sus características, es decir, su color, tamaño, forma, partes, utilidad, costumbres, etcétera.

Se lograba que el niño expresara con claridad cada palabra antes de que distinguiera los sonidos, para después descomponer la palabra del objeto o cosa en partes (sílabas), distinguir entre éstas, formar otras y vocablos con significado. Al final, el maestro o preceptor indicaba a los niños que esos sonidos y sílabas podían representarse a través de signos, y poco a poco ampliar los sonidos del español en un orden progresivo, de lo fácil a lo difícil, conforme a su escritura y pronunciación. El método se basaba en descomponer las palabras en sus elementos y reunirlos después para formar nuevas palabras. La reproducción constante de las letras ayudaba a recordarlas, dibujándolas primero con el dedo en el aire y luego en las pizarras, aprendiendo primero la escritura manuscrita y, posteriormente, la letra impresa a partir del signo de sellos impresos.

La metodología en Rébsamen

Carrillo coincidía con los principios del método analítico-sintético, al igual que Enrique C. Rébsamen, quien afirmaba que la enseñanza debía guiarse de acuerdo con la marcha natural de la evolución física y psíquica de una persona, y de acuerdo con el principio de "aprender a aprender", que planteaba una enseñanza analítica (ir del todo a las partes), sintética (de las partes al todo), progresiva y regresiva (Ducoing, 2013: 164). Este procedimiento daba lugar a la comprensión de una lectura completa respecto a las partes de un texto, y secuencia de principio al fin y viceversa (Ducoing, 2013: 161). De este modo, el lenguaje oral y escrito favorecía en el estudiante el desarrollo de juicios y conceptos, derivados no de definiciones, sino de la experiencia, destacando la relación estrecha entre la experiencia, los juicios, conceptos y prenociones del mundo objetual.

En 1889, Rébsamen da a conocer en el Congreso Nacional de Instrucción Pública (CNIP) el texto "Método Rébsamen", que se aplicaba desde 1886 en la Normal de Jalapa a partir

del fonetismo y el proceso analítico-sintético (palabras normales). La metodología destacaba como elemento pedagógico en relación con el idioma y la experiencia del estudiante, de ahí que la exposición visual y la interrogación que siguiera el profesor a través de preguntas dirigidas sería fundamental para la comprensión de la lectura y escritura, idea que ocultó las dificultades de aquellos estudiantes que no hablaban español. A partir de los congresos pedagógicos, Rébsamen reorienta la editorial de la revista *México intelectual* al incorporar la sección de Lecturas estéticas y recitaciones, bajo la idea de presentar composiciones escogidas tanto en lo que respecta al fondo como a la forma, encaminadas a fomentar el gusto por las lecturas artísticas.¹⁵

El uso de libros escolares

En 1890-1891, Carrillo asume la dirección de la escuela primaria anexa a la Normal de la Ciudad de México, responsabilidad que ocupa hasta poco antes de su muerte, en 1893, al concluir el libro de lectura *Nuevo método inductivo, analítico, sintético, para la enseñanza simultánea de la lectura y escritura* (Carrillo, 1907: XXXIX). Como asistente en el segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública (CNIP) hizo varias declaraciones sobre la enseñanza de la lengua nacional: 1) que los textos de lectura en los primeros años debían ser meramente recreativos y, en consecuencia, no contener asuntos científicos, basándose en las ideas del educador escocés Alexander Bain (1818-1903), quien mencionaba que en los primeros pasos de la lectura no debía dividirse la atención del niño ni presentarle dos dificultades a la vez; 2) que no se exigiera la adopción de guías metodológicas, no eran necesarias, era mejor que el profesor conociera la metodología especial de las materias y dejara libre su propia iniciativa; 3) que no se dejara a una comisión la formación de las listas o catálogos de textos de lectura, sino que todos los profesores de cada estado tuvieran ese derecho, así resultaría la elección más atinada y podría evitarse, hasta cierto punto, la influencia que pudieran ejercer los autores o editores sobre unos cuantos; 4) que se dejara a cada maestro en la más completa y absoluta libertad para que eligiera de la lista de textos regulados los que creyera más apropiados a su escuela, en lo que no habría inconveniente alguno, puesto que todos los de la lista debían ajustarse a los principios de pedagogía y los programas escolares (Carrillo, 1907: XXVIII-XXIX).

Estos señalamientos daban apertura a la elección y responsabilidad del profesorado para responder a sus propias necesidades, y de consultar los libros de lectura propuestos por las escuelas normales en relación con la lista de libros escolares que debían seguirse. Carrillo,

¹⁵ Ibidem, 1893, pp. 14-15.

siendo director de la Escuela Práctica anexa a la Normal de México en 1890, planteó para esta tarea seguir los principios de enseñanza objetiva, disminuir el número de libros escolares, que los contenidos estuvieran sustentados en verdades científicas demostradas, dominara lo educativo sobre lo instructivo, manejaran una escritura lógica, práctica, clara, correcta y castiza, presentaran ilustraciones, siguieran prescripciones higiénicas de la vista y que los libros de lectura evitaran las lecciones de moral (Carrillo, 1907: 44).

Manterola: las lenguas y el lenguaje

Ramón Manterola (1845–1901) era profesor de Pedagogía, Lógica y Moral en la Normal de Profesores, integrante del Consejo Superior de Instrucción primaria en el entonces Distrito Federal de México, regidor de las escuelas municipales de Tacubaya y director del Colegio particular laico de manutención por la comunidad vasca para apoyar la educación de niñas y señoritas llamado “La Paz”, aún en servicio en la calle de las Vizcaínas.

En 1890 inició en su domicilio particular las sesiones dominicales de la Sociedad Mexicana de Estudios Pedagógicos de manera conjunta con estudiantes de la Normal de Profesores, profesores de escuelas nacionales, municipales, de Tacubaya y otros de escuelas particulares. Colaboraban con Manterola, Gregorio Torres Quintero y Daniel Delgadillo, y como socio honorario de la Sociedad Carlos A. Carrillo (Carrillo, 1907: XXVII). También puso a disposición de la Sociedad el *Boletín bibliográfico y escolar*, fundado y dirigido por él.¹⁶

Le parecía conveniente que no hubiera una libertad absoluta en la docencia del profesorado y que los cursos escolares mantuvieran cierta uniformidad para hacer valer los estudios de una entidad a otra. Es decir, que hubiera correspondencia tanto en los programas de enseñanza en la escuela primaria elemental y superior como en la formación básica de los profesores, destacando a las escuelas primarias anexas a las normales como el lugar experimental de donde podían surgir las reformas, los métodos y sistemas de enseñanza, y no de los programas de las normales, de ahí que éstas no pudieran definir una uniformidad absoluta, pues afirmaba que el éxito de la docencia resultaba de las circunstancias especiales de cada Estado.¹⁷

Como formador de profesores, consideraba un deber patriótico que, al egresar, el futuro profesor conociera el idioma mexicano o la lengua indígena de mayor habla donde desempeñaría su labor. Lo consideraba un medio indispensable para la comunicación entre los pueblos de la República y la generalización de la instrucción en todo el país. Advertía que la

¹⁶ *Boletín bibliográfico escolar*, 1892, p. 125.

¹⁷ *Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1889, pp. 398, 410.

instrucción de lenguas indígenas no podía ser amenazante, pues partía de la consideración de que un profesor cuya lengua materna fuera el español sería poco probable que, como normalista, lograra dominar la lengua indígena y enseñara todos los elementos de la ciencia en esta lengua. La hegemonía del idioma español en las asignaturas era incuestionable, además de irrealizable por los más de cien idiomas indígenas en el país, sin contar las variantes dialectales y la carencia de gramáticas, lo que hace aún más difícil su enseñanza en las normales.¹⁸

Sobre la uniformidad de los programas de la lengua nacional en las normales, se aprobaron las materias de Lectura superior y ejercicios de recitación y reminiscencia, gramática castellana y ejercicios de composición, además de la enseñanza del francés, ya que consideraban este idioma como vehículo de la instrucción moderna, la lengua de las ciencias por excelencia, aparte de que a éste se traducían muchas de las obras alemanas que versaban sobre la educación, por lo que enriquecían la inteligencia. Debido a esto, los profesores normalistas Miguel E. Schultz (1851-1922) y Alberto Correa (1849-1909), y como participantes en los Congresos Nacionales de Instrucción Pública (CNIIP) apoyaron que el idioma francés fuera obligatorio al egresar como profesor de primaria elemental y el inglés para ser profesor de primaria superior.¹⁹

En 1888, escribió un largo ensayo llamado "La enseñanza del lenguaje", publicado cuatro años después,²⁰ donde señalaba que el lenguaje era objeto de interés más de la educación que de la docencia, ya que ocupa un lugar intermedio entre lo físico y lo intelectual, por ser una síntesis de todas las educaciones que tienden a la formación del hombre, en tanto ser destinado a vivir en contacto con los demás como miembro de una sociedad y ciudadano de un pueblo. Al tratar al lenguaje como forma y objeto educativo, lo concibe articulado a la enseñanza, y parte de la gimnástica intelectual, es decir, es indispensable para desarrollar la inteligencia. Desde su punto de vista, la lengua debe ejercitarse y desarrollarse en todas las horas de clase y a lo largo de la vida. Criticó la costumbre de enseñar la lengua a partir de la gramática, debido al carácter abstracto de sus conocimientos, si ésta se enseña en la primaria que sea de práctica, elemental y educativa, y que se indujeran las reglas elementales a partir de ejemplos prácticos de la lengua materna y las reglas gramaticales elementales. De esta forma, el estudiante podía comprender y apropiarse de otros idiomas al comparar el conocimiento de ciertas reglas del idioma ajeno con el propio, y argumentaba que la propiedad y la elegancia del manejo de otra lengua no dependen en sí mismo del conocimiento de su gramática, sino del uso que se haga de éstos en el curso de la vida. Esta

¹⁸ *Ibidem*, pp. 415-416.

¹⁹ *Ibidem*, pp. 409-421.

²⁰ *Boletín bibliográfico escolar*, 1892, pp. 129-132, 151-155, 163-165, 188-189.

propuesta iba dirigida a los profesores no normalistas y al profesorado en general, adaptándolo a las circunstancias personales éstos.

De este modo, consideraba pertinente que los conocimientos gramaticales fueran parte de los programas de la escuela primaria superior. Si se usan en la escuela elemental, deben seguir el camino de lo concreto, pasar de lo fácil a lo difícil, limitar el número de excepciones y reglas. Proponía empezar por el verbo, es decir, por acciones de movimiento que pudieran ejecutar los estudiantes y nombrarlas palabras verbales en los tiempos presente, pasado y futuro. A partir del verbo, detectar al sujeto, los complementos de las oraciones y las palabras sustantivas, su número y género. Empezar por palabras que describan situaciones prácticas derivadas del aula, sustentadas en diálogos entre el profesor y los estudiantes de la vida diaria. Poco a poco integrarían las palabras que modifican a los verbos como los adverbios, artículos y adjetivos, preposiciones, conjunciones y al final las interjecciones.

Conclusión

El trabajo del profesor y el estudiante, según el procedimiento de la enseñanza intuitiva planteada por Mantilla, Matte, Gómez Arca, Rébsamen, Carrillo y Manterola frenaron la basada en la memorización de preguntas y respuestas, pretendiendo introducir en las escuelas una enseñanza razonada, intuitiva y objetiva que evitara la exposición dogmática y desarrollara el interés por conocer y reemplazar a la libresca, con excepción del libro de lectura, por la descripción viva y animada de sonidos, estampas y dibujos. Enfocaron en la descripción de imágenes la representación objetiva de una realidad producida por la escritura y cuestionaron otros elementos pedagógicos de la instrucción primaria, como el manejo uniforme los contenidos escolares, las evaluaciones por grados y la creación de múltiples tipos y estilos de escritura para los niños y las niñas hablantes de español.

Favorecieron la entrada a voces de autores locales interesados en representar una nación unida por un territorio, una enseñanza primaria obligatoria, moral y laica, expandiendo su sistema de escritura y una lengua nacional. Los libros escolares contribuyeron, no obstante, a introducir conflictos y contradicciones sobre los bienes materiales y las prácticas de consumo de la población mexicana, enraizadas por prácticas discriminatorias de poblaciones ilustradas de origen europeo, criollo e indígena, aunque también incorporando estilos de carácter popular. La relación entre las lenguas cambió y las sociedades letradas en América Latina también.

No sólo la escuela primaria contribuyó a reforzar la discriminación social y la subordinación de unas lenguas sobre otras, también el discurso pedagógico se colocó en un lugar instrumental y argumentativo de poder simbólico. Los hablantes de lenguas indígenas fueron

sometidos a un desigual proceso metodológico de enseñanza que aún existente en el sistema de escuelas públicas, de ahí la importancia de seguir estudiando los procesos y prácticas institucionales que han normalizado a la escuela primaria pública como la institución privilegiada para educar a los niños y las niñas, que si bien reproduce el fenómeno colonial de marginación, también ha socializado herramientas alfabetizadoras que hacen visible el plurilingüismo nacional, sin haber logrado aniquilar a las distintas lenguas y voces indígenas que, a través de la lectura y escritura, han aprendido a producir y difundir otros referentes simbólicos de sus culturas.

Fuentes

Archivos

Biblioteca "Gregorio Torres Quintero" de la Universidad Pedagógica Nacional. Ajusco, Repositorio de Revistas Antiguas.

Fuentes hemerográficas

Boletín Bibliográfico Escolar, Tacubaya, México, 1891.

México Intelectual, revista de la Escuela Normal de Jalapa, Veracruz, México, 1889-1894.

Revista de la Instrucción Pública Mexicana, México, 1900.

Bibliografía

Arredondo, Adelina (2019), *La educación laica en México: Estudios en torno a sus orígenes*, Bonilla Artigas / UAEM, México.

Bourdieu, Pierre (1980), "Races, sociétés et aptitudes", *Cahiers Droit et liberté*, núm. 382, pp. 67-71.

Carrillo, Carlos A. (1907), *Artículos Pedagógicos*, Herrero Hermanos, México.

Castillo, Isidro (2002), *México: Sus revoluciones sociales y la educación*, UPN, México.

Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública, México, 1889.

Díaz Covarrubias, José (1875, reimp. 1995), *La instrucción pública en México*, Porrúa, México.

Ducoing Watty, Patricia (2013), "Rébsamen: algunas aportaciones conceptuales al proyecto modernizador de la educación en México", *Perfiles Educativos*, vol. xxxv, núm. 140, pp. 149-168.

Escolano Benito, Agustín (2017), *La escuela como cultura. Experiencia, memoria y arqueología*, Alínea, Brasil.

Gómez Arca, Ricardo (1897), *Curso de Lenguaje. Primer año. Vocabulario enseñado intuitivamente. Estampas para descripción. Temas y cuestionarios para redacciones breves y Guía del maestro*, Librería Bouret, México.

González y Lobo, Guadalupe (2009), "La categoría de 'progreso' en la educación de la mujer en México: 1889-1891", en José Martín García Hernández, Fernando Juárez Hernández y Rosa Cristina Soto Hassey, *Opacidades pedagógicas. Debates Epistémicos*, UPN Ajusco, México, pp. 85-107.

Granja Castro, Josefina (2004), *Métodos, aparatos y máquinas para la enseñanza en México en el siglo XIX: imaginarios y saberes populares*, Pomares, Barcelona.

Matte, Claudio (1912), *Nuevo método (fonético, analítico-sintético) para la enseñanza simultánea de la lectura y escritura. Compuesto para las escuelas primarias*, Librería Bouret, México.

Meneses, Ernesto (1998), *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*, CEE/UIA, México.

- Moreno C., Irma Leticia (2004), "El libro de Lectura núm. 1 de Luis Felipe Mantilla (1892)", en Carmen Castañeda García, Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma, *Lecturas y lectores en la historia de México*, CIESAS, México, pp. 108-116.
- Portal Ariosa, María Ana y Xóchitl Ramírez Sánchez (2010), *Alteridad e identidad. Un recorrido por la historia de la antropología en México*, UAM Iztapalapa, México.
- Rodríguez, María de los Ángeles (2010), "El arte de enseñar a leer y escribir en México durante el siglo XIX", en Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma (coords.), *Las disciplinas escolares y sus libros*, CIESAS / UAEM / Juan Pablos Editor, México, pp. 307-336.
- Thompson, John B. (1998), *Ideología y cultura moderna*, UAM Iztapalapa, México.
- Torres Aguilar, Morelos (2015), *Aproximaciones a la educación en Chiapas. Iniciativas de enseñanza en el siglo XIX*, UG / UNICACH, México.
- Valadés, Diego (2014), "La lengua oficial y las lenguas nacionales en México y en derecho comparado", en Diego Valadés (comp.), *Lengua oficial y lenguas nacionales en México*, Academia Mexicana de la Lengua, México, pp. 515-536.

AMALIA NIVÓN BOLÁN es doctora en Antropología Social (ENAH-INAH), México. Sus líneas de investigación son: formación de profesores en contextos de diversidad cultural e historia de la educación primaria en América Latina. Entre sus últimas publicaciones se cuentan: "Redes intelectuales en la reforma educativa en Guatemala a finales del siglo XIX", *Diálogos*, núm. 20, núm. 1, enero-junio, 2018, en <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/dialogos/article/view/33001>; "Acercamiento al estudio de la historia de actores educativos", en Salvador Camacho Sandoval (coord.), *La lechuza extraviada. Desencuentros: reformas educativas y magisterio*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, 2018, y "La laicidad en los congresos pedagógicos de finales del siglo XIX", en Adelina Arredondo (coord.), *La educación laica en México: estudios en torno a sus orígenes*, UAEM, México, 2018.

Recibido: 10 de agosto de 2019

Aceptado: 12 de diciembre de 2019

**Federico Lazarín Miranda y Hugo
Pichardo Hernández (coord.) (2015),
*La utopía del uranio. Política energética,
extracción y explotación del uranio en
México*, Biblioteca Nueva, Universidad
Autónoma Metropolitana, México**

María de la Paz Ramos Lara

*Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y
Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México*

La historia del uranio es controversial pues, como exaltó el ganador del Premio Nobel de Química, Otto Hahn, es una fuente de energía potencialmente ilimitada que en un inicio se utilizó para la construcción de la bomba atómica. La extracción y explotación en México de este material radiactivo, uno de los más polémicos en la historia de la industria energética, es el tema que trata este libro tanto desde la perspectiva científico-tecnológica y económica, como desde el contexto político, militar, social y ecológico. En México existe poca literatura a respecto y parte de ésta presenta un enfoque disciplinario. La diferencia y lo relevante de este texto es que aborda el tema desde una perspectiva multidisciplinaria, enmarcada en las humanidades, con el fin de estudiar —en fuentes primarias— los inicios, el desarrollo y las implicaciones sociales del proceso de extracción y explotación del uranio desde 1935 cuando surgieron las primeras instituciones educativas y de investigación científica que serían primordiales para su fomento, hasta el desplome de la empresa Uranio Mexicano (URAMEX) —a la par de protestas contra la planta nucleoelectrónica de Laguna Verde—, un acontecimiento que descartó toda posibilidad de contar con una industria nuclear nacional.

Por lo anterior, este libro resulta una referencia obligada en la historia de la explotación de materiales radiactivos en México, pues aporta información inédita sobre el ascenso y el declive de URAMEX, al analizar la situación y problemática en una amplia gama de niveles que van desde el contexto internacional —que influyó de manera decisiva para que el gobierno mexicano iniciara programas de exploración de yacimientos uraníferos y emprendiera el camino para producir el combustible requerido en la generación de electricidad—, pasando por las firmas de convenios y tratados con organismos internacionales, los medios que se implementaron para el intercambio de información, la construcción de un marco jurídico interno, la creación de instituciones gubernamentales especializadas, la formación de recursos humanos en las instituciones de educación superior más prestigiadas, la participación

de empresas y personal contratado para desarrollar los proyectos y las técnicas de elaboración de mapas, además de los cambios en cuanto a política energética debido a los subsecuentes periodos presidenciales, la desatinada administración de algunas empresas e instituciones, los problemas con el sindicato y los movimientos antinucleares nacionales e internacionales que truncaron el programa inicial.

Los autores del libro son integrantes del Seminario de Historia Mundial "Aprendiendo historia de las ciencias", de la Universidad Nacional Autónoma Metropolitana Iztapalapa (UAM-I), quienes se dieron a la tarea de consultar varios acervos documentales cuya información, cuidadosamente seleccionada, estructurada y analizada se presenta en esta obra.

El libro se divide en nueve capítulos. En el primero, "Ciencia y tecnología en México (1935-1942). Del CNESIC a la CICIC: impulso a la investigación científica", Edith Castañeda Mendoza presenta un panorama de la incipiente estructura institucional que existía en México en relación con la profesionalización e institucionalización de las ciencias físicas y matemáticas en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y con los programas de fortalecimiento tanto educativos como científicos establecidos durante el gobierno cardenista como parte de su plan de desarrollo energético. Estos últimos derivaron en la creación del Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica (CNESIC), en 1935, fundamental en la construcción de un Sistema Nacional de Ciencias, ya que algunos de sus integrantes participaron en instituciones (creadas posteriormente) cruciales para la promoción de los proyectos nucleares como la Comisión Impulsora y Coordinadora de la Investigación Científica (CICIC, 1942) —hoy Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt)—, y la Comisión de Energía Nuclear (CNEN, 1956) —ambas se mencionan en otros capítulos—, por su importancia en los primeros proyectos de exploración de minas de uranio.

Enseguida, Blanca García Gutiérrez y Lizbeth Cortés López, en su trabajo "El programa de energía nuclear en México y la perspectiva jurídico-política: 1945-1984" aluden a los organismos que fueron relevantes en la introducción de México en la Era Atómica. Las autoras refieren cómo el gobierno mexicano fue construyendo el marco jurídico de regulación para la explotación de sustancias radiactivas apoyándose en las instituciones científicas universitarias y gubernamentales con las que contaba, y de acuerdo con el contexto local y las demandas de organismos internacionales. De esta forma, la normatividad jurídica tomó dos vertientes: por un lado estaba la nacional, diseñada con el derecho interno; y, por el otro, la establecida bajo los cánones del derecho internacional que demandaba la firma de tratados y convenios internacionales. En estos términos, para la actualización de la Ley Nuclear fue necesario transformar instituciones, como la CNEN que cambió a Instituto Nacional de Energía Nuclear (INEN), en 1972, y siete años más tarde se fraccionó en otras más, entre ellas URAMEX.

A su vez, el trabajo de Andrea Torres Alejo, "El acceso al conocimiento nuclear a través de los sistemas y servicios de información 1959-1985", muestra cómo la interacción de México con organismos internacionales en materia de energía nuclear promovió el intercambio de información, conocimientos y tecnologías nucleares, para su posible aplicación en el sector salud, agrícola y nucleoelectrónico. La autora se centra en el International Nuclear Information System (INIS), un sistema de datos administrado por el Organismo Internacional de Energía Atómica (OIEA), con el cual México inició un convenio de cooperación donde el Centro de Información y Documentación Nuclear (CIDN) —principal acervo de documentación sobre estos recursos en el país— ha desempeñado un papel crucial, promovido en un principio por la CNEN y, en la década de los sesenta, por el Centro Nuclear de México.

Por su lado, Federico Lazarín Miranda continúa con "La industria nuclear en México ¿Un proyecto estatal?" donde profundiza en el tema de las instituciones educativas y científicas universitarias, además de otras científicas gubernamentales que fueron decisivas para la creación de una industria nuclear en México. Inicia su ensayo con un panorama general sobre las fases que siguieron al desarrollo de la industria nuclear en los Estados Unidos, la cual requería mercados internos y externos, por lo que no sólo recibió apoyo del Estado como sucedió en México.

Posteriormente, el autor analiza con detalle el rol de la CNEN en el fomento de la investigación, exploración y explotación de yacimientos minerales radiactivos, y que incluso llegó a realizar actividades propias de las empresas mineras e industriales. Prosigue este análisis con el Centro Nuclear de México y el Instituto Nacional de Investigaciones Nucleares (ININ) y determina que se dedicaban a la investigación, desarrollo de tecnologías y fabricación de combustibles nucleares, funciones que más tarde heredaría URAMEX. Asimismo se refiere a los convenios establecidos con la Comisión Federal de Electricidad (CFE), que derivaron en la creación de la planta nuclear de Laguna Verde, pero también en la desaparición de URAMEX, con lo cual se dejó de lado el proyecto de la industria nuclear integrada en México. Lazarín Miranda concluye que esta industria fue un proceso de mediana duración (45 años aproximadamente) y de carácter totalmente estatal.

Martha Ortega Soto y Tadeo Hamed Liceaga Carrasco, en "Los ingenieros en busca de la fuente de energía: exploraciones y explotaciones del mineral de uranio en el norte de México, 1957-1972", aluden a la creación de los organismos internacionales encargados de atender la explotación de materiales radiactivos para usos pacíficos y los convenios firmados con el gobierno mexicano los cuales, a su vez, también demandaron la creación de una institución que llevara a cabo esa labor, la CNEN. A través de esta comisión, los autores presentan un minucioso análisis sobre las empresas y el personal contratados para realizar dichos trabajos en el norte del país, donde fueron localizados los yacimientos uraníferos económicamente explotables. Los estados seleccionados para este estudio fueron Sonora,

Chihuahua, Durango, Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas, de 1957 a 1972 —año en que se transformó la CNEN—. En este periodo la exploración iba por buen camino, y se construyeron las primeras plantas para la refinación y producción de combustible de uranio, cuando ciertos acontecimientos se sumaron en contra: las diferencias que empezaron a surgir entre las empresas contratadas y el personal con la CNEN, la decisión del nuevo presidente de México de disminuir el presupuesto para el Centro Nuclear de México y las críticas demolidoras de diversos sectores, por mencionar algunos. Todo ello provocó que hacia 1970 prácticamente se frenara el proceso de exploración y extracción.

Para dar continuidad al trabajo anterior, en su texto “El mapeo del uranio en Sonora y Chihuahua, México 1963–1970” Hugo Pichardo Hernández detalla las exploraciones o prospecciones aéreas y terrestres efectuadas por la CNEN en los estados de Sonora y Chihuahua entre 1963 y 1970. Dado que en Chihuahua se encontró el yacimiento de uranio más importante del país, en el municipio de Aldama se instaló y se puso en operación una planta de beneficio o de transformación. El autor describe de manera minuciosa el procedimiento efectuado en las labores de exploración, registro y mapeo necesarias para la extracción del uranio en los estados señalados. Cita los resultados que se publicaban mensualmente en informes parciales y finales, una fuente invaluable de información sobre las regiones precisas donde se localizaban el mineral y las reservas estimadas, los detalles de las técnicas utilizadas, los problemas que enfrentaban y las soluciones planteadas, así como los resultados obtenidos.

Jesús Monroy Baños y José Raphael Santana Plata en su trabajo “Presencia de la UNAM y el IPN en la planilla laboral de URAMEX, 1979–1983” refieren la colaboración de egresados tanto de la UNAM como del Instituto Politécnico Nacional (IPN), de 1979 a 1983, en la empresa minera paraestatal URAMEX donde realizaban funciones de campo, gabinete, dirección y administración necesarias para las tareas de prospección, exploración, explotación y beneficio del uranio. Para comprender con mayor claridad la importancia del papel desempeñado, los autores observan una estructura orgánica jerárquica de URAMEX en la que se pueden visualizar cargos de gerencias, subgerencia, jefaturas departamentales y superintendencias, además de posiciones y funciones de algunos expertos: geólogos, metalurgistas, químicos, arquitectos, economistas, contadores, abogados, ingenieros de prácticamente todas las especialidades, físicos y matemáticos. Finalmente, señalan que al quedar detenido el proyecto nucleoelectrico y tras la huelga del Sindicato Único de Trabajadores de la Industria Nuclear (SUTIN), en 1983, la empresa se cerró y el personal recibió su liquidación.

En “Somero análisis hemerográfico del conflicto entre URAMEX y el SUTIN (mayo–agosto, 1983)”, Luis Abraham Barandica Martínez se centra en la huelga del SUTIN. Mediante un estudio hemerográfico analiza las argumentaciones del discurso presentado en notas y desplegados en los periódicos para determinar las posturas de las partes en disputa y el mane-

jo del conocimiento científico. Con ello se identificó a los actores y las instituciones involucradas en el conflicto; entre estas últimas menciona a URAMEX, la CTM y la Junta Federal de Conciliación y Arbitraje.

El autor hace referencia al origen y evolución del Sindicato Único de Trabajadores de la CNEN y los principales logros jurídicos hasta su incorporación al Sindicato Único de Trabajadores Electricistas de la República Mexicana (SUTERM) del cual fueron separados para continuar su lucha como SUTIN de la Energía Nuclear (SITUNEN). También dedica un apartado al conflicto de 1983, otro a los periodistas y diarios que intervinieron en la disputa, y uno más a los desplegados publicados de donde extrae información técnica. Muestra que, en el conflicto, al menos las partes estaban de acuerdo en que el Estado mexicano fuera el encargado de controlar y producir la energía nuclear para mantener la soberanía energética, mientras que las diferencias tenían lugar en los planos laboral, ideológico, político y económico.

El libro cierra con el trabajo de Rosa Lizbet Altamirano Miranda, "El accidente de Chernóbil y la oposición a Laguna Verde, 1986-1988", que señala cómo el auge que se estaba experimentando en México en términos de energía nuclear —y que consideraba la construcción de plantas nucleares como la nucleoelectrica de Laguna Verde— se vio seriamente perjudicado con el accidente de Chernóbil, acaecido en 1986. La amplia difusión de este percance en los medios de comunicación produjo una reacción social en contra, especialmente del movimiento antinuclear veracruzano. Las dudas y el miedo produjeron un enfrentamiento entre los líderes del proyecto energético modernizador y un sector de la población que se oponía. La autora refiere que estos movimientos opositores no sólo aparecieron en México, sino en varias partes del mundo, por lo que directa e indirectamente influyeron al mexicano. Al movimiento antinuclear veracruzano (que no estuvo exento de la influencia externa) se integraron organizaciones de carácter ambientalista, científicos, artistas, madres de familia, campesinos, ganaderos y empresarios locales. Se realizaron encuentros nacionales para acordar la realización de acciones como marchas, manifestaciones, pronunciamientos, mítines, bloqueos viales, incluso la promoción de amparos en contra de la nucleoelectrica. No obstante, concluye la autora, que este movimiento no logró consolidarse como sí ocurrió en otros países.

Pensar la educación, pensar el Brasil-1822/2022: una estrategia de disputa por los sentidos de la educación¹

Luciano Mendes de Faria Filho

*Facultad de Educación,
Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil*

Cuando acepté impartir esta conferencia en el XV Encuentro Internacional de Historia de la Educación jamás imaginé que la sociedad brasileña cometería una estupidez tan grande como en las últimas elecciones y que daría un paso atrás en el terreno ganado por la conquista de una mayor independencia, tanto en términos individuales como sociales. ¡En verdad no imaginaba que estábamos tan cerca del abismo y, mucho menos, que escogeríamos arrojarlos a él! Por esta razón mi conferencia está fuertemente influida por los últimos acontecimientos en Brasil, y les ofrezco disculpas por eso, pero no me fue posible proceder de otra forma.

Creo que las elecciones brasileñas en las cuales una buena parte de nuestros conciudadanos escogieron a un capitán fascista —que ha sido expulsado del ejército brasileño por malos servicios— para ocupar el puesto más alto de nuestra República es un buen motivo para que los demócratas de América Latina y de todo el mundo quedemos preocupados. Pero es también un motivo para que la comunidad de historia de la educación brasileña y latinoamericana se movilice tanto para colaborar en el análisis y la comprensión de este fenómeno como para ayudarnos a salir del abismo al que nosotros mismos nos hemos arrojado.

Las elecciones brasileñas no han transcurrido en un ambiente normal de disputa democrática, y esto también trae cuestionamientos para nosotros como ciudadanos y como historiadores de la educación. Por lo menos cuatro elementos hicieron la diferencia en la disputa por el ejecutivo y los escaños legislativos. En primer lugar, actuó con gran fuerza un odio contra el Partido de los Trabajadores, contra los errores del mismo, ciertamente, pero creo que es, básicamente, un odio contra los aciertos del partido, que logró combatir la pobreza y las desigualdades brasileñas y, sobre todo, transformar en políticas una serie de

¹ Esta reseña fue presentada como conferencia de cierre del XV Encuentro Internacional de Historia de la Educación "Movimientos, desigualdades y reformas educativas en el tiempo" realizado en la ciudad de Pachuca del 8 al 10 de noviembre de 2018.² Me refiero a Bazant (2002), Bustamante (2014) y Escalante (2014). Para Oaxaca ya hay capítulos, artículos y tesis de investigación pero aún no libros, por ejemplo, Traffano (2007 y 2016) y Martínez (2014). Véase también la revisión de Martín y Escalante (2017) sobre la bibliografía disponible.

reivindicaciones del movimiento de los negros, de las mujeres y de la comunidad LGBTQI en Brasil. Desde este punto de vista las elecciones brasileñas de 2018 fueron la coronación del golpe parlamentario de 2016.

El segundo elemento que ha alterado la normalidad de las elecciones en Brasil es la fuerte actuación de los poderes y de las instituciones al crear las condiciones para que el candidato de la extrema derecha lograra vencer. Una parte de esta actuación —la más importante, creo yo— fue el encarcelamiento de Lula. Pero también el Poder Judicial colaboró al divulgar informes sin fundamento para perjudicar al candidato Fernando Hadad a pocos días de las elecciones, además de la negativa del tribunal electoral a investigar la industria de *fake news*, entre otros ejemplos.

El tercer aspecto es la propia industria de *fake news* que asoló al país durante las semanas anteriores a las elecciones. La acción fue tan intensa y violenta que tengo muy claro que nuestras elecciones fueron un gran fraude a la democracia. Es imposible pensar desde nuestro concepto de democracia, incluso en términos de una democracia representativa liberal, en una elección en la cual las persona son consciente y masivamente desinformadas con la fabricación a escala industrial de *fake news* que explotan los más profundos temores de la población; una elección en estas condiciones no es y ni puede ser democrática. Pero lo más alarmante de estas elecciones en Brasil es la adhesión fascista de un gran sector de la población brasileña. Es cierto que no todas las personas que votaron por Bolsonaro son fascistas; sin embargo, muchos de los que eligieron el fascismo optaron conscientemente por una dictadura, por la tortura como política oficial, por la autorización para que la policía pueda matar, por la acción del Estado contra los derechos humanos, en fin..., optaron por la barbarie contra la civilización e hicieron una elección muy poco razonable teniendo en cuenta sus propios intereses y sus propios derechos.

No hay otra motivación para que en estos días haya recordado muchas veces en el “ángel de la historia” de Walter Benjamin (1985: 222–232). En la perspectiva de Benjamin, el ángel de Klee se encuentra de espaldas al futuro y, con las alas abiertas es empujado por el viento, mientras mira asombrado el pasado. Es una muy creativa crítica a la idea de progreso y al mismo tiempo a una concepción del pasado como un tiempo muerto que sólo podemos contemplar. ¡El pasado no está muerto, así como el futuro no está asegurado! Las fuerzas de la barbarie que actúan en el presente nos imponen hacer la historia en su doble sentido: como una lucha contra el futuro catastrófico que se anuncia y contra el pasado único que lo autoriza. El presente, el pasado y este en que vivimos es un tiempo saturado de “ahoras”. Por eso se hace necesario aprovechar esos “ahoras” para disputar los sentidos de las cosas, entre ellas, los sentidos de la educación.

Nosotros tenemos en Brasil un proyecto que llamamos “Pensar la educación, pensar el Brasil-1822/2022” a través del cual, hace más de una década, buscamos movilizar a la co-

munidad académica brasileña hacia la disputa de los sentidos de la educación en el espacio público. Para ello organizamos un programa de radio, un semanario, una revista de divulgación, una colección de libros, un ciclo de conferencias anuales y muchas otras actividades junto con los maestros (de educación básica). Nuestra idea ha sido aprovechar el momento de celebrar el bicentenario de la independencia brasileña para generar una profunda discusión del lugar de la educación en nuestra historia.²

Para muchos de nuestros colegas el proyecto debería llamarse "Pensar el Brasil, pensar la educación", pues el Brasil es la temática mayor y, por tanto, la que engloba la educación. Pero nuestra perspectiva es justamente que a través de la educación, así como de la política, la economía, las artes o la salud es posible, metodológicamente, comprender el Brasil. Es, pues, una mirada que no considera que la historia política o la historia económica sean las verdaderas historias y que las otras son miradas menos potentes para pensar y entender el país. Desde este punto de vista, una mirada hacia la historia de la educación de Brasil demuestra que en nuestro país el sistema escolar no precede al Estado; es decir, la escuela fue en verdad una de las formas de construcción del Estado Nacional (ver Hamilton, 2006: 95-110), articulando con su regularidad y capilaridad el gobierno de la población. O sea, en nuestro país la debilidad o la potencia de la educación en su forma escolarizada siempre ha sido una demostración de la debilidad o la potencia del Estado en su relación con los distintos sectores de la población.

Veamos dos ejemplos de lo anterior. En Brasil el Estado, en sus diversos niveles de gobierno, siempre fue muy pródigo en construir escuelas de experimentación, siempre muy buenas, con las mejores condiciones laborales y salariales, con los mejores profesores, localizadas en buenos sitios, escuelas a las que usualmente asisten los sectores más adinerados de la población (Caldas, 2012). Pero han sido pocas las unidades de demostración cuyos resultados jamás se han extendido a las demás escuelas justamente porque las condiciones materiales y sociales no lo permitirían. Pero, durante mucho tiempo, incluso hoy, la idea de crear una escuela de experimentación ha legitimado la construcción de escuelas públicas de alta calidad para un pequeño y privilegiado grupo de estudiantes oriundos de los estratos más ricos de la sociedad.

Del mismo modo, se puede analizar la construcción de una red de universidades públicas en el país (Cunha, 1989). Desde el nacimiento de nuestra nación, primero el Imperio después la República, el gobierno centralizó la organización y el mantenimiento de las instituciones

² Hay un sitio en la red internet (www.pensaraeducacao.com.br) donde se puede obtener información sobre el proyecto y sus innumerables acciones de divulgación de conocimiento y de formación de las maestras de la educación básica brasileña. Quiero destacar, especialmente, la *Revista Brasileira de Educação Básica (RBEB)* cuyo objetivo es reconocer y fortalecer la autoría de las maestras y los maestros de la educación básica, además de que recibe y publica textos en español.

de enseñanza superior para la educación de las élites dirigentes; mientras dejaba que las provincias y después, los estados y las municipalidades se hicieran responsables por la educación secundaria y primaria, o sea, de la población más pobre, de los negros, de las mujeres y de los obreros de manera general. Siempre fue así, sin cuestionamientos: las universidades públicas para los más ricos mientras que los pobres, cuando llegaban al nivel superior, tenían que estudiar en las instituciones privadas. Pero ahora, justamente ahora, cuando los negros, los indígenas, los pobres, incluso las mujeres negras y pobres, logran llegar a la universidad pública hay un discurso de que ésta es muy costosa para el erario y que, por tanto, debe pagarla los estudiantes y sus familias.

Los ejemplos anteriores son la muestra de que la excelencia de la escuela es una forma de dar visibilidad al poder del Estado para beneficiar a la población más rica. Del mismo modo, las malas condiciones de trabajo, las pésimas condiciones materiales de las escuelas y el bajo salario de las maestras de nivel primaria que se ofrece a la mayoría de la población es una demostración cotidiana y secular del desprecio de los gobernantes por la educación escolar de los más pobres. Pero a estos últimos no se les olvidó la violencia oficial, de la policía, de los juzgados y de las élites locales, con sus fuerzas particulares de represión, que fueron las prácticas educativas en la vida cotidiana para los trabajadores, para los negros y para los indígenas.

A ese respeto, el pensamiento social brasileño de los años treinta y cuarenta del siglo pasado creó el mito de la democracia racial y la cordialidad de los brasileños. Por caminos diferentes la tradición iniciada por Gilberto Freyre y Sérgio Buarque, de Holanda, en aquel momento logró hacer historia entre nosotros. Y ese imaginario aun cuando es contrariado cotidianamente por los hechos como la matanza de jóvenes negros o el exterminio de la población indígena, permanece en nosotros como una "mentalidad", o sea, como disposición mental y de acción, profundamente impregnada en las personas e institucionalizada.

Por eso no es de extrañar que en el país más violento del mundo —en donde la policía mata más gente pobre y negra que en cualquier otra parte—, la población está de acuerdo con que una de las formas de combatir la violencia es que la policía esté autorizada a matar en servicio y que esas muertes no se investiguen oficialmente. Del mismo modo, este imaginario nos ayuda a entender por qué la población está contra las políticas de acciones afirmativas por entenderlas como una fórmula del Partido de los Trabajadores que promueve los conflictos raciales en el Brasil al considerarlas como una ayuda a los estudiantes o a los "malvivientes" que no quieren estudiar ni trabajar con ahínco.

Además del privilegio concedido como política pública a un sector de la población en contra del reconocimiento de los derechos de todos, de la violencia como estrategia educativa básica contra los "otros" —pobres, negros, mujeres, indígenas, gays, lesbianas ...— y del imaginario de una sociedad poco conflictiva, otro aspecto que debemos tener en mente en

la historia de la educación brasileña es una presencia muy fuerte, extensiva y ostentosa de la religión católica como religión oficial hasta finales del siglo XIX, y más o menos oficial hasta hoy. Hasta hace muy poco tiempo nuestras escuelas no dejaron de ser católicas y hoy, cuando dejan de serlo, es para poner en práctica otras religiones cristianas. Lo mismo ocurre con nuestra cultura política. Por los medios más diversos nuestros dirigentes políticos siempre urden maneras de mostrar, en el ejercicio mismo de sus funciones, que nuestras instituciones públicas son cristianas: es el preámbulo de nuestra Constitución que se refiere al nombre de dios, es la imagen religiosa en la sala del tribunal, es el calendario católico que se impone al mundo civil, por citar sólo algunos ejemplos.

Esa representación cristiana del mundo, con la imágenes y demás prácticas que le dan sustento y permanencia, logró construir en el espacio público, incluso en la escuela, la certeza de que un buen ciudadano o —como defienden la extrema derecha y sus aliados en Brasil— el “ciudadano de bien” es necesariamente cristiano, fuera de eso todo es suciedad, villanía y perdición. En fin, ¡casi siempre, o siempre, son formas camufladas de comunismo ateo! Como argumenta Roger Chartier (1988), las representaciones construyen identidades, posiciones y modos de narrar la historia y siempre están en lucha por la primacía de la producción de la inteligibilidad del mundo.

No sin razón, la defensa de la escuela contra el comunismo y contra la destrucción de los valores de la familia cristiana es uno de los mensajes más fuertes del movimiento que en el Brasil —y ahora en toda América Latina— se autonombra “escuela sin partido”. Este movimiento actualiza todas esas tradiciones ya citadas y, con el apoyo de antiguos y nuevos repertorios de acción las movilizan en un intenso ataque a las conquistas democráticas y de las minorías políticas o culturales. Para ese movimiento, que logró reunir en un mismo ejército a católicos y protestantes, todo el que contraría su lectura fundamentalista de la Biblia y el libre curso del mercado es comunista, es “rojo”, es una amenaza a la armonía del cuerpo social y como tal debe ser combatido y eliminado. Desde este punto de vista, creo, debe ser entendida la alegría y el júbilo de los electores de Bolsonaro cuando éste señala que es preciso eliminar todo el activismo y expulsar del país o encarcelar a los militantes del Partido de los Trabajadores. Volvemos, de esta forma a los momentos más oscuros de nuestra historia y no solamente de nuestro país, sino de todo el mundo. Y los profesores, sobre todo los que enseñan historia, son blanco de los partidarios de una escuela sin pensamiento crítico.

Pero para nosotros es importante entender los movimientos como el de “escuela sin partido” y su poder sobre la escuela. Creo que, sobre todo, en nuestro país ellos saben que, a pesar de su precariedad, la escuela pública es la más republicana y capilar de nuestras instituciones y que las maestras, con toda la precariedad de su formación y sus condiciones de trabajo, son las personas que pueden ayudar a los niños y a las niñas a vislumbrar que otra vida es posible desde las prácticas escolares de la vida cotidiana.

La gran meta de los adeptos de la "escuela sin partido" es evitar que quienes luchan por una escuela más democrática e inclusiva tengan acceso, con sus imágenes y acciones, al interior de la escuela. La invención y difusión del término "ideología de género" para sintetizar su aversión por todo aquello que les resulta contrario a la familia nuclear, patriarcal, idealizada y burguesa fue una estrategia simbólica fundamental. En ese sentido poco importa —y ellos saben de esto— si sus representaciones de familia son muy idealizadas. En efecto, una de sus misiones es justamente denunciar la inconformidad de la realidad en relación con los modelos que consideran bíblicos y, por tanto, ajenos a su ortodoxia histórica. Entre tanto, aguardan la venida del Cristo salvador con la certeza de que están cumpliendo su misión en la tierra aun cuando su misión sea segar vidas ajenas.

Este conjunto de elementos —además de los que abordé anteriormente—, entre los cuales ciertamente no he agotado todas las reflexiones posibles, ponen en nuestra agenda como educadores y como historiadores de la educación un conjunto de desafíos.

Un primer desafío es hacer en definitiva una crítica a la educación escolar y sus promesas de liberación del sujeto. Sabemos que ésta no es una novedad, pero aún hoy buena parte de la historia de la educación es la historia de la epopeya iluminista de la institución y muy poco la historia de la destrucción política, cultural, económica y epistemológica traída por la escuela. Del mismo modo, buena parte de nuestra historia de la educación es la historia de la razón, del intelecto, de lo razonable, de lo cognitivo, del conocimiento y del conocer, mientras que es muy poco de la educación de las sensibilidades y de los sentidos y, por ende, de los miedos, las pasiones, los enojos, los odios, las violencias, del aniquilamiento de los otros, es decir, ¡la educación para la paz, para la integración, para la empatía con los otros, para el encuentro con la diferencia, para el cariño, para el amor! Esto significa, desde el punto de vista de la historia de la educación, una mirada más amplia de lo educativo en la historia y un acercamiento más fuerte a disciplinas como el psicoanálisis y las artes, además de otras con las cuales ya hemos hecho aproximaciones en las últimas décadas.

Pienso que es necesaria una crítica más amplia y cada vez más pública de las memorias, cultivadas y diseminadas por los sujetos de gran éxito escolar y por los medios, sobre la "buena educación" del pasado; esta crítica es absolutamente fundamental y un desafío del cual nosotros no podemos huir. No se puede olvidar que la escuela del pasado inmediato era una escuela mucho más autoritaria, machista, racista y excluyente que la escuela que tenemos hoy. Y también es nuestra tarea como historiadores no dejar a la sociedad olvidarse de ello. A nosotros, como ciudadanos y como historiadores de la educación, nos importa mostrar que la escuela y la educación siempre tuvieron partido, siempre han tomado partido, y que lo que incomoda es que ahora la escuela ha incorporado a otros partidos y no solamente al partido de los blancos, ricos, viriles y cristianos.

Una historia de la educación de este tipo no es una historia de la escuela. Es una historia de todo aquello que forma, que transforma a los recién llegados al mundo —en los múltiples espacios y tiempos— en este animal complejo capaz de las cosas más elevadas y amorosas del mundo, pero también de las peores villanías y violencias que existen en la Tierra. Ese es el humano y nada que se refiera a su formación debería ser olvidado por la historia de la educación.

Pachuca de Soto, 10 de noviembre de 2018

Nota del autor

El Brasil, un año después: Hoy, cuando hago la revisión del texto presentado en el congreso, ha transcurrido exactamente un año desde que fue presentado en el XV Encuentro Internacional de Historia de la Educación. Es también un momento histórico para nosotros, brasileños demócratas: ayer, 8 de noviembre, el ex presidente Lula da Silva abandonó la prisión, adonde jamás debió ser llevado. ¡Es un momento de fiesta! Pero también es un momento de articulación de las fuerzas demócratas del país para pelear contra el gobierno del presidente Jair Bolsonaro y la catástrofe que ha impuesto al Brasil y su gente. La *necropolítica* que el gobierno viene practicando ha resultado en la devastación de la naturaleza, en la desorganización de las políticas públicas y en la muerte de la población, sobre todo indígenas, negros, LGTBI y pobres en general. Luchar contra la aniquilación de la vida, de todas las vidas que habitan nuestro territorio —y en todos los territorios del planeta— es un imperativo ético y político que no podemos olvidar jamás. Esto también es hacer educación y crear las condiciones para que en el futuro la historia de la educación sea necesaria.

Referencias

- Benjamin Walter (1985), "As Teses sobre o Conceito de História", *Obras Escolhidas*, vol. 1, São Paulo, Brasiliense, pp. 222-232.
- Chartier, Roger (1988), *A história cultural: entre práticas e representações*, DIFEL, Lisboa.
- Cunha, Luiz Antônio (1989), *Qual universidade?*, Cortez, São Paulo.
- Faria Filho, Luciano Mendes de (2006), "Dinâmicas de escolarização no Brasil do Século XX: da sala de aula a uma economia política da educação nacional", *Estudos do Século XX*, vol. 6, pp. 95-110.
- Hamilton, David (1989), *Towards a Theory of Schooling*, The Falmer Press, East Sussex.
- Pessanha, Eurize Caldas y Gatti Jr. Décio (2012), *Tempo de cidade, lugar de escola: história, ensino e cultura escola em "escolas exemplares"*, EDUFU, Uberlândia.



SOCIEDAD MEXICANA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN