



ISSN: 2007-7335



**REVISTA MEXICANA DE HISTORIA
DE LA EDUCACIÓN**

VOL. 1, NÚM. 1 (2013)

Revista **Mexicana** de la **Historia** **Educación**

Vol. I, núm. 1, enero-junio de 2013



Contenido

Editorial **I**

María del Mar del Pozo Andrés

Nacionalismo, globalización y cultura escolar: láminas murales para la enseñanza de la historia (1860-1939) **1**

Nationalism, Globalization and School Culture: The Wall Charts for the Teaching of the History (1860-1939)

María Guadalupe Cedeño Peguero

Religiosos y educación. Métodos y enseñanzas en el antiguo obispado de Michoacán **29**

The Clergy an Education : Methods and Lessons
in the Ancient Bishopric of Michoacán

Juan Pedro Galván Gómez

Testimonio de un saber sobre la educación: tres periódicos pedagógicos decimonónicos **59**

Testimonies of Educational Knowledge: Three Nineteenth-century
Pedagogical Newspapers

Amalia Nivón Bolán

La educación indígena y los educadores en el Congreso Centroamericano de 1893 **85**

Indigenous Education and the Educators at the 1893 Central American Congress

Marta Maria Chagas de Carvalho

Historia de la escuela y preservación del patrimonio escolar: el trabajo del Centro de Memoria de la Educación de la Universidad de São Paulo (Brasil)

109

The History of Schooling and Preservation Patrimony: the work of the Center for the Memory of Education of the University of São Paulo (Brazil)

Carmen Betti

Historia de la pedagogía: la perspectiva italiana

131

The History of Pedagogy: the Italian Perspective

Carlos Escalante Fernández

Las cartillas de alfabetización de la campaña de 1944-1946 en México

155

The primers of the National Campaign against Illiteracy (1944–1946)

Norma Ramos Escobar y Armando René Espinosa Hernández

Origen y prospectiva del proyecto Memoria Escolar Fotográfica del Sistema Educativo Estatal Regular en San Luis Potosí

163

Origin and Future Plans of the School Photography Memory Project of the Education System of the State of San Luis Potosí

Editorial

La Revista Mexicana de Historia de la Educación: la renovación de un proyecto

Desde hace muchos años las personas que han estado involucradas en el ámbito de la educación se han preocupado por dejar huella de la creación y el desarrollo de las instituciones educativas, de la labor desarrollada por los profesores e incluso de los logros de estudiantes brillantes. Pero la historia de la educación, entendida como una disciplina científica que busca explicar o comprender la forma en que los procesos educativos se llevan a cabo en distintos ámbitos de la sociedad y, especialmente, en las instituciones y los sistemas creados ex profeso para instruir, capacitar o educar a las nuevas generaciones, es en realidad reciente.

En México, tras los estudios de historia de la Pedagogía como los de Francisco Larroyo, que constituyen un antecedente importantísimo en la materia, el campo de la historia de la educación ha manifestado un creciente dinamismo a partir de los años setenta del siglo xx, mediante la realización de seminarios especializados en distintos centros de investigación e instituciones de educación superior, así como su inclusión como línea de estudio en distintos programas de posgrado.

El área de la educación se ha ido haciendo cada vez más presente en las reuniones académicas dedicadas a la historia, mientras que el enfoque histórico ha ganado terreno con fuerza en aquellas abocadas a las ciencias de la educación. A partir de 1986, los historiadores de la educación han contado en México con un espacio para encontrarse y debatir sus avances de investigación en el Encuentro Nacional de Historia de la Educación, que a partir de 1994 adquirió un nivel internacional. Asimismo, se han organizado actividades internacionales, de entre las cuales destacan el Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación (CIHELA) y la International Standing Conference for History of Education (ISCHE). A partir de los años ochenta del siglo pasado se han estrechado los vínculos y el intercambio con pares de otros países, lo que se ha manifestado especialmente en la aparición de una cantidad importante de publicaciones colectivas.

En este dinamismo del campo no ha estado ausente la intención de abrir espacios de análisis y debate de la historia de la educación a través de publicaciones seriadas, algo que ha sido preocupación constante de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación desde su creación en 2002, primero con un *Anuario* coordinado por la doctora Oresta López (2005), y luego por la revista *Memoria, conocimiento y utopía* dirigida por la doctora María Esther Aguirre de 2006 a 2008.

Con la aparición de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* renovamos la idea de crear una publicación propia del campo de la historia de la educación en donde se pueda leer cómo los hombres y las mujeres hemos enseñado y aprendido formas de ser y hacer a lo largo de la historia y a lo ancho del mundo con propósitos, estrategias y resultados a veces similares, a veces cambiantes; un espacio en donde exista la generación de conocimiento, el debate de las ideas, el rastreo de las fuentes, el ensayo de las metodologías y el intercambio de las experiencias, en fin, un sitio de revisión periódica de todo aquello de lo que tenemos que echar mano los historiadores en el reto de comprender y explicar la educación en su dimensión temporal y en su interrelación con las esferas de lo social y lo cultural, de los procesos económicos y de los sistemas políticos en toda su complejidad y magnitud. En algunas ocasiones algunos procesos parecerían más importantes que otros, por lo que no se intenta marcar límites de entrada, por el contrario, se busca dar lugar a las diferentes interrogantes, enfoques y técnicas que desde su rigurosidad nutran a la historia de la educación como campo de estudio.

Para llevar a cabo estas metas hemos seleccionado el formato digital, el cual nos permite aprovechar los recursos tecnológicos al alcance para dar a conocer con mayor facilidad y agilidad el uso de las diversas fuentes y metodologías (como por ejemplo, de imágenes o videos, entre otras), antes limitadas por las publicaciones impresas —y todo lo que éstas implican—, que necesariamente daban prioridad al examen de fuentes documentales o a la descripción que los propios autores pueden hacer de otro tipo de huellas del pasado y del presente. Éstos, claro, siempre editan y editarán las fuentes, pero el formato juega un papel muy importante en las posibilidades de expresión de los historiadores. Por otra parte, la publicación digital, siempre y cuando sea gratuita, permite la circulación del conocimiento con rapidez y amplía de manera significativa el número de posibles lectores. La inclusión futura de artículos en varios idiomas, también se deriva del afán de llegar a más lectores y de incluir las investigaciones de historiadoras e historiadores de la educación de distintas latitudes, para poner un granito de arena en la creación y expansión de las redes académicas.

Inauguramos estos propósitos con artículos que expresan la pluralidad de temáticas, enfoques teóricos y metodologías que actualmente se utilizan en la historia de la educación. El número que hoy presentamos abre con un artículo de María del Mar Pozo, en el que se estudian las láminas escolares en España para ver de qué manera y qué tanto este recurso

didáctico favoreció la formación de identidades nacionales en los niños españoles. La comprensión de las relaciones entre la ciudadanía y la escuela se analiza por medio de la cultura material de la escuela.

Le sigue un estudio de María Guadalupe Cedeño que centra su atención en el Obispado de Michoacán, que se ubicó en el occidente de México, para analizar cómo la educación durante el periodo colonial no se limitaba a los aspectos religiosos, sino que se conformó de diferentes modelos dependiendo del tipo de población específica que intervenían en ellos. Un estudio reducido espacialmente permite acercarse a las huellas de las prácticas educativas para observar diferenciaciones en la educación según los actores que la impulsaron y los que la recibieron.

El tercer artículo está escrito por Juan Pedro Galván, joven autor que muestra cómo la Pedagogía tuvo un lugar importante en la rica producción editorial que se desarrolló en México durante la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX, al analizar en tres casos cómo la prensa coadyuvó a difundir, entre los profesores y la sociedad letrada, propósitos y modelos educativos que irían influyendo en el creciente sistema escolar.

La circulación del pensamiento pedagógico fue muy importante tanto en México como en muchos otros países de América Latina durante el siglo XIX y principios del siglo XX. La edición de libros y revistas fue relevante, pero quizás más aún la celebración de conferencias pedagógicas e higiénicas. En su artículo, Amalia Nivón analiza los debates que se llevaron a cabo acerca de los indios y su educación dentro del liberalismo y la construcción de los Estados nacionales en el caso del Primer Congreso Pedagógico Centro Americano, realizado en Guatemala en 1893.

La atención en los educadores y las ideas pedagógicas pasa hacia los historiadores de la educación y los programas de formación de maestros con el artículo de Marta Maria Chagas de Carvalho, quien analiza el cambio de paradigma que se experimenta en la historia de la educación en Brasil al dejar de ver a la escuela como institución disciplinaria para observar los dispositivos espaciales y temporales y las relaciones intersubjetivas que sostienen la cultura escolar, mediante el examen de la experiencia del Centro de Memoria de la Educación de la Universidad de São Paulo. Con un punto de vista diferente, más centrado en la historia de las ideas y de la ciencia, Carmen Betti analiza la formación de la historia de la educación como una disciplina autónoma en Italia a lo largo de dos siglos, destacando tanto las contribuciones de los autores italianos como las influencias recibidas desde otros países europeos o de los Estados Unidos.

Los dos últimos artículos incluidos en este número de la revista posan su mirada en algunas fuentes importantes para la historia de la educación. En su artículo, Carlos Escalante nos habla de las posibilidades de análisis que pueden tener los historiadores de la educación al trabajar con fuentes tales como las cartillas de alfabetización, que fueron

diseñadas para la Campaña Nacional contra el Analfabetismo que se impulsó en México entre los años 1944 y 1946.

Los historiadores no sólo consultamos fuentes, sino que también nos ocupamos de la preservación de la memoria de los proyectos educativos. En el texto que cierra este número, Norma Ramos y Armando René Espinosa relatan los propósitos y resultados de un proyecto que busca localizar y preservar la memoria fotográfica de las escuelas en San Luis Potosí, México.

Con este número zarpa el barco hacia un largo viaje a tierras desconocidas y puertos que, aunque sean familiares, mirarán con nuevos ojos entre las memorias, los conocimientos y las utopías.

Alicia Civera Cerecedo
Zinacantepec, México, enero de 2013.

Nacionalismo, globalización y cultura escolar: láminas murales para la enseñanza de la historia (1860-1939)

Nationalism, Globalization and School Culture:
The Wall Charts for the Teaching of
the History (1860-1939)

María del Mar del Pozo Andrés

Universidad de Alcalá (España)

mar.delpozoandres@gmail.com

Resumen

En este artículo se exploran nuevas fuentes para la historia de la educación. Dentro del amplio ámbito de objetos que formaban parte del "ajuar" del aula, unos de los menos conocidos y nada estudiados en la historiografía educativa española son las colecciones de láminas para la enseñanza de la historia de España. Este trabajo pretende ser una primera aproximación al estudio de estas láminas didácticas de Historia utilizadas en las escuelas españolas y a su posible instrumentalización para la creación de identidades nacionales. Se plantea, en primer lugar, la genealogía de este material escolar y las recomendaciones que sobre su empleo se realizaron desde la cultura pedagógica; en segundo término, se realiza una aproximación a las colecciones iconográficas elaboradas para el aprendizaje de la asignatura de historia de España y localizadas hasta este momento, analizando qué idea de nación pretendían transmitir sus imágenes; y, finalmente, se formulan algunas hipótesis sobre la globalización que adquirió este material, al abrirse hacia las colecciones alemanas de historia de la civilización y el posible impacto que éstas pudieron tener en las aulas españolas.

Palabras clave: Láminas didácticas, Enseñanza de la Historia de España, Historia de la Escuela.

Abstract

In this article new sources for the study of the History of Education are explored. Amongst the wide variety of artefacts that were inside the classroom, one that remains unknown and was never studied in the Spanish educational historiography is the collection of wall charts for learning the History of Spain. This paper intends to be a first approach to the History wall charts used in the Spanish primary schools and their function in constructing national identities. The article has three parts. In the first

part we analyse the genealogy of this school material and the recommendations given from pedagogical culture about its use inside the classroom. In the second part we explore several iconographical series – the ones we have found till the moment – that were made specifically for the subject of History of Spain. We will research the implicit idea of nation that is shown through their images. In the third part we will formulate several hypothesis about the globalization of the wall charts, on the basis of the German series devoted to History of Civilization that were introduced into Spanish classrooms.

Key words: *Wall charts, Teaching of the History of Spain, History of Schooling.*

Nuevos campos en historia de la educación: la cultura material de la escuela

En los últimos diez años ha irrumpido con fuerza en la historiografía educativa el término de “cultura escolar”, un concepto recogido del campo de la sociología de la educación y ampliamente utilizado a partir de los años setenta. Desde los modelos de sociología organizacional se define la “cultura escolar” como “las asunciones básicas, normas, valores y herramientas culturales que son compartidas por los miembros de la escuela y que influyen en su funcionamiento” (Maslowski, 2001: 8 y ss.). Las asunciones básicas son las creencias inconscientes, invisibles, inamovibles, que los profesores perciben como “verdaderas” y que orientan sus actividades cotidianas. Los valores y normas actúan en un nivel más claro de conciencia, y entran en la esfera de lo deseable o lo que se concibe como importante para la escuela, que generalmente constituye el cuerpo de “reglas no escritas” de comportamiento. Las herramientas y las prácticas culturales —como las costumbres, los símbolos, los mitos y los rituales— son pautas muy visibles, pero no fácilmente descifrables, a través de las cuales se “visualizan” las asunciones básicas, las normas y los valores de cada escuela. Este amplio modelo puede ser asumido e integrado en el planteamiento etnohistórico elaborado por el profesor Agustín Escolano y que él denomina “cultura empírica de la escuela”, definida “por las prácticas que los enseñantes han inventado y difundido en el ejercicio de su profesión y que han llegado a configurar la memoria corporativa del oficio docente”, incluyéndose también “las pautas en las que se han ejercitado los alumnos en las actividades de aprendizaje y formación” (Escolano, 2008: 123).

Este marco teórico permite nuevos enfoques en el estudio del nacionalismo a través de la cultura escolar, lo que significa un acercamiento al problema de la construcción de la identidad nacional desde la perspectiva de los sujetos de la educación, es decir, de los profesores que contribuyeron a la creación y transmisión de determinadas ideas de España desde la escuela y de los alumnos que asumieron, interiorizaron y/o rechazaron esos signifi-

cados y aprendieron sus propias formas de “ser español”. Esto nos lleva a repensar las escuelas como espacios de representación de un imaginario de la nación en el que el pasado y el futuro se encuentran y articulan en un presente instantáneo. Trazos del pasado como las memorias colectivas de conmemoraciones y celebraciones patrióticas, rituales en torno a la bandera, cánticos de himnos o prácticas didácticas sobre los contenidos históricos, cívicos o patrióticos impartidos en las escuelas pueden ayudarnos a encontrar evidencias de cómo se acercaba la nación española a los niños. Pero también el análisis de los objetos que constituían “el ajuar” de la escuela (Costa Rico, 2006: 197) y su utilización como elementos simbólicos en la vida cotidiana nos permiten nuevas formas de exploración sobre cómo se vivía España en las aulas. Aproximaciones como la decoración de las clases, las linternas mágicas, los mapas y las esferas, los billetes y medallas de premio, los grabados de los certificados y títulos; las reproducciones artísticas que adornaban los pasillos y vestíbulos de los colegios, o las “fotografías de clase”, son el tema de algunas de las investigaciones internacionales más recientes en historia de la educación, integrándose en ese nuevo corpus de conocimientos que se ha dado en llamar “la cultura material de la escuela” o “las materialidades de la escuela”. Un primer acercamiento a ella nos permite experimentar lo que el historiador holandés Huizinga denominó “una sensación histórica”, término que define el sentimiento que uno tiene de conectar con su propio pasado a través del contacto con estos objetos (Dane, Earle y Van Ruiten, 2011: 264).

Una segunda aproximación a la cultura material de la escuela nos permite partir de los objetos, los artefactos o las tecnologías escolares para analizar sus significaciones culturales, su ubicación en los escenarios institucionales y sus relaciones con los actores y las prácticas empíricas de la enseñanza (Escolano, 2007: 17). Se entienden asimismo estos objetos como la forma material de las ideas y de los discursos, no sólo acerca de la organización del aula, sino también —en palabras de Walter Benjamin— sobre cómo las personas usan, consumen y construyen la cultura material en relación con los espacios sociales que habitan y con sus ocupaciones cotidianas (Lawn y Grosvenor, 2005: 10). Pero desde estas “microhistorias” locales, los estudios sobre la cultura material nos permiten abordar problemas de alcance global, como la industrialización, la circulación de ideas pedagógicas o la construcción de identidades nacionales y transnacionales.

Un ejemplo de estas afirmaciones lo constituyen las láminas didácticas o carteles que se utilizaron a partir de mediados del siglo XIX para introducir en las aulas los principios de la enseñanza intuitiva. Fue éste un material tremendamente popular en las escuelas de todo el mundo, sirviendo no sólo como instrumento de aprendizaje, sino también como elemento decorativo de las paredes de las clases. En España carecemos de investigaciones sobre estos objetos, salvo algunas referencias colaterales (Ruiz-Castell, 2008: 519-527) y desconocemos especialmente su uso como apoyo para la enseñanza de los contenidos escolares de Historia.

Sin embargo, en otros países como Alemania, Holanda, Francia o Bélgica, ya existe una trayectoria investigadora en este ámbito (Stach, 2000; Willems, 1996; Van Oostrom, 1998; Dane, 2009; Cavanna, 2003; Catteeuw, 2005 y Depaep, 2005), que ha dado lugar a un proyecto europeo sobre creación y circulación de láminas didácticas de Historia (Historic Wall Chart Website, 2010) y a varios congresos internacionales, como el de "Wall charts, history and European identity", celebrado en Würzburg (Alemania) en abril de 2009 (Grever, 2010: 64-69) y el de "Pictures and teaching: International perspectives" (13th International Symposium of Museums of Education), celebrado en Rouen (Francia) en julio de ese mismo año.

Este trabajo pretende ser una primera aproximación al estudio de las láminas didácticas de Historia utilizadas en las escuelas españolas y a su posible instrumentalización para la creación de identidades nacionales. Me plantearé, en primer lugar, la genealogía de este material escolar y las recomendaciones que sobre su empleo se realizaban desde la cultura pedagógica; en segundo término, profundizaré en las colecciones iconográficas elaboradas para el aprendizaje de la asignatura de Historia de España, analizando qué idea de nación pretendían transmitir sus imágenes; y, en un tercero, plantearé la globalización de este material con su apertura hacia las colecciones alemanas de historia de la civilización y el posible impacto que éstas pudieron tener en las aulas españolas.

Genealogía de las láminas y carteles como material didáctico para la enseñanza de la historia en las escuelas españolas

Los investigadores centroeuropeos consideran que el origen de estas láminas son las ilustraciones de los libros de texto y manuales escolares, que, con la ayuda de las nuevas tecnologías de impresión, pudieron ampliarse, colorearse y producirse en masa. Su origen entroncaría con Comenio, quien ya era partidario en el siglo xvii de llenar las paredes de las clases con cuadros y tablas, y con los principios pedagógicos pestalozzianos del aprendizaje por intuición, siendo Basedow uno de los educadores pioneros en utilizarlas, allá por 1776. Sin embargo, la historiografía francesa sitúa el origen de su uso en las escuelas con la aparición del sistema mutuo de enseñanza. Lo que perseguían estos primeros carteles no era la realización de una pedagogía visual, sino la fijación de los contenidos que se aprendían en los semicírculos y, de hecho, estaban llenos de texto y no de imágenes. Sería la extensión de la enseñanza simultánea, allá por la década de 1840, la que trajese consigo unos nuevos y conocidos carteles de pesos y medidas, pensados para introducir en las escuelas el Sistema Métrico Decimal (Institut National de Recherche Pédagogique, 2009: s.p.). En los años posteriores

los carteles y las láminas didácticas pudieron generalizarse gracias a los progresos tecnológicos, de manera que ya en 1870 había un gran mercado internacional, sobre todo de carteles para apoyar lecciones de Religión, Geografía, Historia y Ciencias Naturales, con un estatus metodológico diferente al de los manuales escolares y un significado didáctico ligado a la enseñanza oral dentro del aula (Uphoff, 2009).

Esta realidad se puso de manifiesto en las exposiciones universales del siglo XIX, a las que cada país concurrió con sus materiales de enseñanza más avanzados. No es muy aventurado suponer que fue en dichos eventos donde los educadores españoles entraron en contacto por primera vez con estas láminas. El pedagogo Mariano Carderera, observador en la Exposición Universal de Londres de 1862, destacó los carteles y estampas presentados por Inglaterra y los Países Bajos para las aún denominadas "lecciones de objetos", mientras que de Bélgica y Sajonia le llamaron la atención los de la "historia nacional". En general, consideraba que todos ellos "contribuyen mucho a facilitar la enseñanza pero por exacta que sea la representación de los objetos, nunca sustituye completamente a la realidad" (Carderera, 1863: 161). Francisco Javier Cobos, otro observador pedagógico en la Exposición Universal de París de 1867, destacó las colecciones de láminas y cuadros de historia alemana y príncipes sajones exhibidas por Sajonia y elaboradas por Schäfer y Grösse, que sustituían a los libros de texto y de las que se manifestó totalmente entusiasta, lamentando que España no hubiese aportado colecciones parecidas, salvo dos para la enseñanza intuitiva de la Historia Sagrada, elaboradas de forma más o menos artesanal por dos sacerdotes, con textos manuscritos y unos precios excesivos en comparación con el material de otros países (Cobos, 1869: 32). El estudio del catálogo de objetos presentados por España en dicha Exposición muestra la veracidad de estos comentarios, pues aparte de algunos carteles indeterminados impresos por la editorial Bastinos, el resto parecían láminas manuscritas confeccionadas por particulares y litografiadas de forma muy primitiva, estando destinadas al menos dos de ellas —firmadas por Marcos Álvarez, de Torralba (Ciudad Real) y Manuel Tolosa, de Madrid— a "facilitar la enseñanza de la Historia de España" (Exposition Universelle, 1867: 346 y 352). En eventos posteriores no se rompió esta tónica, presentándose sobre todo "cuadros sinópticos de la Historia de España" y lecciones litografiadas privadamente y con muy escasas posibilidades divulgativas.

Mi hipótesis inicial es que, a diferencia de lo que sostienen los investigadores de Centroeuropa, en España es difícil situar el origen de las láminas didácticas en las ilustraciones de los manuales escolares, muy escasas y de poca calidad a mediados del siglo XIX. Yo creo que, al igual que se ha apuntado para el caso francés, posiblemente podamos encontrar su antecedente más cercano en las lecciones "impresas o manuscritas" propias del sistema de enseñanza lancasteriano, las cuales, según podemos apreciar en los grabados de la época, colgaban en las paredes de las clases, de acuerdo con lo dispuesto en el Reglamento de 1838

para las escuelas públicas. Hacia 1850, y coincidiendo también con la extensión del sistema simultáneo de enseñanza, se quiso dar una apariencia de modernidad a las aulas. Aquellas pocas escuelas que podían hacer ostentación de riqueza escogieron los mismos mecanismos seguidos por la burguesía para reflejar su estatus en los espacios privados: el abigarramiento, la exhibición de un costoso material, adquirido en el extranjero, no con propósitos docentes, sino con aspiraciones decorativas y de escaparate. La escuela característica de esta época era aquella que no dejaba un solo hueco vacío en sus paredes, todas ellas alicatadas hasta el techo con láminas de animales y objetos exóticos, dispuestas de forma armónica para simbolizar los principios de la racionalización escolar. Cuando al rededor de 1870 se pusieron de moda los Museos escolares, esas mismas láminas volvieron a desempeñar un papel que se les adjudicó en ese momento, el de ser la imagen física de las tecnologías del conocimiento basado en la intuición, un buen deseo que quedaba rápidamente oscurecido por la posición en la que colgaban, a una gran distancia del suelo para impedir que los niños las pudiesen ver o tocar.

El valor simbólico que tuvieron estos instrumentos didácticos en España, como iconos de una riqueza que muy pocas escuelas poseían, es el que, posiblemente, impulsase el rechazo que los pedagogos liberales y progresistas manifestaron hacia su presencia en las aulas, incluso aunque mantuviesen su funcionalidad educativa. Una voz tan autorizada como la de Manuel Bartolomé Cossío nos informa que a comienzos del siglo xx este material colgaba de las paredes de las clases, favoreciendo la aparición de polvo y nidos de insectos, porque la escuela carecía de espacios para almacenarlo. "El clamor general" pedía su desaparición, por antiestético, antihigiénico y antipedagógico. Y justificaba esta afirmación recurriendo, precisamente, al ejemplo de las láminas existentes para la enseñanza de la historia sagrada y la de España, que, en general, representaban "escenas y retratos de mal gusto artístico y de muy dudosa exactitud arqueológica" (Cossío, 1915: 115-116).

Este posicionamiento rotundo de Cossío influyó en la postura del Museo Pedagógico Nacional, del que fue director, contraria a la utilización de carteles para la enseñanza de la Historia de España, y posiblemente fuese la razón de que la mayoría de los maestros nunca manifestasen excesivo entusiasmo por esta tecnología de la instrucción. Rafael Altamira denominaba a este material "cuadros históricos", en los cuales "se presentan escenas importantes o célebres de la vida de los pueblos, retratos de personajes, vistas de los monumentos debidos al arte y la industria humanos, etc.". Lo consideraba un material inadecuado pero necesario *como representación*, ante la ausencia y escasez de otro tipo de objetos reales, y como forma de asegurar que la enseñanza fuese siempre "intuitiva y realista". Sin embargo, criticaba gran parte de las colecciones de Historia de España realizadas en nuestro país, considerando que apenas existía ninguna a la que se pudiese considerar como "colección" y que la más popular, la de Paluzié, "no reúne condiciones recomendables". Se planteaba cómo conseguir que los dibujos aunasen a la vez la "belleza artística" y la "fidelidad histórica",

inclinándose, aunque con dudas, por la reproducción de cuadros de grandes pintores, los cuales, si bien no alcanzaban a todos los hechos importantes ni guardaban la debida "fidelidad arqueológica", sí que tenían el "valor de idealidad, de representación imaginativa, que corresponde muy bien con la que el relato de los sucesos levanta en la fantasía de los alumnos, haciéndoles buscar una concreción plástica que fije sus imágenes" (Altamira, 1891: 188-190). En esta línea, le llamaban la atención los billetes de premio con escenas históricas presentados por las empresas francesas en la Exposición Universal de 1889 y que en España introduciría posteriormente la Casa Editorial Bastinos con sus colecciones de "Panorama universal", "Historia Universal" y "Hombres y Mujeres ilustres" (Bastinos, 1897: 187).



Figura 1. Láminas de historia sagrada con el aparato en el que se exponían

El mayor inconveniente que Rafael Altamira encontraba en las colecciones europeas de “cuadros históricos” era su referencia exclusiva “a la historia particular de sus respectivas naciones”, por lo que poco servían para enseñar la historia universal “y casi nada para la de España”. Paseaba su mirada por las producciones más conocidas de toda Europa —cuadros de Meinhold, especiales para Alemania; los de Hartinger, para Austria; los de Buri y Jecker para Suiza; los famosos de Gérard en Bélgica, “notables, aunque algo teatrales”; “y las medianas cromolitografías holandesas de Ijkema”—, con lo que demostraba su exhaustivo conocimiento de este material, y proponía que se realizase una selección de todos ellos, para formar una nueva colección “de interés general”. También le llamaban mucho la atención las láminas en colores de M. Buschmann, de Amberes, “que representan personajes históricos en su traje verdadero”, en cuyo diseño se había seguido fielmente las fuentes de cada época. Sin embargo criticaba, por su escaso valor pedagógico, “otro género de cuadros históricos que no representan escenas o personajes por medio del dibujo, sino series de hechos esquemáticamente”, como los denominados “cuadros sincrónicos”, que no eran sino listados cronológicos, salpicados de algunos mapas, para ubicar espacial y temporalmente cada hecho histórico.

En cualquier caso, Rafael Altamira nunca fue muy entusiasta de este material, aunque no dejaba de reconocer algunas de sus ventajas. Cuando en 1934 recordaba cómo se enseñaba habitualmente la Historia nacional en las escuelas españolas a finales del siglo XIX, criticaba su identificación con “un seco relato cronológico”, la ausencia absoluta de mapas, fotografías, visitas o excursiones y la escasez de material, “todo lo más, algunas series insignificantes españolas o extranjeras, y no muy buenas, en general, de estampas en negro o en color, clavadas en la pared de una manera permanente”. Daba a entender que estas láminas eran especialmente utilizadas por las maestras para ilustrar sus narrativas históricas, “para hacer descripciones más o menos vivas, que encendían en el espíritu del niño un poco de calor y de comprensión por la Historia” (Altamira, 1934: 40–41). Por eso, algunos autores recomendaban su empleo especialmente en la enseñanza de párvulos, pues para inculcar en estos infantes el entusiasmo por estos conocimientos, “es necesario que se presenten a su naciente, pero viva imaginación, cuadros muy animados de escogidos hechos históricos, no sólo bien escritos oralmente, sino que impresionen además el sentido de la vista por medio de láminas de correctos dibujos y con buen gusto iluminadas” (Miró, 1889: 194).

Rafael Altamira se inclinaba porque en las escuelas primarias no se enseñase Historia de España sino Historia de la Civilización, insinuando que la redacción del Real Decreto de 26 de octubre de 1901, firmado por el conde de Romanones y en el que se estableció el currículum obligatorio de las escuelas públicas que estuvo vigente hasta 1937, permitía abordar una nueva visión de esta materia. Efectivamente, en el plan de 1901 se implantó como obligatoria la asignatura de “Geografía e Historia”, suprimiéndose la explicación introducida en 1857 de que estos contenidos debían ser “especialmente de España”. Esta omisión permitía

a los docentes concebir una Historia no exclusivamente nacional, e incluso abrirse hacia una Historia Universal, que Rafael Altamira entendía como Historia de la Civilización. Tal concepto transcendía la historia-batalla y la historia-política y englobaba, además del conocimiento de los personajes históricos, un estudio de la historia cultural y del progreso humano a lo largo de todas las épocas, con especial atención a los avances científicos y artísticos, pero también al desarrollo de la vida cotidiana en sus diferentes manifestaciones —vivienda, traje, alimentación, fiestas, costumbres, relaciones sociales, etc.—.

El Museo Pedagógico Nacional impulsó esta noción de Historia de la Civilización a través de sus adquisiciones y recomendaciones sobre el material de enseñanza. En 1890 había recogido en sus fondos, además de varias colecciones alemanas e inglesas de Historia Sagrada, algunas otras de arte y conocimiento del mundo antiguo, procedentes también de Alemania. No parecía que nada de lo editado en España fuese adecuado para las escuelas, salvo las fotografías de monumentos y objetos de arte realizadas por Laurent, por lo que habían empezado a formar sus propias series de láminas al carbón sobre “Historia de la Civilización” e “Historia del traje”, que en aquel momento estaban en fase de diseño y estudio. La primera se basaba en los dibujos de la obra francesa de Perrot y Chipiez, y la segunda en los del libro inglés de Godwin, *Dress and its relation to health and climate* (Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, 1890: 81-83). Estas series, realizadas al lápiz y al carbón, posiblemente se terminasen pero parece que nunca se comercializaran, a pesar de los deseos expresados por algún editor madrileño de publicar colecciones calcadas sobre estos trabajos, para ser utilizadas en las escuelas primarias (Ballesteros, 1899: 339). El ya escaso entusiasmo inicial del Museo Pedagógico Nacional por los carteles y láminas no hizo sino disminuir, lo cual quedó muy patente en el dictamen que elaboró en 1913 sobre los modelos de material de enseñanza que el Ministerio de Instrucción Pública debería adquirir a partir de aquel momento para las escuelas nacionales. En el caso de Historia, se sugerían exclusivamente las excursiones y visitas, “pero como esto es hoy punto menos que imposible de realizar en nuestras escuelas”, podían sustituirse con tarjetas postales y aparatos de proyección. Dos años después, en 1915, el Museo Pedagógico Nacional comenzó a recomendar, además, dos colecciones alemanas de “cuadros históricos”, la de Lehmann, “Láminas de la historia de la civilización”, que constaba de 34 elementos, y la de Lohmeyer, “Láminas murales para la enseñanza de la Historia”, con 24 dibujos (Museo Pedagógico Nacional, 1915: 17-18).

La renuencia del Museo a utilizar carteles en las aulas, y especialmente a colgarlos de las paredes, tuvo un impacto tremendo en la cultura escolar española. En los años treinta, la imagen de una escuela renovadora se caracterizaba por la desnudez de sus paredes, adornadas solo con unas pocas fotografías, de buen tamaño, “que reproduzcan un paisaje, un monumento, clásico o moderno, un cuadro de los grandes maestros, una obra moderna de ingeniería...” (Ballesteros y Sáinz, 1934: 72). Autores conservadores, como Agustín Serrano

de Haro, se manifestaban contrarios a esas “famosas colecciones” de Historia de España, “único material vulgarizado, que aun afean los muros claros y sencillos de algunas escuelas”, inclinándose por la utilización de fotografías y objetos reales recopilados por los propios maestros y que formasen “un verdadero museo histórico escolar” (Serrano de Haro, 1933: 48-49). Autores más progresistas, como Antonio Ballesteros y Fernando Sáinz, aunque no rechazaban totalmente el uso de las “láminas de historia” y de otras materias, quizás porque sabían lo extendidas que estas colecciones estaban ya en las escuelas, sí que recomendaban encarecidamente que no estuviesen colgadas de las paredes. “No combatimos el recurso didáctico” —llegaron a decir estos autores— “nosotros nos referimos al sistema permanente y con fines puramente decorativos”, porque la clase no podía estar decorada con objetos instructivos. “Las láminas de historia [...], por razones pedagógicas y estéticas, no deben permanecer a la vista de los niños para que al ser utilizadas en el momento preciso conserven todo el interés de lo nuevo, de lo desconocido” (Ballesteros y Sáinz, 1934: 69). Es éste un ejemplo característico de esa “gramática de la escolarización” —según la conocida expresión de Tyack y Cuban— que adapta cualquier innovación educativa dentro de los límites de las culturas y tradiciones escolares. Los pedagogos progresistas, que, aparentemente, eran mejores conocedores de la escuela rural que los conservadores, no pretendían sustituir las láminas por materiales contruidos por el docente, pues sabían el salto cualitativo que ello suponía y que sólo los maestros muy preparados podrían abordar, sino que sólo aspiraban a acabar con el mal uso que de estas láminas se hacía en la mayoría de las escuelas, ese uso puramente decorativo que se les adjudicó en 1850 y que había logrado extenderse hacia 1930, y se proponían que llegaran a utilizarse, como era habitual en Europa desde mediados del siglo XIX, como apoyo de la palabra del profesor en las lecciones orales de Historia.

Las láminas de historia de España: la nación eterna

En España carecemos aún de estudios sobre este tipo de material instructivo, por lo que todas las conclusiones que se establezcan en este trabajo son necesariamente provisionales. Sí que creo que puedo realizar tres afirmaciones como punto de partida. En primer lugar, la producción nacional de láminas de Historia de España fue una derivación o consecuencia de las elaboradas para la Historia Sagrada, no alcanzando nunca ni la difusión ni la variedad de estas últimas. Mientras que es posible localizar muchísimas series de Historia Sagrada, que fueron incluso exportadas a Europa y adquiridas por escuelas católicas de Bélgica y Holanda, la nómina de las colecciones de Historia de España, a falta de más estudios de conjunto, es reducida y muy circunscrita a editoriales madrileñas. En segundo término, casi todo el material rastreado fue elaborado en la segunda mitad del siglo XIX, reeditándose posteriormente y llegando hasta

los años treinta, e incluso a las escuelas franquistas, con muy pocas variaciones. Por lo tanto, las imágenes producidas reflejan o se hacen eco, en general, de las corrientes historiográficas decimonónicas, y nunca fueron actualizadas. Finalmente, estas colecciones tardaron bastante en introducirse en las escuelas, por su elevado precio, y, cuando lo hicieron, los docentes carecían de pautas didácticas sobre cómo utilizarlas como apoyo de sus clases de Historia de España.

Las primeras láminas históricas que se adoptaron en las escuelas españolas fueron las de carácter cronológico. Destaca, por su rareza, el "cuadro simbólico" de la historia de España elaborado por Adèle Costes hacia 1830 y traducido del francés por Luíís Bordas (Costes, ¿1830?), quien también adaptó la "guía para la inteligencia del mapa simbólico" (Costes, 1842). Era éste un ingenioso método de enseñar historia con veinte pliegos, correspondientes a cada uno de los siglos, que podían presentarse individualmente o montarse en un "impresionante y enorme mural en el que se puede ir, de un solo vistazo, desde la Hispania romana hasta la España de los Borbones" (Bouza, 2008: 42). Los hechos y fechas estaban "traducidos en signos materiales" y colores, con el objeto de que la historia fuera "aprendida por el órgano de la vista". A pesar de tan atractiva presentación, una lectura de la "guía" nos demuestra que se requería de los alumnos un enorme esfuerzo memorístico para el aprendizaje de reyes, fechas y hechos, que apenas eran descritos ni explicados. También alcanzó una cierta popularidad la "Carta Sincronológica de Historia Universal" de S. C. Adams, traducida del inglés por Francisco J. Zavala, impresa en México en 1884 y que representaba "los hechos más notables" desde Adán y Eva hasta el año 1882. La Casa Perlado, Páez y C^a, sucesores del conocido editor decimonónico Hernando, comercializaba y distribuía tanto el material de Costes como el de Adams a principios del siglo xx (Catálogo, 1909: 148-149). Este último, que constaba de catorce grandes hojas, debió de tener diferentes ediciones, pues en los inventarios de la Fundación Escuelas Selgas de Oviedo, inauguradas en 1915, figuraba como un solo cuadro de 750 x 80 cm (Terrón Bañuelos y Mato Díaz, 1992: 177). Quizás fuera éste el formato más generalizado, que se presentaba en un gran mural de papel fino y vida efímera, en el que se incluían decenas de palabras y dibujos difícilmente visibles salvo que los niños pegaran sus ojos al cartel. A pesar de sus escasas posibilidades didácticas, sí que se advierte una evolución en estos materiales desde la historia de hechos políticos hacia la historia cultural. Valga como ejemplo el "Gráfico de la Historia de España" elaborado por Alberto del Castillo Yurrita hacia 1929 y comercializado, entre otras, por la editorial Dalmáu Carles (Catálogo, 1934-1935: 180). En una hoja de 75 x 108 cm se incluían dieciséis pequeños mapas históricos, interrelacionados con tres columnas en las que se dibujaban 125 objetos cotidianos y artísticos y todo ello orlado exteriormente con 22 imágenes de monumentos famosos.

El modelo más extendido fue el de las láminas históricas seriadas, organizadas en diferentes hojas o carteles. Las primeras eran en blanco y negro y en papel muy fino, después se

fabricarían las cromolitografiadas y montadas sobre cartones, tela y materiales más fuertes, con bastidores de madera y presentadas exteriormente como las colecciones de mapas. La pobreza de la producción editorial española se manifestaba en el formato que, casi sin excepción, adoptaron estas colecciones, que recogían diez o doce dibujos diferentes en cada lámina, muy reducidos y difícilmente visibles, incluso desde los primeros pupitres de la clase. Este esquema permitió a los impresores utilizar los mismos medios tecnológicos que para los grabados de los libros y para los billetes de premio, pero impidió elaborar materiales españoles de calidad, se dependía totalmente de las importaciones europeas, inservibles en el caso de los cuadros de Historia de España.

En un primer rastreo de este material he podido localizar pistas de nueve colecciones de editoriales diferentes, aunque ha sido imposible encontrar y estudiar todas ellas. La primera de la que tengo noticia fue publicada por J. González en 1867, en dos volúmenes, uno de texto explicativo y otro con 119 láminas pequeñas a carboncillo, que posiblemente se comercializasen posteriormente en forma de carteles con varias de esas láminas en cada uno de ellos (González, 1867). La segunda, también en blanco y negro, fue la editada por la librería de González y Ferriz en 1878 y elaborada en la litografía de Fernández (González y Ferriz, 1878), que constaba de 118 dibujos organizados en veinte láminas, con seis imágenes en cada una de ellas y un libro explicativo redactado por Baldomero Mediano (Mediano y Ruiz, 1878). Es posible que de esa misma litografía de Fernández saliese una "Historia General de España y sus Indias", con cuatro murales y 143 dibujos, que figuraba en los catálogos de material didáctico adquirido en la segunda mitad del siglo XIX para las escuelas de indios de La Rioja (Zapater Cornejo, 2007: 231). En 1882, y con motivo de la Exposición Pedagógica que acompañó al Congreso, el propietario de la editorial "La Educación", la más antigua de España en comercializar material de enseñanza, presentó su colección de "Historia de España", que constaba de 16 carteles, divididos en ocho cuadros cada uno, lo que hacían un total de 128 dibujos, "perfectamente iluminados", impresos en tela acharolada y con un texto explicativo que se vendía separadamente (Sobrino y Dorado, 1882: 23). De las de Paluzié tengo noticias indirectas, además de por las críticas de Altamira, por la misma Exposición Pedagógica de 1882, en la que se presentó una colección de escudos de armas y el árbol cronológico de los reyes de España, salpicado de vistas de monumentos célebres (Rosado, 1882: 3). La Casa Perlado ofrecía en 1909 una "gran colección de láminas" de Historia de España, cromolitografiadas, que se componía de 16 carteles y 144 dibujos de asuntos "de los más principales de la Historia Patria, desde sus tiempos primitivos hasta nuestros días" (Catálogo, 1909: 148-149). La Casa Editorial de Juan Eimler anunciaba en 1925 una colección de diez láminas, con un solo tema en cada una de ellas y acompañadas de texto explicativo, que debió tener poco éxito, pues para 1934 había ya desaparecido de su catálogo (Catálogo, 1925: 49; Catálogo, 1934). Cinco se correspondían con monumentos

arquitectónicos, desde la Alhambra hasta El Escorial, y las otras cinco eran reproducciones de cuadros de alto valor histórico y que tenían como protagonistas a Colón, el duque de Alba, Felipe III y la rendición de Breda. En 1933 la editorial Salvatella publicó una colección de láminas de Historia de la Civilización Española, cuyo carácter novedoso, fruto de los nuevos vientos políticos, se manifestaba en que impulsaban la actividad del niño, pues éste debía colorearlas y escribir el texto correspondiente. Otra innovación es que se complementaban con el manual escolar y con un cuaderno, presumiblemente de ejercicios.

Pero, desde luego, la colección de láminas de Historia de España más conocida y utilizada en las escuelas españolas fue la de la editorial Calleja (Ruiz Berrio y otros, 2002: 184). Posiblemente comenzara a divulgarse en la última década del siglo XIX, y constaba de diez láminas de 100 x 75 cm, con doce dibujos en cada una de ellas y un número total de 119 escenas, que se complementaban con un texto explicativo (Calleja, 1901). La propia editorial denominaba "pliego" a cada una de las diez láminas, quizás por una asociación inconsciente con las historias que se relataban en los pliegos de cordel que los buhoneros vendían y contaban, con grandes recursos mímicos, en las ferias y romerías. No sería de extrañar que las maestras utilizaran una escenografía parecida para narrar los acontecimientos descritos en las ilustraciones. Estas buscaban, a través de la elección de temas, de una esquematización del relato, de la simplificación, de la apelación al mundo de las emociones y del énfasis en determinados aspectos, transmitir aquellos valores que sustentaban el corpus de conocimiento histórico. Por eso, los autores y editores preferían aquellos cuadros que pudiesen crear ideales en el niño, más que los que contribuían a construir cognitivamente su conocimiento histórico. Los maestros, y sobre todo las maestras, es muy probable que no buscasen en ellos los grandes conceptos de nación, sino que sólo quisiesen crear impresiones indelebles en las mentes infantiles, que sirviesen para mostrar modelos de identificación válidos para sus alumnas, contribuyendo muchas veces a la formación de una autoimagen personal más que a la fabricación de una imagen colectiva nacional.

Los constructores de material educativo tenían la libertad de interpretar la historia nacional, y su enfoque fue, quizás, menos nacionalista de lo que se pretendía (Catteeuw, 2009). En el caso español, las tres colecciones que he podido consultar —J. González (1867), González y Ferriz (1878) y Calleja (1901), editada originariamente al rededor de 1890— parecen apoyar esta afirmación, aunque con ciertas matizaciones. Si bien es una narrativa de aquellos hechos que fueron bien definidos en la historiografía nacionalista isabelina, pueden encontrarse notables diferencias, no sólo en la descripción de algunos acontecimientos, sino también en su representación iconográfica.

El mensaje sobre la idea de España que nos transmiten estas láminas históricas es el mismo que aparecía en los manuales decimonónicos de enseñanza primaria, que entendían la idea de España "como un hecho natural y obvio": "España existe y existía sin más" (Maes-

tro, 2005: 170 y 180). Esta existencia eterna de España obviaba el tener que dar explicaciones sobre su esencia como nación. El primer dibujo de J. González (1867) mostraba “el emblema, escudo y atributos con que se acostumbra a representar a la nación española”. El león, las columnas de Hércules, un gran libro y la mujer sentada eran símbolos que se reproducían también en el dibujo inicial de González y Ferriz (1878), aunque no se apuntaba ninguna explicación sobre ellos (véase fig. 2).

Sabemos que, en torno a 1868, y con la caída de la monarquía, se popularizó una representación de España como una matrona con un león a sus pies (Menéndez Pidal de Navascúes y otros: 1999). Era éste el símbolo de la Hispania de Adriano, en el que la matrona, al igual que vemos en la Figura 2, esgrimía las armas típicas de los iberos: una lanza y un pequeño escudo redondo. El grabado de González y Ferriz (1878) desdobra en dos la imagen de la mujer: la guerrera con sus atributos y la matrona sentada con los suyos. El león, que a veces significaba el valor y la lealtad españolas, era la insignia de los reyes godos, y fue el primer animal que simbolizó la nación desde el siglo XII. Durante el trienio liberal, surgió una representación iconográfica en la que el león aparecía con el texto constitucional entre sus garras, como se observa en la Figura 2 (González, 1867). Sin embargo, en la Figura 3 (González y Ferriz, 1878), el que suponemos fuera el texto constitucional reposaba, abierto, en el halda

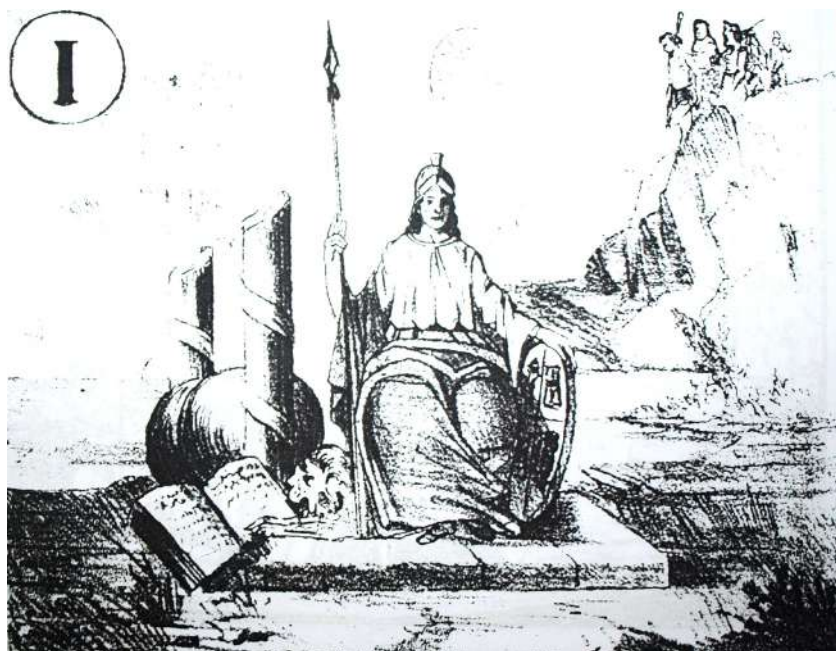


Figura 2. Representación de la nación española en la colección de láminas históricas de González (1867)

de la matrona, quizás para marcar una distinción entre el imaginario de la Constitución de 1812 y el de la Constitución de 1876. El escudo era el icono de la unidad nacional desde la Hispania Romana y, precisamente, fue el gobierno de 1868 el que adoptó como emblema provisional aquel que perduraría hasta nuestros días, con los cuatro cuarteles representando a los reinos de Castilla, León, Aragón y Navarra y la punta con el símbolo de Granada. Sin embargo, la lámina de González y Ferriz (1878) sigue utilizando el escudo completo de Carlos III, recuperado por Fernando VII y, en su forma ovalada, utilizado especialmente en la época de Isabel II, ya concluida cuando se editaron las láminas (véase fig. 3). El de González (1867) puede que exhiba la versión simplificada de dicho escudo, también propia de los reinados fernandino e isabelino, o puede que utilice el de los cinco cuarteles establecido tras la revolución de 1868. El dibujo nos impide asegurarlo con certeza, aunque nos inclinamos por la primera hipótesis, pues sería harto extraño que el material escolar se adelantase en un año a las disposiciones del gobierno provisional. Finalmente, las columnas de Hércules, cruzadas en ambas imágenes con la cinta en la que se inscribía el lema "Plus Ultra", fueron introducidas en la iconografía de la nación en tiempos de Carlos I, como representación de las Indias



Figura 3. Representación de la nación española en la colección de láminas históricas de González y Ferriz (1878)

y, en definitiva, del Imperio. Por la posición de todos estos símbolos en las imágenes parece que la de González (1867) ponía el acento en la representación de la Hispania romana, mientras que la de González y Ferriz (1878), dibujada después de la polémica por los símbolos del Sexenio Democrático, se inclinaba por el escudo como icono de la unidad nacional.

La más antigua de estas tres colecciones aún mantenía en su texto explicativo la leyenda de que “el primer poblador de España fue Túbal, hijo de Jafet y nieto del patriarca Noé”, aunque tachándola de “fábula” y “simples conjeturas” (González, 1867: 3). Los hechos históricos comenzaban en las tres colecciones con la fundación de Cádiz por los fenicios, un acontecimiento descrito en clave de conquista guerrera por González, y en clave de civilización por los otros dos, especialmente por Calleja. El texto explicativo de este último dibujo abundaba en datos sobre el traje fenicio, una tónica que se mantendría en las láminas posteriores hasta llegar al siglo xv, y que nos demuestra la influencia que las recomendaciones del Museo Pedagógico Nacional tenían en la construcción del material escolar.

En cualquier caso, y más allá de los símbolos, este dibujo inicial servía para instilar en las mentes infantiles la idea de una España eterna y atemporal, existente desde el comienzo de los tiempos y con una unidad geográfica e histórica en la que la sucesión de acontecimientos y personajes eran solo hitos de un *continuum* unitario que caracterizaban y servían para identificar las diferentes etapas del pasado nacional. En los textos explicativos de las láminas se apuntaba que los griegos llegaron “a las costas de España”; los guerreros que contemplaban la muerte de Viriato eran “soldados españoles”, vestidos “al uso de los españoles de aquella época”; los romanos, los bárbaros y los árabes llegaron en diferentes épocas, pero todos recalcaron y se quedaron “en España”; las huestes que acompañaron a Pelayo en Covadonga eran “esforzados españoles” que restauraron “la monarquía española”. Sin embargo, nunca se identificaba a los árabes con ninguna característica del país y, como la retórica de la época exigía la apelación a calificativos, encontramos definiciones tan curiosas como la descripción que se hacía de un hijo del moro Muza, “godo de origen y mahometano de profesión”. Nótese que los “godos” no eran considerados “españoles”, quizás por su derrota en Guadalete, mereciendo ese nombre sólo los que habían mantenido el “pensamiento de restaurar la patria” en Covadonga. La fundación de Navarra, Castilla, Aragón y Barcelona era también atribuida a españoles fugitivos de las huestes mahometanas, definiéndose estos reinos, en algunas ocasiones, como Estados. La famosa batalla de las Navas de Tolosa fue una victoria de las tropas españolas, pues los textos explicaban que, si bien se habían unido a ellas “algunos centenares de aventureros extranjeros”, todos huyeron antes de empezar el combate, “no pudiendo soportar las fatigas de la guerra”.

El rasgo definitorio de España como nación era, desde luego, y casi exclusivamente, la religión católica. Entre las primeras láminas estaba siempre “la venida a España del apóstol Santiago”, que en el dibujo de González y Ferriz (1878) llegaba ya vestido “con el extraño

traje adoptado en lo sucesivo por todos los peregrinos” y conseguía muchísimas conversiones, de manera que, durante las persecuciones romanas, “España fue uno de los países que más sangre derramaron confesando la fé católica”. El largo recorrido por los reyes godos servía sobre todo para escenificar unas luchas de religión que, quizás no es muy aventurado suponer, llevaría a algunos docentes a establecer paralelismos con la contemporaneidad de los años sesenta y setenta del siglo XIX, cuando el magisterio de la Iglesia empezaba a verse amenazado por unas corrientes krausistas y librepensadoras fortalecidas especialmente durante el Sexenio Democrático. Resulta cuando menos curioso que las colecciones de González (1867) y González y Ferriz (1878) escogieran un asunto tan específico como es el de Amalarico maltratando a su esposa Clotilde, por no querer ésta abandonar el catolicismo y convertirse al arrianismo. Aquellos maestros, y sobre todo maestras, que se identificasen con el problema expuesto en la novela galdosiana *La familia de León Roch*, encontrarían en este dibujo suficientes elementos para ilustrar un modelo de mujer que se enfrentaba a su

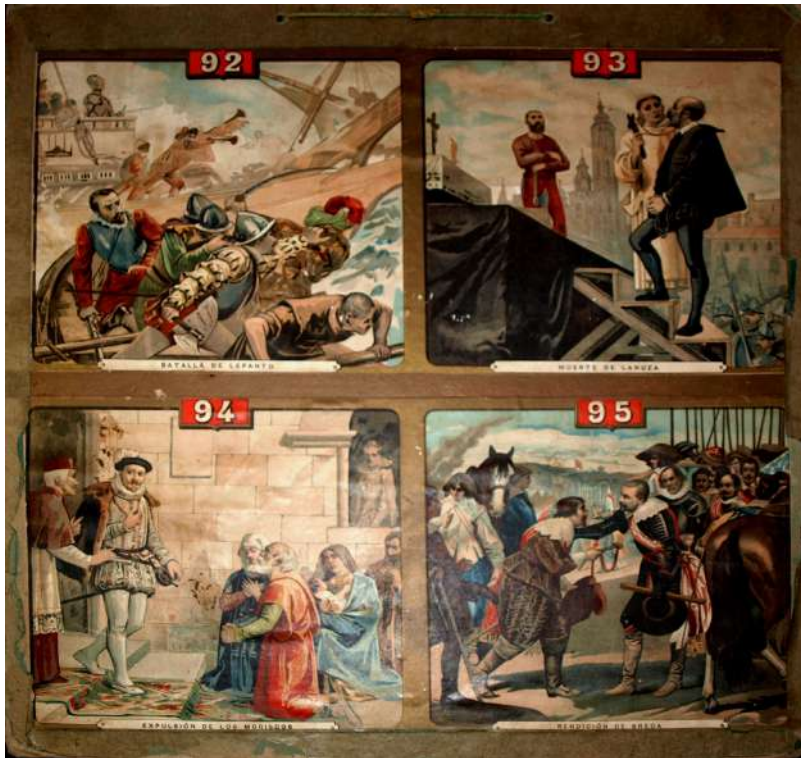


Figura 4. Representación de varias escenas, entre ellas la expulsión de los moriscos por Felipe III, en las láminas de Historia de España de Calleja

marido por defender sus convicciones religiosas y, con sus palabras, intentarían que las niñas también se identificasen con este modelo.

Si las tres colecciones mantenían una línea clara de defensa de la religión católica como constitutiva del ser español, había una considerable disparidad entre ellas con respecto al tratamiento de las diferencias religiosas. Las tres se hacían eco de la expulsión de los moriscos por parte de Felipe III. Mientras que en la primera, la imagen les mostraba abandonando "España" a lomos de camellos, el texto justificaba tal medida, pues si "grande era la falta que habían de hacer tantos brazos a la agricultura y al comercio", era mucho más importante mantener "la piedad, el celo por la pureza de la religión" (González, 1867: 98). La serie de González y Ferriz (1878) recordaba también la expulsión de los judíos en tiempos de los Reyes Católicos, adjudicando la firma del edicto a Fernando. Sin embargo, la de Calleja mantenía una trayectoria constante de defensa de la tolerancia y crítica hacia los excesos cometidos en aras de la religión. Es la única que recoge la escena de la "expulsión de los judíos por el rey Sisebuto", representándoles en el cementerio, despidiéndose "de las cenizas de sus mayores" (Calleja, 1901: 14), una alegoría de la idea de patria que, aún sin decirlo, demostraba que Calleja los consideraba dignos del apreciado calificativo de "españoles". Ya en tiempos de la Reconquista, también es la única colección que incluye la "última víctima de la batalla de Alarcos", la judía Raquel de Toledo envuelta en amoríos con Alfonso VIII, a quien "algunos fanáticos" culparon de la derrota en la batalla y "quemaron viva a esta infeliz en Toledo; acto de barbarie representado en nuestra lámina, y que muestra hasta qué punto cegaba entonces a los hombres la intolerancia" (Calleja, 1901: 42). La expulsión de los judíos por los Reyes Católicos es aquí representada con una referencia no muy halagüeña a la Inquisición y una entrada espectacular de Torquemada al salón del Trono para acallar cualquier duda que los monarcas pudieran tener sobre esta decisión. Y la expulsión de los moriscos durante el reinado de Felipe III se explica desde la visión "del otro": "La lámina representa una comisión de estos infelices, que se presenta al Rey pidiéndole indulgencia" (Calleja, 1901: 99).

Las imágenes, al igual que los manuales de historia decimonónicos, se focalizan en aquellos individuos y acontecimientos singulares, de resistencia a la autoridad ciega o de defensa frente al enemigo exterior, que amenaza el territorio y las creencias religiosas. Así, la continua lucha de reconquista y sus excesos se justifican porque "el gobierno de los árabes y de los moros fue despótico" y "lo que más contribuyó al triunfo de las armas cristianas fue el sentimiento religioso" (González, 1867: 89). Sin embargo, se apela al "espíritu democrático" de las leyes de Aragón y Cataluña, manteniéndose la ilusión de que los monarcas cristianos tenían una forma de gobernar que, incluso, en algún momento, se califica de "republicana" por su talante democrático. Ahora bien, las luchas por la independencia que tanto se alaban en la Edad Media, se critican mucho más cuando ya no existe una justificación religiosa o un enemigo exterior más o menos pagano. Así, a los comuneros de Castilla no se

les ve como unos mártires de la libertad, sino como unos personajes que montaron en cólera al ver a extranjeros ocupando cargos en el gobierno español y su muerte se califica, en un caso, de "ejecución", en otro, de "suplicio" y, en la colección de Calleja, simplemente se reproduce el célebre cuadro de Gisbert, sin hacer ningún juicio de valor sobre el tema.

Estas tres colecciones de láminas dibujan, fundamentalmente, sucesiones de reyes de todas las épocas, lo que puede entenderse como una representación de la monarquía como esencia de lo español. Pero también debemos tener en cuenta las limitaciones de la iconografía como medio de transmisión de la historia, al no poder pintar más que un hecho significativo de cada momento. Así es que suelen elegirse, quizás también por lo reducido del espacio y las exigencias de los dibujantes, escenas representativas de cada rey, que suelen coincidir con el momento de su fallecimiento. Estas series nos permiten apuntar la idea de que la finalidad de los editores no era tanto crear una conciencia histórica y nacional, como extraer enseñanzas morales para la formación de una conciencia religiosa en la infancia, basada en la angustia y el miedo a la muerte. Si analizamos cada una de estas imágenes, vemos que se acompañan de un relato rápido de las andanzas del rey correspondiente que, si había desarrollado en su vida unos fuertes valores morales, solía morir en su cama, acompañado de los suyos y de un sacerdote, mientras que, si se caracterizó por la violencia y la injusticia, acababa su vida de forma brutal y espantosa. Esto también explicaría la enorme, aunque gradualmente decreciente, importancia que se le da a los reyes godos —21 imágenes en 1867, 14 en 1878 y 5 en Calleja—, cuyas vidas y muertes agitadas daban ocasión para multitud de reflexiones morales. La disminución de las láminas de esta etapa supuso un incremento de las dedicadas a la Reconquista y la Edad Media, pues el espacio dedicado a la etapa que comenzó a partir de los Reyes Católicos era prácticamente similar en las tres colecciones, con 47 imágenes en 1867, 41 en 1878 y 44 en Calleja (véase fig. 5).

Podemos encontrar una diferencia fundamental en el tratamiento que de la Edad Media y la reconquista realizan las tres colecciones. Todas ellas respetan el protagonismo de los diferentes reinos, pero las dos primeras dedican mucha más atención a la monarquía de Castilla, "que, tiempo andando, debía cubrir dos mundos con sus gloriosas banderas" (González, 1867: 63). Sin embargo, la colección de Calleja tiene más láminas de Cataluña y Aragón que las anteriores, dedica dibujos especiales a Wifredo el Velloso y al origen del escudo catalán, y recoge muchísimas más escenas de carácter local y que afectan a las tradiciones inventadas de muchas poblaciones españolas. Aunque detrás de ello quizás hubiera una estrategia comercial, también pudiera ser la manifestación de un modelo nacionalista propio del regeneracionismo conservador, que en otra ocasión denominé "la España varia" y que construía la identidad nacional a partir de la "patria chica", es decir, del reconocimiento de la pluralidad de las regiones y pueblos de España (Pozo, 2000: 200-224).

En las tres colecciones de láminas históricas es prácticamente invisible la España Imperial. El descubrimiento de América merece sólo un dibujo en las dos primeras, en las que

nunca más se vuelve a hacer referencia a las expediciones españolas, salvo por una breve alusión a Oceanía. La etapa de los siglos XVI y XVII ve oscurecido su brillo imperial por el escaso entusiasmo con que se valoraba a sus protagonistas, adoptándose con ello el punto de vista del historicismo liberal que consideraba “funesta” la era de la Casa de Austria (Álvarez y De la Fuente, 2010: 34) iniciada con Carlos I, a quien se dibujaba en Yuste expiando sus pecados y asistiendo a sus propios funerales, y continuada con Felipe II, de quien se destacaba el encarcelamiento de Antonio Pérez, dando así pábulo a la famosa “leyenda negra” contra la que Julián Juderías clamaría tanto desde 1914 (Juderías, 1914a y b). Calleja se despachaba con unos pocos dibujos dedicados a Pizarro y Hernán Cortés. Claro, que también se pasaba de puntillas por los procesos emancipatorios de las naciones americanas, aunque aludiéndose —sólo en el texto explicativo de González (1867)— a la “emancipación de los países que poseía España en el nuevo mundo” y a la independencia de Estados Unidos, “que subsiste todavía”. Láminas y explicaciones posiblemente estaban pensadas para convencer



Figura 5. Imágenes de la colección Calleja, entre las que se encuentra la de la proclamación de la reina Isabel la Católica.

a los niños de lo efímero y pasajero de los poderes terrenales, frente a lo eterno de los espirituales.

Las veinte últimas láminas de cada serie se dedicaban al siglo XIX, girando aproximadamente la mitad de ellas en torno a la invasión francesa y sus consecuencias. Las imágenes servían de refuerzo de una tradición, aún en proceso de gestación, de héroes y patriotas, y así, por ejemplo, en la colección de González (1867), el dibujo mostraba a una mujer en el centro de la defensa de Zaragoza, acompañada de un fraile, pero el texto explicativo no mencionaba siquiera su nombre, Agustina de Aragón, que, sin embargo, en la posterior colección de Calleja era ya apodada "la heroína de Zaragoza". En todas había una imagen de la promulgación de la Constitución de Cádiz, que en González (1867) mostraba a una colección de prohombres, en una sutil identificación con la nueva clase política y con la burguesía que surgiría de este nuevo régimen liberal, mientras que en Calleja se representaba con un sacerdote, al lado del altar, y dirigiendo su palabra, con "actitud majestuosa", a un auditorio entregado. Ninguna de las tres colecciones de láminas parecía identificarse con la invención liberal de España, ni con sus símbolos y protagonistas. Riego aparecía en el momento de su ejecución, Mariana Pineda era dibujada inmediatamente antes de la suya, en la capilla, insinuándose como su rasgo más característico su condición de granadina y andaluza. Más bien

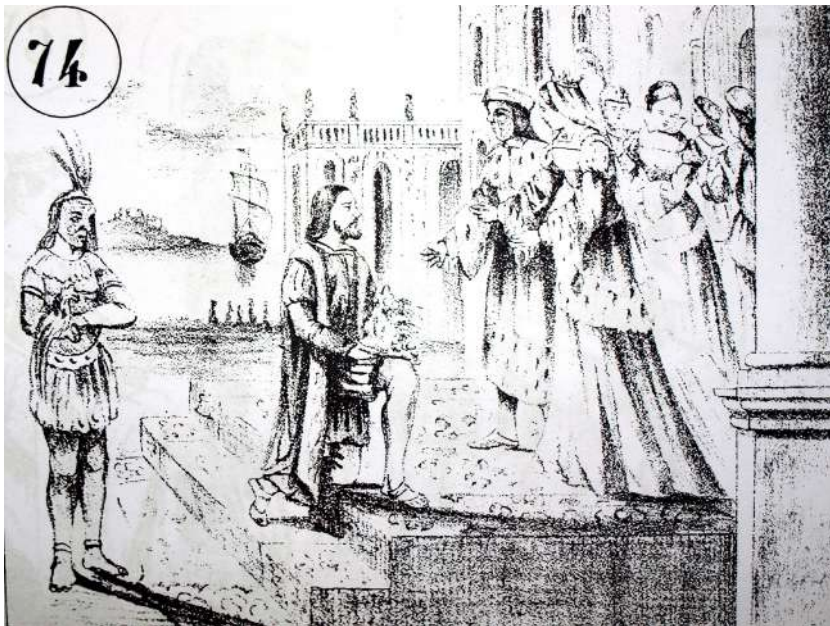


Figura 6. Presentación de Colón ante los Reyes Católicos, acompañado de los tesoros y de un indígena del Nuevo Mundo (González, 1867).

se recordaba de los orígenes fundacionales del liberalismo el hambre, la pobreza, el cólera y las matanzas de frailes. Con leves alusiones a las últimas conquistas en Marruecos —¿comienzo de la nostalgia por el pasado imperial perdido?— y al bombardeo del Callao acababan las dos primeras de estas colecciones. La de González y Ferriz (1878) tenía como última lámina un retrato de Alfonso XII y su primera esposa, M^a de las Mercedes, después de haber obviado, casi totalmente, el reinado de Isabel II y silenciado todo el Sexenio Democrático. La de Calleja, que concluía con el fallecimiento del mismo rey, en 1885, sí que se había detenido, muy someramente, en Amadeo de Saboya y en el momento de la proclamación de la Primera República en el Parlamento, aunque sus explicaciones eran muy concisas y carecían totalmente de juicios valorativos. En definitiva, y salvo algunos destellos inusitados de liberalismo, las tres colecciones se ajustaban fielmente a los contenidos históricos aceptados por la historiografía conservadora decimonónica.

Las láminas de historia de la civilización: hacia la construcción impensada de una Europa común

El Museo Pedagógico Nacional elaboró desde 1913 informes sobre el material de enseñanza que debería adquirir el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, que empezó en 1912 a incluir una partida anual en sus presupuestos para estas dotaciones. Las únicas colecciones de láminas que recomendó, a partir de 1915, fueron las de Historia de la Civilización elaboradas en Alemania por Lehmann y Lohmeyer. Pero esta sugerencia tuvo un cierto impacto, pues desde 1915 se comenzó una política de adquisiciones de material escolar que seguía, en líneas generales, las indicaciones del Museo Pedagógico Nacional. Para la enseñanza de la Historia en las escuelas primarias las láminas que se eligieron fueron, fundamentalmente, las de Lehmann. Según los expedientes de los concursos convocados por las autoridades ministeriales, llegaron a comprarse, entre 1921 y 1930, 390 ejemplares de esta colección, comercializados por diferentes empresas y con características y precios muy variados. En la etapa republicana se dejó de pedir, no sólo la serie de Lehmann, sino casi todo el material adecuado para la enseñanza de la Historia. Sin embargo, esta compilación debió tener bastante difusión en las escuelas españolas, quizás más en las privadas por su elevado precio, porque figuraba en muchos catálogos de material educativo del siglo xx (Catálogo, ¿1912?: 179; Catálogo, s.a.: 123; Esteva Marata, 1914: 157-158; Catálogo, 1925: 48 y Catálogo, 1934: 102). De hecho, así como la de Lohmeyer y otras muchas colecciones alemanas seguían teniendo sus textos y pies de lámina en el idioma original, de la de Lehmann se hicieron ediciones especiales adaptadas al castellano, y acabó perdiendo hasta el nombre de su autor, pues fue conocida simplemente por el nombre de "Historia de la Civilización". También

debieron realizarse otras adaptaciones, porque los catálogos y las órdenes ministeriales hablaban de series con 12, 24, 25 y hasta 28 láminas, siendo así que la compilación manejada originalmente por el Museo Pedagógico Nacional llegaba a las 34. Quizás no sea muy aventurado suponer que, en la edición española, se suprimiesen las escenas más típicamente alemanas y se añadiese alguna otra más vendible en el mercado nacional, pudiendo ser considerado éste un caso típico de cómo las láminas de Historia cruzaron fronteras y se redenominaaron y se reinterpretaron.

Frente a los repertorios de Historia de España esta serie tenía la diferencia fundamental de incluir una sola y gran imagen en cada lámina, por lo que sus posibilidades didácticas eran muy amplias. Sin embargo, no me consta que nunca se elaborase un texto explicativo de los dibujos, por lo que la pequeña frase del pie de la lámina se convertía en el único referente para su entendimiento y difusión en las lecciones. Esta limitación dificultó enormemente su introducción y aplicación en las escuelas primarias, y, de hecho, carezco totalmente de datos sobre su utilización en las aulas, a pesar de la admiración y el interés que despertaron entre los pedagogos institucionistas e, incluso, entre los conservadores.

Una comparación entre algunas imágenes de las colecciones alemanas de Lehmann y las españolas que se reprodujeron en los catálogos no muestra absolutamente ninguna diferencia entre ellas. La mayoría recogían escenas de la cultura europea, que muchas veces hubieran podido ser adaptadas al caso español si lo hubiera permitido el conocimiento histórico que poseían los maestros. Así, la imagen primera de un castillo se denominaba en algunos catálogos con el título en alemán —Ritterburg—, en otros como “castillo de un caballero” y, finalmente, “castillo feudal”. La colección se dedicaba sobre todo a la Edad Media y, quizás también por razones comerciales, se esforzaba por construir un pasado común en el que cualquier mención alemana acabó desapareciendo. Así, dos láminas que en algunos catálogos se definían como “de los tiempos de los antiguos alemanes”, en otros figuraban como “alquimista” y “delante de la puerta de una ciudad” (véase fig. 7). Otros muchos asuntos, como “torneo”, “sitio”, “interior de una ciudad”, “aposento en casa de un ciudadano”, “en el patio del monasterio”, “investidura de un vasallo”, “en el tiempo de los gremios”, o “el descubrimiento de la imprenta”, describían momentos de la historia cultural europea bastante compartidos por todos los territorios. Incluso muchas de las láminas tenían temas religiosos —“abadía benedictina de San Galo”, “escritura monjil”, “gótico monacal” y “procesión”—, que podían ser también comunes, pues nada en la redacción de los títulos hacía intuir siquiera la existencia de una reforma protestante. Un juicio de la época de Carlomagno acabó convirtiéndose en un “tribunal sinodal” sin ninguna apelación al emperador carolingio. Sin embargo, a pesar de estos cambios en el texto, el visionado de las láminas que se correspondían con estos pies nos hace pensar que, si bien no se identificaban con “lo alemán”, tampoco lo hacían con “lo español”, por más que los editores denominasen con el españolísimo término de “cortijo” a una vivien-



Figura 7. Ritterburg o "castillo de un caballero", en la colección de láminas de Historia de la Civilización de Lehmann

da germana primitiva. No todas las editoriales ofrecían las mismas escenas, aunque había al menos un 70 por ciento de contenido común, y una de las que seguramente se ofreciese en especial para el mercado español era la de "La Alhambra".

Sería interesante llegar a conocer si la producción y difusión masiva de este material en los diferentes países llegó a generar una imagen de Europa como historia compartida y memoria cultural de los ciudadanos europeos, a pesar de que muy posiblemente no fuera esa su intencionalidad original. Los tópicos y temas de las colecciones que circularon profusamente por todo el continente constituirían los hitos fundacionales para la construcción de

una identidad europea, contraponiéndose a los manuales escolares, que relataban unas historias de marcado carácter nacionalista. Todavía sigue siendo un camino inexplorado el cómo estas láminas se nacionalizaron y adaptaron a la cultura española desde las escuelas.

Bibliografía

- Altamira, Rafael (1891), *La enseñanza de la Historia*, Madrid, Fortanet.
- ____ (1934), "La enseñanza de la Historia en las escuelas", en Museo Pedagógico Nacional, *La enseñanza de la Historia en las escuelas*, Madrid, Imp. de E. Maestre, pp. 37-57.
- Álvarez Junco, José y De la Fuente Monge, Gregorio (2010), "Orígenes Mitológicos de España". Ponencia presentada en el Seminario de Historia del Instituto Universitario José Ortega y Gasset. Documento (pdf) disponible en: <<http://www.ucm.es/info/historia/ortega/7-10.pdf>> (consulta: 27/01/2012).
- Ballesteros, Antonio y Fernando Sáinz (1934), *Organización Escolar*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Ballesteros y Márquez, Francisco (1899), *Educación, Didáctica Pedagógica y Práctica de la Enseñanza*, Córdoba, Imp. La Región Andaluza.
- Bastinos, Antonio J. (1897), *Catálogo ilustrado de los productos de esta casa fundada en 1852. Libros y material escolar*, Barcelona, Antonio J. Bastinos.
- Bouza, Fernando (2008), "Por no usarse. Sobre uso, circulación y mercado de imágenes políticas en la alta Edad Moderna", en Joan Lluís Palos y Diana Carrió-Invernizzi (dirs.), *La Historia imaginada. Construcciones usuales del pasado en la Edad Moderna*, Madrid, Centro de Estudios Europa Hispánica.
- Carderera, Mariano (1863), *La Pedagogía en la Exposición Universal de Londres de 1862*, Madrid, Imp. de Don Victoriano Hernando.
- Calleja Fernández, Saturnino (1901), *Explicación de las láminas de Historia de España publicadas por Saturnino Calleja*, Madrid, Imp. L. Aguado.
- ____ (1911), *Catálogo de la Casa Editorial Saturnino Calleja Fernández, 1876-1911*, Madrid, Bernardo Rodríguez.
- Castillo Yurrita, Alberto del (¿1929?), *Gráfico de la Historia de España*, Barcelona, A. Martín (una hoja de 75 x 108 cm).
- Catálogo (1909), *Catálogo de las obras de Primera Enseñanza y libros de consulta y de utilidad para los maestros. Material de enseñanza y mobiliario escolar para toda clase de Establecimientos docentes*, Madrid, Imp. de Perlado, Páez y C^ª.
- ____ (s.a.) (¿1912?), *Catálogo general de obras de Primera Enseñanza, de texto y consulta, científicas, literarias, de Medicina, Derecho y material de escuelas*, Barcelona, J. Ruiz Romero, Librería Hispano-Americana de J. Ruiz Romero (Sucesor de J. Bastinos).
- ____ (1934-1935), *Catálogo de material escolar*, Gerona-Madrid, Casa Editorial Dalmáu Carles, Pla.
- ____ (1925), *Catálogo de Material Pedagógico Moderno*, Madrid, Juan Eimler.
- ____ (s.a.), *Catálogo ilustrado de material de Enseñanza. Lista de los aparatos y útiles más modernos y adecuados para la enseñanza objetiva aprobado y en uso en las escuelas de Alemania*, 2a ed., Barcelona, Seix y Barral Hnos.
- ____ (1934), *Catálogo nº 30. Material Pedagógico Moderno*, Madrid, Eimler-Basanta-Haaser.
- Catteeuw, Karl (2005), *Als de muren konden spreken... Schoolwandplaten en de geschiedenis van het lager onderwijs*, Lovaina, Bélgica, Centrum voor Historische Pedagogiek.

- Catteeuw, Karl (2009), "Tinted history". Ponencia presentada en el congreso "Wall charts, history and European identity" (Würzburg, 2-3 de abril de 2009), documento html disponible en: <<http://historywallcharts.eu/congress/whoiswho.html>> (consulta: 27/01/2012).
- Cavanna, François (2003), *Sur les murs de la classe*, París, Hoëbeke.
- Cobos, Francisco Javier (1869), *Estudios crítico-históricos y administrativos sobre la parte pedagógica de la Exposición Universal celebrada en París en 1867*, Granada, Lib. de D. Paulino Ventura y Sabatel.
- Cossío, Manuel Bartolomé (1915), *La enseñanza primaria en España*, 2ª ed., Madrid, Imp. de Ricardo Rojas.
- Costa Rico, Antón (2006), "El ajuar en la escuela", en Agustín Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada de la Escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 197-218.
- Costes, Adela (ap. 1830), *Cuadro simbólico de la historia de España, o sea historia de España con sus divisiones, hechos, fechas, &c. Traducida en signos materiales y aprendida por el órgano de la vista*. In folio (450 x 350 mm). 20 láminas en cobre con dibujos explicativos. En Casa del Sr. Verdaguer y en la de D. Manuel Sauró, Barcelona. Las 20 láminas, si estuvieran montadas, formarían un cuadro de 225 x 140 cm.
- Costes, Adela (1842), *Compendio de la Historia de España o Guía del Mapa simbólico para el nuevo método de estudiar la Historia, por el cual se aprenden traducidos en signos emblemáticos los principales acontecimientos y las más memorables épocas de los reinados, etc.*, Trad. al español por D. Luís Bordas, Barcelona, Imp. de J. Verdaguer.
- Dane, Jacques, Sarah-Jane Earle y Tijs Van Ruiten (2011), "The Material Classroom", en Sjaak Braster, Ian Grosvenor y María del Mar del Pozo Andrés (eds.), *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*, Bruselas, Peter Lang.
- Dane, Jacques (ed.) (2009), *Jetsets aan de wand*, Kampen, Omniboek.
- Depaep, Marc (2005), "Speaking of Wall Charts. On the occasion of the thematic exhibition in the Municipal Museum of Education in Ypres", documento pdf disponible en: <http://www.simposium2005.ch/depape_fr_t1-ref.pdf> (consulta: 20/04/2009).
- Escolano Benito, Agustín (2007), "La cultura material de la escuela", en Agustín Escolano Benito (ed.), *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para Ampliación de Estudios, 1907-2007*, Soria, Gráficas Varona, pp. 15-27.
- ____ (2008), "La cultura de la escuela. Una interpretación etnohistórica", *Memoria, conocimiento y utopía*, núm. 5, pp. 119-134.
- Esteva Marata, Jacinto (1914), *Catálogo General Ilustrado de material instructivo moderno para escuelas elementales y normales, Institutos, Universidades, etc., etc.*, Barcelona, J. Esteva Marata.
- Exposition Universelle de 1867 (1867), *Catalogue Générale de la Section espagnole Publié par la Commission Royale d'Espagne*, París, Imprimerie Générale de Ch. Lahore.
- González, J. (1867), *La Historia de España en láminas. Cronología de los hechos y reinados hasta nuestros días o sea el texto explicativo de la gran colección en 120 casos que comprende*, Madrid, Museo de la Educación.
- González y Ferriz (1878), *Historia de España. Colección de láminas que representan los hechos más notables de la misma*, Madrid, Lib. de González y Ferriz.
- Grever, María (2010), "History wall charts: Scenes from a shared European past or images of history learning in Europe?", *EUROCLIO Bulletin*, núm. 30, pp. 64-69.
- Historic Wall Chart Website, portal disponible en: <<http://historywallcharts.eu>> (consulta: 27/01/2012).
- Institut National de Recherche Pédagogique (2009), *Voir/Savoir. La Pédagogie par l'image aux temps de l'imprimé (du XVI^e au XX^e siècle)*, Ruan, Francia, Musée National de l'Éducation.

- Juderías y Loyot, Julián (1914a), *La leyenda negra. Estudios acerca del concepto de España en el extranjero*, Barcelona, Casa Editorial Araluce.
- ____ (1914b), *La leyenda negra y la verdad histórica*, Madrid, Tip. de la Rev. de Arch., Bibl. y Museos.
- Lawn, Martin y Ian Grosvenor (2005), "The Materiality of Schooling", en Martin Lawn e Ian Grosvenor (eds.), *The Materialities of Schooling*, Oxford, Symposium Books, pp. 7-17.
- Maestro González, Pilar (2005), "La idea de España en la historiografía escolar del siglo XIX", en Antonio Morales Moya y Mariano Esteban de Vega (eds.), *¿Alma de España? Castilla en las interpretaciones del pasado español*, Madrid, Marcial Pons, pp. 141-194.
- Maslowski, Ralf (2001), *School Culture and School Performance*, Enschede, Twente University Press.
- Mediano y Ruiz, Baldomero (1878), *Compendio de la Historia de España, dispuesto para servir de texto explicativo a la colección de láminas publicada por Ferriz y Sánchez y de libro de lectura en las escuelas*, Madrid, Lib. de González y Ferriz.
- Menéndez Pidal de Navascúes, Faustino, O'Donnell, Hugo y Lolo, Begoña (1999), *Símbolos de España*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Miró, Ignacio Ramón (1889), *La enseñana de la Historia en las escuelas*, Barcelona, Juan Bastinos.
- Museo Pedagógico de Instrucción Primaria (1890), *Catálogo provisional*, Madrid, Fortanet.
- Museo Pedagógico Nacional (1915), *Notas sobre material de enseñanza*, Madrid, R.F. de Rojas.
- Pozo Andrés, María del Mar, del (2000), *Curriculum e Identidad Nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Rosado, Manuel (1882), *Exposición Pedagógica Primera en España. Catálogo de los objetos de enseñanza presentados para una escuela modelo*, Madrid, Imp. del Centro Bibliográfico.
- Ruiz Berrio, Julio (dir.), Anastasio Martínez Navarro, Carmen Colmenar y Myriam Carreño (2002), *La editorial Calleja, un agente de modernización educativa en la Restauración*, Madrid, UNED-Biblioteca Manes.
- Ruiz Castell, Pedro (2008), "Scientific Instruments for Education in Early Twentieth-Century Spain", *Annals of Science*, vol. 65, núm. 4, pp. 519-527.
- Serrano de Haro, Agustín (1933), *Metodología de la enseñanza de la Historia*, Madrid, FAE.
- Sobrino y Dorado, Eugenio (1882), *Exposición Pedagógica en 1882. Escuela rural*, Madrid, Imp. de Fernando Cao y Domingo de Val.
- Stach, Reinhard (2000), "Wandbilder als Didaktische Segmente der Realität", *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, vol. 36, núm. 1, (*Supplementary Series*, Marc Depaeppe y Bregt Henkens (eds.), "The Challenge of the Visual in the History of Education"), pp. 199-221.
- Terrón Bañuelos, Aida y Ángel Mato Díaz (1992), *Un modelo escolar integrador y reformista: la Fundación-Escuelas Selgas*, Oviedo, KRK ediciones.
- Uphoff, Katharina (2009), "Europe and identity-Wall charts, history and European identity". Ponencia presentada en el congreso "Wall charts, history and European identity" (Würzburg, 2-3 de abril de 2009), documento html disponible en: <<http://historywallcharts.eu/congress/whoswho.html>> (consulta: 27/04/2010).
- Van Oostrom, Frits Peter (ed.) (1998), *Historisch tableau: geschiedenis opnieuw verbeeld in schoolplaten en essays*, Amsterdam, Amsterdam University Press.
- Willems, Herbert W.G.M. (1996), "Het hangt aan de muur en sticht. Beschavingsidealen in de negentiende eeuw en de schoolplaten van Hendrik Jan van Lummel", *De negenliende eeuw*, núm. 20, pp. 185-191.
- Zapater Cornejo, Miguel (2007), *Escuelas de indios en La Rioja*, Logroño, Instituto de Estudios Riojanos.

María del Mar del Pozo Andrés, Universidad de Alcalá (España). Es doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Catedrática de Universidad de Teoría e Historia de la Educación. sus líneas de investigación son: educación y construcción de identidades nacionales, etnohistoria de la escuela y de la cultura escolar, historia de la educación urbana y movimientos internacionales de educación y su recepción en contextos nacionales.

Publicaciones recientes: Gabriela Ossenbach Sauter y M^a del Mar del Pozo Andrés (eds.), *Lost Empires, Regained Nations: Postcolonial Models, Cultural Transfers and Transnational Perspectives in Latin America (1870-1970)*, número monográfico de *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, vol. 47, núm. 5, septiembre-octubre, 2011; M^a del Mar del Pozo Andrés y Teresa Rabazas Romero: "Exploring new concepts of popular education: Politics, religion and citizenship in the suburban schools of Madrid (Spain), 1940-1975", *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, vol. 47, núms. 1 y 2, febrero-abril, 2011, pp. 221-242.

Recibido: 30 de enero de 2012

Aceptado: 22 de octubre de 2012

Religiosos y educación. Métodos y enseñanzas en el antiguo obispado de Michoacán

The Clergy an Education : Methods and Lessons
in the Ancient Bishopric of Michoacán

María Guadalupe Cedeño Peguero

*Facultad de Historia,
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
mpeguero1@hotmail.com*

Resumen

El trabajo estudia las escuelas de doctrina del obispado de Michoacán, hace un seguimiento de las fundaciones de franciscanos y agustinos, así como de las seculares de que se tiene noticia que contaban con escuelas de doctrina, primeras letras, canto y música. Se logra contabilizar un número importantes de centros educativos, utilizando el análisis de documentos impresos de la época, así como bibliografía referida al siglo XVI michoacano. Es importante señalar que lejos de responder a la idea simplista de que la educación de los indígenas michoacanos de la época era inexistente o se limitaba a la enseñanza religiosa, llama la atención la variedad de modelos existentes que respondían a las características de los diversos géneros y clases sociales. Aunque una cosa sí queda clara, el dominio lo tenían las órdenes religiosas.

Palabras clave: Órdenes religiosas, escuelas, doctrina, canto, primeras letras.

Abstract

This article is based on a study of the doctrinal schools of the Bishopric of Michoacán in Mexico in the sixteenth century. It examines Franciscan and Augustine Foundations, as well as those secular parishes which data shows had schools for teaching Catholic doctrine, first letters, singing and music. It summarizes quantitative data on the important number of educational centers, based on the analysis of printed documents of the epoch, as well as bibliography on sixteenth century Michoacán. It is important to indicate that far from confirming the simplistic idea of that the education of the indigenous population of Michoacán of this period was non-existent or was limited to religious

education, we found a wide variety of existing models responding to the characteristics of the gender and social class. However, on thing remains clear: religious orders dominated education.

Key words: *religious orders, schools, doctrine, Mexico, colonial education*

Introducción

El argumento más esgrimido por la corona española para justificar la conquista y colonización de América y Filipinas fue la cristianización de los naturales de estas tierras; por ello, las primeras formas de instrucción para los indígenas americanos fue la enseñanza de la doctrina. En el obispado de Michoacán, como en todos los demás de la Nueva España, la iglesia se ocupó de esta tarea, organizándola y estructurándola en diversos tipos y niveles educativos (Gonzalbo, 1993: 327–341 y 1990: 28–34).¹

Durante los primeros años fueron las órdenes religiosas las que se ocuparon de esta tarea, y en Michoacán, como en el resto de la Nueva España, los frailes misioneros que iniciaron esta labor fueron los franciscanos.

1. Franciscanos y agustinos, primitivos misioneros educadores en Michoacán

Fueron los misioneros franciscanos, quienes introdujeron en 1525 los modelos educativos europeos en Michoacán. Desde los primeros contactos entre europeos y tarascos (1522), se sabe que el joven *irecha* Tzintzincha Tanganxoan, satisfecho por la enseñanza que los franciscanos proporcionaron a un pequeño grupo de niños tarascos enviados al convento de San Francisco de la ciudad de México durante un año (Warren, 1992: 185–199),² pidió con mucha insistencia a fray Martín de Valencia —superior de la expedición de “los doce apóstoles”, congregación que llegó a México en 1524— le concediera que uno de sus religiosos se trasladara a Michoacán para enseñar la doctrina cristiana a su pueblo. Con ello, se inició una nueva etapa educativa para los indígenas de estas tierras, basada en saberes y valores diferentes a los tradicionalmente utilizados por los purépechas.

¹ Aunque Pilar Gonzalbo afirma que no existió en Nueva España una política educativa permanente ni en armonía con sus metas, sí distingue por lo menos dos tipos de educación para atender a la abundante y variada población a cargo de los religiosos; la catequesis diaria en los atrios de los templos, para los niños “del común”, y los “apostento” dentro de los conventos, para los pequeños de las familias principales. Amén de los grandes internados para indígenas de la ciudad de México: el de San José del convento de San Francisco, y el de Santa Cruz del barrio de Santiago Tlaltelolco.

² Benedict Warren afirma que los hijos del último Cazonci recibieron una educación española en la casa del virrey Antonio de Mendoza, y que después, don Antonio Huitziméngari fue a la escuela de los agustinos en Tiripitío.

Sujetos desde sus primeras incursiones por Michoacán a la Provincia Franciscana de México, los hijos de Asís introdujeron la evangelización por toda la región en un lapso breve de apenas 17 años —de 1525 a 1542—. La fundación de sus conventos, que sirvió de testimonio y base material sólida del avance de su trabajo evangélico, se dividió en tres etapas de crecimiento: la primera, comprendió más o menos diez años (1524/1535), durante los cuales lograron establecer sus seis primeros conventos en la región del Lago de Pátzcuaro (León, 1997: 299), la mayoría de los cuales impartían doctrina desde uno o dos años antes de su construcción; dicho desarrollo permitió a los misioneros michoacanos contar con los méritos suficientes para solicitar su erección como Custodia³ Franciscana de Michoacán en 1536 (Espinosa, 1945: 111-255).

Durante la segunda etapa comprendida entre 1536 y 1565 los trabajos fueron más exitosos pues se consiguió la fundación de catorce conventos más, con lo que los monasterios de Asís ascendieron a 20, lo que le valió a los mendicantes el ascenso de categoría de su Custodia a Provincia; en el capítulo general celebrado por los franciscanos en 1565 se ordenó que Michoacán y Jalisco formaran la nueva Provincia de San Pedro y San Pablo, en una etapa fuertemente definida por la exploración y difusión de la religión católica.

La tercera y última etapa, desarrollada entre 1568 y 1580, comprendió la construcción de ocho claustros más, que en su mayoría había empezado desde mucho antes la catequización: Zitácuaro en 1526; y Periban, Charapan y Pichátaro en 1530. Para finales del siglo xvi las 28 fundaciones, contabilizadas por Ricardo León, impartían dentro de sus instalaciones la doctrina, como parte de sus funciones. Ramón López Lara, asegura que el curato de Zinapécuaro, durante dos siglos, se desempeñó como fuente evangelizadora, fungiendo como una temprana doctrina que fue floreciendo no solo por el creciente número de sus feligreses, sino también por la especial atención que daría a los niños chichimecas, y esto contribuyó para que fuera elevada a parroquia en 1570 (López, 1976: 31)

En el cuadro 1 se muestra la relación de las mencionadas fundaciones franciscanas, con sus etapas de extensión y otros datos importantes, mientras que el mapa 1 sólo ubica las asentadas en el actual territorio michoacano.

La importancia que cobró para las autoridades españolas la formación de los naturales (Rubial, 2000: 13), provocó que en 1537 se sumaran los frailes agustinos a la labor educativa de los franciscanos de Michoacán. Los primeros en llegar fueron fray Juan de San Román y fray Diego de Chávez y Alvarado, quienes fueron elegidos para iniciar las labores de su orden en el pueblo de Tiripitío; encomienda de Juan de Alvarado, tío de Diego de Chávez, quien se comprometió a apoyar a los mendicantes en todo lo que necesitasen, para que sus encomendados fueran atendidos de acuerdo con las exigencias que su encargo demandaba.

³“En la Orden de San Francisco, agregado de algunos conventos que no bastan para formar provincia”, Diccionario de la Real Academia Española 2009.

Cuadro 1
Doctrinas y conventos franciscanos en Michoacán, siglos XVI, por fundación de conventos

Núm.	Lugar	Inicios evangelización	Fundación convento	Advocación	Frailles fundadores	Principales visitas
PRIMERA ETAPA DE EXPANSIÓN CONVENTUAL, 1524-1535						
1	Tzintzuntzan	1525	1525	Santa Ana	Fr. Martín de Jesús, Fr. Antonio Ortiz	Zona lacustre (Pátzcuaro, Erongarícuaro, Cocupao)
2	Axixic*	1530	1531		Fr. Martín de Jesús	Nueva Galicia y los pueblos de AVALOS
3	Etzatlán*	1532	1534	La Purísima Concepción	Fr. Juan de Padilla, lego Andrés de Córdoba y Fr. Antonio de Segovia	Idem
4	Zapotlán*	1533	1535	La Asunción	idem	Idem
5	Tuxpan*	1533	1535	San Juan Bautista	idem	idem
6	Uruapan	1528-1530	1535	Ntra. Sra. de la Concepción	Fr. Juan de San Miguel	La Meseta Tarasca (Cherán, Sevina, Nahuatzen, Ixtlán, etc.)
SEGUNDA ETAPA DE EXPANSIÓN CONVENTUAL, 1536-1564						
7	Zinapécuaro	1530	ca. 1536	San Pedro y San Pablo	Fr. Antonio Bermuly Fr. Juan Lazo Quemada (1526), Fr. Francisco de Favencia (1540)	Araró, Taiméo, Ucareo, Taximaroa, Maravatío, Yuririapúndaro
8	Tingüindín	ca. 1530	1538		Fr. Juan de San Miguel	La Meseta Tarasca
9	Acámbaro	1526	ca. 1540	Santa María de Gracia	Fr. Antonio Bermuly y Fr. Juan Lazo Quemada (1526), Fr. Francisco de Favencia (1540)	Araró, Taiméo, Ucareo, Taximaroa, Maravatío, Yuririapúndaro

Núm.	Lugar	Inicios evangelización	Fundación convento	Advocación	Frailes fundadores	Principales visitas
10	Jiquilpan	ca. 1531	1540	San Francisco	Fr. Juan de San Miguel y Fr. Antonio Pineda	La Mesta Tarasca
11	Pátzcuaro	1525	1540	San Francisco	Fr. Jerónimo de Alcalá	La Meseta Tarasca
12	Guayangareo (Valladolid)	1531-1536	ca. 1541	San Buenaventura	Fr. Juan de San Miguel y Fr. Miguel de Bolonia (1534-1536), Fr. Pedro de Almonacid y Fr. Jerónimo de Puertollano (1541)	Charo-Matlancingo, Undameo, Taimeo, Tiripitío
13	San Miguel	1542	1542		Fr. Juan de San Miguel	Incurción Chichimecas
14	Tarecuato	ca. 1530	1543	Santa María de Jesús	Fr. Jacobo Daciano y Bernardo Cossin	La Meseta Tarasca
15	Taximaroa	1526	ca. 1545	San José	Fr. Ángel de Jesús y Ilego Alonso de Palo (1526), Fr. Gonzalo (1545)	Irimbo, Timbineo, Ucareo, Chapatuato, Tuxpan y Maravatío
16	Zacapu	ca. 1530	1548	Santa Ana	Fr. Jacobo Daciano	La Meseta Tarasca
17	Tancítaro	1540	1555	Santa Cruz		Esporádicas incursiones a la Tierra Caliente, hasta Motines y Zacatula
18	Purechécuaru	1525	1556	San Jerónimo		La Meseta Tarasca
19		1525	1552-1567	La Asunción		La Meseta Tarasca
20	Chamacuero	ca. 1540	1561			Incurción Chichimecas
TERCERA ETAPA DE EXPANSIÓN CONVENTUAL, 1568-1580						
21	Peribán	1530	ca. 1568	San Francisco	Fr. Juan de San Miguel	La Meseta Tarasca
22	Zitácuaro	1526	ca. 1570	San Juan Bautista	Fr. Ángel de Jesús y Ilego Alonso de Palo (1526), Fr. Gonzalo (1545)	Irimbo, Timbineo, Ucareo, Chapatuato, Tuxpan y Maravatío

Núm.	Lugar	Inicios evangelización	Fundación convento	Advocación	Frailes fundadores	Principales visitas
23	Querétaro*		1572	Santiago		Incursión Chichimecas
24	Celaya		1573	La Concepción		Incursión Chichimecas
25	Apaseo		1574	San Francisco		Incursión Chichimecas
26	Tarímbaro	1531-1536	1580	San Francisco	Fr. Juan de San Miguel y Fr. Miguel de Bolonia (1534-1536), Fr. Pedro de Almonacid y Fr. Jerónimo de Puertollano (1541)	
27	Charapan	1530	1586			La Meseta Tarasca
28	Pichátaro	1530	1586			La Meseta Tarasca

* Estas fundaciones no pertenecieron a la jurisdicción del Obispado de Michoacán.
FUENTE: León, 1997: 299-300.

Mapa 1



FUENTE: León, 1997: 70.

Igor Cerda Farías, ferviente estudioso de ese pueblo, asegura que “los religiosos partieron de México, el 22 de mayo de 1537 y arribaron a Tiripitío el día 12 de junio” (2005: 38), para dedicarse en cuerpo y alma a su labor de salvación espiritual.

Según la clasificación que hace Antonio Rubial respecto a la expansión de la congregación agustina por Nueva España, la fundación de Tiripitío corresponde a una primera etapa comprendida entre 1533-1540, caracterizada por la distribución de los agustinos en conventos erigidos como prioratos, dentro de un lapso de buenas relaciones con virreyes y obispos, por lo que estos frailes contaron con el apoyo de ambas dignidades (Rubial, 1989: 109-130). Durante este periodo la participación de los encomenderos también fue directa, como en el mencionado caso de Juan de Alvarado, cuyo compromiso de apoyar con la construcción de la iglesia y del convento de Tiripitío fue sellado ante el virrey de Mendoza, y como su encomienda llegaba cerca de la Tierra Caliente —tan necesitada y poco explorada— serviría como base para la evangelización de esos territorios tan alejados de Dios.

El interés de los frailes por misionar en estas inhóspitas tierras, aparte de responder —lógicamente— a los principios ascéticos y eremíticos de la orden, siempre al servicio del Señor (Castro, 2000: 125-132), obedeció también a objetivos más terrenales, como la política de expansión de la congregación hacia el occidente, dentro de una primera fase de extensión territorial en tres direcciones cronológicamente clasificadas como: a) meridional; b) septentrional; y c) occidental (Rubial, 1989: 112). En el curso de esta etapa, además de

Tiripitío (1537) se erigió Tacámbaro (1539-1540) con el apoyo de su encomendero el capitán Cristóbal de Oñate, quien solicitó a San Román y a Chávez, extendieran su labor a sus encomendados (Basalénque, 1989: 93-99).

Otra característica de este periodo fue la escasez de frailes que propició la existencia de misioneros itinerantes que recorrían solos grandes distancias por territorios agrestes, congregando a los indios en improvisados pueblos para administrarles el bautismo, tan sólo con el consuelo del albergue y cobijo de algún alejado convento como Tacámbaro. Dentro de esta caracterización, cabe perfectamente la historia de la evangelización de la Tierra Caliente de Michoacán y Guerrero efectuada por los agustinos, con un importante número de doctrinas: Tacámbaro, Pungarabato, Tuzantla, Nocupetaro, Huetamo, Apatzingán, Coahuayana, etc. (León, 1997: 71-83).

La siguiente etapa de crecimiento de la orden, según Rubial, va de 1540 a 1572, y se divide a su vez en dos momentos: el primero de 1540 a 1570, etapa de florecimiento de fundaciones, en respuesta a tres necesidades básicas: *a)* reforzar las misiones con nuevos conventos; *b)* ocupar las zonas abandonadas por otras órdenes, sin perder las direcciones del periodo anterior; y *c)* intercomunicar todas las zonas con conventos de enlace. La breve etapa de 1570 a 1572, la clasifica de relativo estancamiento (Rubial, 1989: 110). En Michoacán, la primera etapa tuvo su mejor expresión de 1548 a 1566 cuando se registró la fundación de ocho monasterios.

Es importante mencionar que durante este tiempo, en el transcurso de la administración provincial de fray Juan de Medina Rincón (1566-1569), se entregó al segundo obispo de Michoacán, Antonio de Morales (1567-1572), la inmensa obra evangelizadora y socializadora de la Tierra Caliente para que fuera administrada por el clero diocesano. Muchas han sido las explicaciones que se han dado a este hecho que mermó de manera importante la labor realizada por los agustinos; entre ellas se menciona la muerte, en 1567, del más grande de sus misioneros en esa región, fray Juan Bautista Moya, motivo suficiente para tomar esta decisión. Sin embargo, Fray Nicolás de Navarrete, cronista oficial de la orden en la segunda mitad del siglo XX, es el que —a nuestro parecer— proporciona la más coherente; afirma que, al tenerse información en el Capítulo agustino de 1566 —en el cual resultó electo como provincial Medina Rincón— de que habían quedado establecidas más de 40 doctrinas en la Tierra Caliente, se pensó que era imposible sostener —por lo menos— dos religiosos en cada una de ellas, por lo que se consideró necesaria su cesión (Navarrete, 1978: 13).

La tercera etapa, definida por Rubial, entre 1572-1602, se considera de impulso moderado en cuanto a las fundaciones de la congregación. En Michoacán, este lapso resultó ser el de mayor crecimiento con la erección de 13 casas, aunque algunas de ellas se ubicaron fuera de la jurisdicción michoacana, cronológicamente fueron las siguientes: Guadalajara, 1572; Tonalá y Ocotlán, 1573; Zacatecas, 1575; Tzirosto y Pátzcuaro, 1576; Chucándiro, 1577;

Cuadro 2
Doctrinas /conventos agustinos en Michoacán, siglo XVI

<i>Núm.</i>	<i>Lugar</i>	<i>Fundación convento</i>	<i>Advocación</i>	<i>Fundadores</i>	<i>Visitas principales</i>
1	Tiripitío	1537	San Juan Bautista	fr. Juan de San Román/Fr. Diego de Chávez	Necotlán, Tupátaro, Ichaqueo, Cútzaro y los pueblos de Tierra Caliente
2	Tacámbaro	1538	San Jerónimo	fr. Juan de San Román/Fr. Diego de Chávez	idem
3	Guayangareo (Valladolid)	1548	Sta. Ma. de Gracia	Fr. Diego de Salamanca	Etúcuaro, Jesús del Monte, Santa Ma. Undameo
4	Cuitzeo	1550	Sta. Ma. Magdalena	Fr. Fco. de Villafuerte	Huandacareo, Huacao, Copándaro, Arócutin, Jéruco, Parangueo, Huazindeo y Chichimecas
5	Yuririapúndaro	1550	San Pablo	Fr. Diego de Chávez	
6	Huango	1550	S. Nicolás T.	Fr. Pedro de S. Gerónimo	Puruándiro
7	Charo	1550	S. Miguel	Fr. Pedro de S. Gerónimo	Patamoro, Queréndaro, Irapeo
8	Ucareo	1555	S. Agustín	Fr. Juan de Utrera	
9	Jacona	1555	S. Agustín	Fr. Sebastián de Trastierra	Tangancícuaro e Ixtlán
10	Copándaro	1566	Santiago		
11	Guadalajara*	1572	S. José de Gracia		
12	Tonalá*	1573			
13	Ocotlán*	1573			
14	Zacatecas*	1575			
15	Tzirosto	1576	Santa Ana	Fr. Sebastián de Trastierra	Tzacán, Nurío, Charapan, Parangaricutiro
16	Pátzcuaro	1576	Sta. Catalina		
17	Chucándiro	1577	S. Nicolás T.		
18	Tingambato	1581	Santiago	Fr. Rodrigo de Mendoza	Taretan
19	San Felipe de los H.	1595	S. Felipe		

<i>Núm.</i>	<i>Lugar</i>	<i>Fundación convento</i>	<i>Advocación</i>	<i>Fundadores</i>	<i>Visitas principales</i>
20	Tzacán	1595	S. Pedro		
21	Undameo	1595	Santiago		
22	Parangaricutiro	1600	S. Juan		
23	San Luis Potosí	1599		Fr. Pedro de Castro Verde y Juan de Acosta	

* Estos conventos no correspondían a la jurisdicción del obispado de Michoacán.

Fuentes: León, 1997: 301; Rubial, 1989: 127; Navarrete, 1978: 14.

Tingambato, 1581; Tzacán, San Felipe de los Herreros y Undameo, 1595; y San Luis Potosí, 1599. En el cuadro 2 se enlistan todos los conventos del siglo xvi de acuerdo con su fecha de fundación e incluye sus advocaciones, fundadores y principales visitas.

Además de la clasificación general hecha por Rubial para la expansión agustina, el investigador michoacano Ricardo León elaboró su propia periodización para la labor efectuada por esta orden en Michoacán: desde la llegada al obispado en 1537 hasta su retiro de Tierra Caliente en 1567. Comprende cuatro etapas: *a*) la primera, de 1538-1540, que abarca el asentamiento de los agustinos y el establecimiento en toda forma de las doctrinas de Tiripitío y Tacámbaro, para que les sirvieran de punto de partida hacia la Tierra Caliente; *b*) la segunda, de 1540 a 1543, periodo en el que fray Juan de San Román, fray Diego de Chávez y fray Francisco de Villafuerte efectuaron las primeras incursiones a esta última región y consiguieron la fundación de innumerables pueblos y doctrinas; *c*) la tercera, de 1543 a 1546, en la que por razones diversas los tres frailes se retiraron y fueron sustituidos por fray Alonso de la Veracruz y sus alumnos de la escuela de estudios mayores ubicada inicialmente en Tiripitío y más tarde —brevemente— en Tacámbaro, quienes visitaban las doctrinas de Tierra Caliente dos o tres veces al año. La cuarta etapa, de 1546 a 1567, tiene especial importancia por la presencia de fray Juan Bautista Moya en la tarea evangélica de la Tierra Caliente, que le valió el mote de “el apóstol de Tierra Caliente”, en reconocimiento a la concienzuda labor que efectuó en esa región, sin escatimar esfuerzos o sacrificios (León, 1997: 75-77).

Al final del siglo xvi, los agustinos tenían 23 conventos en los que cotidianamente se impartía la doctrina cristiana. El mapa 2 ubica los que se fundaron en el territorio que actualmente conforma el estado de Michoacán.

del templo— y en especial el maestro o el doctrinero, en su caso, nunca debían faltar, porque eran indispensables para el desempeño del principal ejercicio de los frailes misioneros; aún en los territorios más alejados de esa época, como la Provincia de San Francisco de Zacatecas, Pilar Gonzalbo asegura que en la gran extensión que ésta llegó a tener contó con un número elevado de conventos, todos “con sus correspondientes doctrinas” (1990: 180).

En Michoacán, la estructura educativa se conformó fundamentalmente con las escuelas de las 43 fundaciones de los regulares en el obispado de Michoacán —24 franciscanas y 19 agustinas—, las cuales fueron reforzadas con los 55 beneficios de clérigos que León (1997: 304–317) señala para este siglo, contaban también con escuelas, pues al igual que las órdenes mendicantes, una de sus principales funciones era la impartición de la doctrina. Por esto, durante el siglo xvi debieron existir al menos las 98 escuelas que corresponden a la suma de todas las parroquias michoacanas, ya franciscanas, agustinas o seculares.

Tan pronto se asentaron los misioneros en sus conventos, organizaron a sus doctrinados en grupos separados por edades, sexo y condición social, para enseñarles el catecismo que consistía en aprender las oraciones, guardar los mandamientos de la ley de Dios y de la iglesia, así como alcanzar los sagrados sacramentos (Basalenque, 1989: 42). En los primeros tiempos, los adultos acudían diariamente a la doctrina, que tenía una duración aproximada de una hora, para después retirarse a atender sus labores cotidianas; pero conforme se fueron convirtiendo y sólo quedaron los niños para ser doctrinados, los mayores sólo asistían los domingos después de misa, ahí rezaban: “una hora de doctrina, y se cuentan por sus tablas (listas de asistencia), y es castigado el que falta; y así la doctrina de nuestros religiosos quedó tan bien plantada en esta provincia (agustina), que no hay otra que la exceda (Basalenque, 1989: 44).

En esa época, a los varoncitos de la “gente baja” —afirma Ricard— se les reunía cada mañana, después de misa, en los atrios de los templos y se les dividía en grupos —de acuerdo con su conocimiento del catecismo— para que siguieran avanzando en su estudio; acabada la lección, se retiraban a sus casas con la finalidad de integrarse al trabajo con sus padres (1994: 181–198). Gerónimo de Mendieta, cronista de la orden franciscana en el siglo xvi, asegura que las niñas, sin distinción de clase social, eran enseñadas en corrillos organizados con base en las diferentes partes de la doctrina, por los que iban pasando hasta llegar a los sacramentos. Muchas veces las más avanzadas servían de maestras a las novatas, y sin mayores posibilidades de estudio, la mayoría de ellas permanecían en estas clases hasta casarse (1980: 418–421). El que no se diferenciara a las mujeres de los diversos grupos de naturales para su educación, muy bien pudo deberse al papel de dependencia que se les otorgó durante el periodo virreinal, pues, como se sabe, las labores más importantes que debían atender eran el hogar y la crianza de los hijos. Era impensable la actuación social femenina sin el respaldo masculino; y las muchas trabajadoras —vendedoras, sirvientas, etc.— que

sabemos existieron, eran vistas con desprecio por carecer de la protección de un varón que las mantuviera.

En el caso de los hombres —en cambio— se insistía en que todos asistieran a la escuela de doctrina como la enseñanza elemental que todos debían adquirir, pero como veremos más adelante, la instrucción se diferenciaba de acuerdo con la clase a la que perteneciera el alumno, y como los varones sí tenían una participación social más activa, su instrucción era más cuidada y compleja; incluso fungían como auxiliares de los ministros, pues ante la escasez de sacerdotes, con frecuencia llegaron a incursionar en su propia enseñanza, generalmente mediante el sistema “mutuo”;⁴ en el cual los más adelantados o diestros servían de preceptores a sus compañeros (Gonzalbo, 1990: 35). Joaquín García Icazbalceta testifica esta práctica desde del siglo xvii, cuando declara que en la labor de los franciscanos: “repartidos en grupos, uno de los niños más instruidos daba a cada grupo la lección aprendida del misionero” (García, 1905: 171-172).⁵

Ricard asegura que existía toda una organización por parte de los regulares en la formación de auxiliares; fiscales o mandones que no sólo se encargaban del traslado de los niños a la doctrina, sino que eran además útiles colaboradores en la preparación y ejecución de las actividades religiosas; por ejemplo, el control de los bautizados que recibirían la confirmación en Cuaresma, cuando el obispo efectuara su visita; vigilaban asimismo que todos los cristianizados cumplieran con la obligación de confesarse y comulgar, además de ser los encargados de velar por la moral de los pobladores, de tal suerte que también estaban comprometidos a denunciar adulterios, concubinatos, brujerías, borracheras, etc. Y en los pueblos de visita, donde no había sacerdote de planta, conservaban la limpieza de los recintos religiosos; bautizaban en caso de emergencia; auxiliaban a los agonizantes; presidían los entierros; recordaban los días de fiesta y los de guardar ayuno. En la difusión de la doctrina formaron una organización de:

⁴ El *Diccionario de Historia de la educación en México* proporciona el siguiente concepto para modelo educativo: “Emergen de un esquema fundamental dentro del cual la sociedad trata de organizar, de transmitir, determinado tipo de comportamiento, de formar ciertos hábitos, de formar ciertos conocimientos, ciertas creencias religiosas, culturales, políticas y otras, de inculcar ciertos valores deseables en un momento dado. El modelo siempre implica una relación dialéctica entre los términos involucrados” (Galván, 2002: <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/index_ter.htm>).

⁵ El sistema mutuo, que como vemos, ya se aplicaba en Nueva España desde el siglo xvii, fue reintroducido en México a inicios del siglo xix en una nueva versión llamada lancasteriana en honor a sus creadores ingleses Joseph Lancaster y Andrew Bell. Para inicios de 1822 se estableció en la capital del país la Compañía Lancasteriana, asociación privada destinada a difundir este novedoso modelo educativo que sería el oficial de México durante el siglo xix, a pesar de que en Nueva España ya era práctica vieja (Tanck, 1984: 180-187 y 2010: 88-98). La importancia que se otorgó al modelo lancasteriano pudo deberse a esa terca tendencia del hombre de menospreciar lo pasado, después de un cambio social y político radical como la independencia de México. Sin embargo, sí hubo diferencias entre ambos paradigmas, el lancasteriano tuvo como innovación, además del aprendizaje simultáneo de la lectura y escritura, la atención masiva de alumnos —casi siempre más de cien— a través de los decuriones o monitores, que generalmente también eran un número importante.

catequistas “censores” con indígenas de cada pueblo que eran formados en algún convento. No con fines de dirigencia gubernamental sino espiritual, para que al regreso a su tierra se desempeñaran como catequistas: con el cargo de enseñar a los demás, en particular a los niños, lo que ellos acababan de aprender (Ricard, 1994: 182-184).

Basalénque sostiene que sus hermanos de orden también formaron a sus maestros indios “para los muchachos y muchachas”. Y en las visitas, que eran poblaciones más pequeñas como villas o aldeas, “hay cada día esta doctrina —cantada y con procesión— para los niños” (1989: 49). Todos los monasterios tenían delante de la iglesia un patio grande y cercado, para que los domingos y fiestas de guardar se concentrasen los indios a oír misa y el sermón (Mendieta, 1980: 418-421). Gonzalbo afirma que fueron las necesidades de la catequesis las que impusieron un modelo especial de arquitectura conventual: “con amplio atrio, pequeñas capillas ‘posas’ en los ángulos”, donde se podía impartir la doctrina (1990: 35 y Rubial, 1989: 154). La reconstrucción digital que elaboraron Igor Cerda y José Francisco Ávalos Mora para el convento de Tiripitío (véanse figs. 1 y 2), ilustra muy bien lo que fue la distribución de espacios y la funcionalidad de los conventos de la época.

Por supuesto, la educación que se impartía, aunque se basaba específicamente en el catecismo, no era igual en todos lados, por lo que hay que considerar las variaciones y diferencias de orden a orden, y entre éstas y los seculares. Más aún, dentro de las mismas congregaciones había diferencias, pues algunos monasterios funcionaban mejor que otros en esta tarea, como en el convento agustino de Charo, donde fray Francisco de Acosta, su enérgico prior y párroco doctrinero por veinte años (1585-1605),

se esforzó por fomentar la educación de las nuevas generaciones, tanto masculinas como femeninas, con sus respectivas escuelas, servidas por maestros y maestras que él mandaba traer de las ciudades, conforme a lo que hicieron siempre sus predecesores misioneros. Durante la niñez, aprendían los alumnos a leer, escribir y contar, y en la juventud los dedicaba a la práctica de artes liberales u oficios menestrales, sin que faltase en uno y otro ciclo, el Catecismo por grados. Esta labor pedagógica alcanzó en Charo dos épocas de esplendor: ésta del P. Acosta y la del ínclito P. Basalénque, cuarenta años más tarde, que fue la cima (Navarrete, 1978: 302).

Asimismo, esta doctrina se distinguió desde un principio por sus conjuntos musicales y su orfeón de niños y varones, sobresaliendo el periodo de Acosta en el cual alcanzaron un alto grado de organización y cultura, que los llevó a ser famosos tanto localmente como en muchas de las poblaciones donde actuaban, fueran agustinas o no; incluso se asegura que triunfaron en la catedral del obispado.

Se podría pensar que las actividades especiales, como la lectura y la escritura, fueron enseñadas sólo a grupos selectos. Pero además de la cita anterior, que no restringe estos

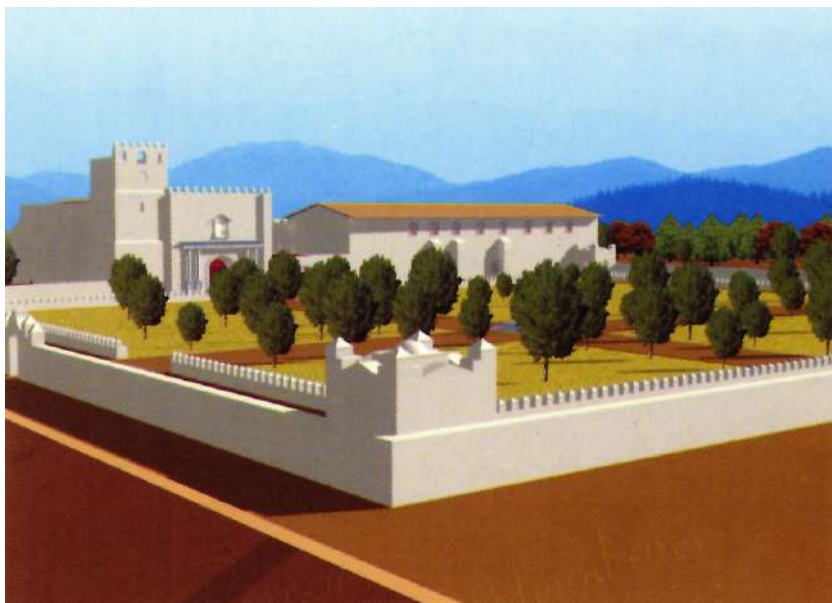


Figura 1. Atrio del convento de San Juan Bautista Tiripitío. En primer plano, capilla poza suroeste. FUENTE: Reconstrucción del conjunto conventual de San Juan Bautista, Tiripitío, 1550 (Cerde, 2005)

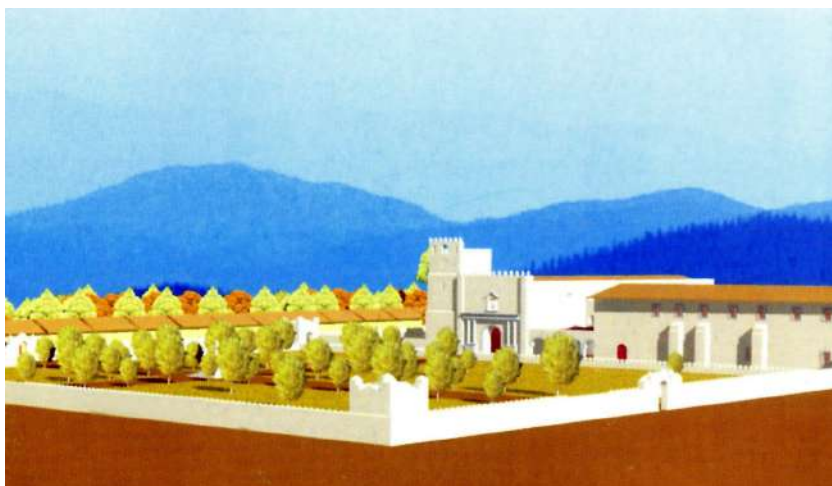


Figura 2. Atrio del convento de San Juan Bautista Tiripitío. Vista general. Fuente: Reconstrucción del conjunto conventual de San Juan Bautista, Tiripitío, 1550 (Cerde, 2005)

enseñanzas a los nobles o caciques, existe información que nos hacen pensar que dichos conocimientos pudieron llegar a buena parte de la población, ya que aparte del fiscal —jefe vigilante de los habitantes del pueblo, que debió pertenecer a las élites— a quien se asegura que Acosta le pasaba diariamente una “memoria”, en la que escribía todo lo que se debía hacerse en el convento y la doctrina, para no salir de su celda y relajar la disciplina de la clausura. Un motín que se desató a causa de la severidad del párroco en la navidad de 1603, nos permite conocer que había alfabetizados entre personas comunes y corrientes. Navarrete (1978: 304) asegura que los jóvenes sublevados, “capitaneados por algún ebrio consuetudinario (al no lograr nada con el corregidor, [con quien se quejaron])”, escribieron un papel en el que conminaban al fraile a salir cuanto antes del pueblo; así, al llevar éste al convento, cuando Acosta preguntó cuál era la causa del alboroto, respondieron “que se informara del papel que le llevaban”, mismo que leyó con toda calma. Finalmente los tumultuosos lograron su objetivo y el fraile terminó sus días como predicador en Santa María de los Altos, muy cerca de Valladolid.

Aunque en las crónicas de religiosos se da por sobrentendido que en todos los conventos había escuela de doctrina; en realidad, son contadas las referencias explícitas sobre su existencia. Fray Alonso de la Rea, uno de los primeros cronistas de la Provincia Franciscana de San Pedro y San Pablo de Michoacán de la primera mitad del siglo XVII, afirma que desde los primeros tiempos:

Lo primero que les enseñaron (los franciscanos a los indios), fueron los misterio de nuestra fe... y la doctrina cristiana con tanta puntualidad que los mismo Ministros en persona juntaban todo el pueblo y en voz alta se persignaban y cantaban la doctrina alternativamente con el pueblo por la mañana y a prima noche: con que salieron algunos indios muy capaces para enseñarla a los demás, y relevar de este trabajo a los ministros. Con que se asentó costumbre que dura hasta hoy en todos los pueblos, que en dando la oración se junta cada pueblo de por sí a cantar la doctrina, enseñándola el más anciano de él (De la Rea, 1882: 175).

Sin embargo, a pesar de la generalización anterior, tanto De la Rea como fray Isidro Félix de Espinosa, cronistas de los siglos XVII y XVIII, respectivamente, sólo precisan en sus crónicas la impartición de la doctrina en cinco o seis lugares de los más de 25 conventos que tuvieron los franciscanos en la jurisdicción michoacana. Para el convento de Tzintzuntzan fray Alonso afirma que el P. fray Pedro de Pila —quien tomó el hábito en esa casa entre 1536-1540 cuando Michoacán era todavía custodia— después de haber logrado la construcción del convento de cal y canto: “impuso de nuevo la doctrina, mandando que todos los días fuesen (los indios) a ella... creando una capilla (coro) de cantores que pudieran serlo en la mejor

(iglesia) de nuestra España... Y así no sólo dio doctrina y enseñanza a los indios, sino templo” (De la Rea, 1882: 241-243 y Espinosa, 1945: 326-332).

Afirma también que fray Juan de San Miguel en su recorrido por la sierra michoacana fundaba pueblos para que sus sucesores juntaran a los muchachos para la doctrina, “de donde se escogiesen las mejores voces para las capillas y para que aprendiesen a tocar órgano... Puso para esto fiscal, mayordomo y demás oficiales...”. Al fundar Uruapan, la dividió en nueve barrios con sus capillas, designando a los muchachos de la doctrina para alcaldes, mayordomos y fiscales, para que promoviesen su aprendizaje (De la Rea, 1882: 104-114 y Espinosa, 1945: 142-143).

Para Tarecuato, Isidro Félix de Espinosa, además de mencionar el caso del cacique Don Juan —que comentaremos adelante— al referir la obra evangélica del P. fray Juan de Espinosa anota que vivió cuarenta años en este pueblo, donde además de refundar la república de indios, y la propia localidad:

Fundó escuela para los niños en que aprendiesen a leer, escribir y contar; y con esto dio capilla (coro) para la iglesia del convento y misas del hospital... (pero si no pudo ser el fundador de Tarecuato sí lo fue de San Ángel, donde) puso en orden la doctrina y estableció cantores y organistas en su iglesia, que enseñase a otros... (Espinosa, 1945: 381-384; De la Rea, 1882: 315-320).

Por su parte, Ramón López Lara, sacerdote secular que fungió como párroco de Zinapécuaro buena parte del siglo xx, en su obra: *Zinapécuaro, tres épocas de una parroquia*, nos permite conocer que este antiguo convento franciscano inició su labor educativa en 1536 como escuela conventual para nativos, especialmente chichimecos, a raíz de que su custodio fray Francisco de Favencia, italiano de nacimiento:

penetró los chichimecos y ellos le dieron hijos suyos que trujo a Michoacán, a su monasterio de Zinapécuaro, y allí venían muchos dellos a él a ser informados de la fe, y así me dijo más de una vez que pensaba que habían de venir de golpe; y como el puro trabajo de hacer con sus propias manos el monasterio y andar como montarras por aquellas tierras con tanta absteridad y rigor abrevió su vida loablemente (López, 1976: 35).

Pureza Jaqueline Cortés menciona que existen varias razones para no dudar de la existencia de la escuela de doctrina y primeras letras del convento de San Buenaventura de Guayangareo-Valladolid, y expone tres de ellas:

- a) Primeramente por las exigencias que hace fray Pedro de Almonacid (su primer guardián, 1544-1547) a Quiroga para que les asignen los dos pueblos indígenas, más cercanos a la ciudad, para adoctrinarlos.

- b) Segundo, existe un claro antecedente en el caso del convento (de) Zinapécuaro, cuyos muchachos —cuatro o cinco indígenas—, se encargaban de la doctrina en la estancia de Gonzalo Gómez antes del establecimiento del convento de Guayangareo.⁶
- c) Las crónicas franciscanas nos dicen: “A un lado de la iglesia que está comúnmente a la parte del norte, porque a la del medio día (sur) está el monasterio, (y en él) está en todos los pueblos edificada una escuela (Cortés, 2005: 93).

Aún más, supone que como dentro de cada pueblo michoacano funcionaba un hospital o *uatápera*, con su escuela de doctrina y primeras letras, Guayangareo no fue la excepción, porque “para la década de los cuarenta —entre 1544 y 1548— hubo una escuela de primeras letras ubicada en La Aldea —habitado por indios allí congregados— mientras se construía el primitivo convento de adobe y por tener en mayor cercanía a los pueblos indios del sur” (Cortés, 2005: 96).

Afirma que esta escuela estuvo —físicamente— en donde más tarde se abriría el Colegio de San Miguel de Guayangareo (Herrejón, 1989), y que a ella no sólo debieron de haber asistido los hijos de indios principales sino también los de la gente del pueblo. Deduce también que como en todos los conventos existía un órgano, y dada la fama de amante e impulsor de la música sacra de la que gozó fray Juan de San Miguel —quien entre 1534–1536 junto con fray Miguel de Bolonia estuvo en Guayangareo— éste: “ordenó que los muchachos se juntasen a la doctrina de donde se escogiesen las mejores voces para las capillas y para que aprendiesen a tocar órgano; así dejó muy grandes capillas y organistas” (Cortés, 2005: 97). Según su opinión, la diferencia entre lo que fueron las escuelas de primeras letras y las escuelas conventuales, llamadas por esta autora, escuelas internado: “radica en el hecho de que al tener internos y en convivencia total con la comunidad de los conventos, se buscaba formar nuevos cuadros franciscanos haciendo sacerdotes, o cuando menos frailes legos, a los indígenas más prestos a ello” (Cortés, 2005: 97).

Aunque los internados definitivamente, sí tuvieron entre una de sus finalidades la considerada por Cortés, desde mi punto de vista, la misión de estos institutos fue más amplia y quizá más sencilla: acercar a los naturales a la religión católica, crearles confianza para poderlos influir y controlar, a la vez que protegerlos de los peligros de la conquista armada y los excesos de los colonizadores. El recelo de los indígenas a este “santo y pacífico dominio” lo podemos percibir en el relato de Isidro Félix de Espinosa, cuando dice que en el avance de las misiones franciscanas hacia el reino de Jalisco, en el pueblo de Oztotipac, ante la llegada de fray Francisco Lorenzo y fray Miguel Estivales, un reducido grupo salió a recibirlos para ver quiénes eran y qué querían, y que una vez identificados como hombres pacíficos, “otro

⁶ Gonzalo Gómez fue el primer español asentado en Guayangareo-Valladolid allá por 1530–1531 (Warren y Greenleaf, 1991).

día por la mañana vinieron al pueblo como seiscientas personas de hombres y mujeres; y tuvieron la reserva de dejar en el monte los niños mayorcitos, temiendo no se los quitasen los padres para ponerlos en las escuelas (como lo acostumbraban) para que aprendiesen la doctrina cristiana” (Espinoza, 1945: 231-233).

Hay que tener en cuenta que el recelo de los naturales por proteger a sus hijos pudo deberse a varios factores, uno de ellos —seguramente— fue el paso por la zona del conquistador Nuño de Guzmán, que tantos desmanes causó (Razo, 1988: 57-107). Asimismo, es de considerarse la desconfianza hacia los frailes por el simple hecho de ser “blancos”, ante la eminente Guerra Chichimeca que tanto tiempo y esfuerzos costaría a la corona (Powell, 1977). Aún antes de la Guerra del Mixtón, en 1538, el cacique de Oztotipac se unió al de Xochitepetque, Goaxícar, quien encabezó una rebelión en contra de los españoles y los religiosos, y en 1543 se volvieron a alzar cinco mil hombres, por lo que tuvo que venir, desde Guadalajara, Diego de Colio para pacificarlos.⁷

Por lo que toca a los agustinos, un recorrido por la crónica de Basalenque nos permite conocer que además de Charo, otros conventos también desarrollaban labor escolar. En Tiripitío, modelo conventual y evangelizador de la orden, al describirse el trazo arquitectónico del convento se menciona que aparte de “la escuela de cantores, y muchachos para leer y escribir, al Poniente (tiene) el cementerio con sus capillas donde los niños aprenden la doctrina” (Basalenque, 1989: 68-69). En Tacámbaro, en 1540, fray Joan Bautista puso “Escuela donde se enseñaron los cantores, y fue muy linda capilla de instrumentos y de arte de canto de órgano, con muy buen ornato de vestuario para los cantores”(Basalenque, 1989 : 97). Y en Yuririapúndaro su fundador, fray Diego de Chávez, trajo de España un órgano: “y al modo de Tiripitío, en cuanto a las escuelas de cantores y música, así lo ordenó en este convento; de modo que hubo muchos cantores y diestros; en lo que salieron más eminentes fue en chirimías, cornetas, flautas, que fueron después maestros de los cantores de otros conventos” (Basalenque, 1989: 146).

De Ucareo, el P. Utrera —su primer prior— afirmaba que los indios: “quedaron pues, bien enseñados, como hasta hoy se nos muestra que han conservado muy bien la doctrina...”, y durante el priorato del P. Gregorio Rodríguez: “Fue muy solícito en el canto de los indios, y en su tiempo se reformó la capilla de cantores y de ministriles, y hasta hoy dura su cuidado” (Basalenque, 1989: 172-173). También Tzirosto, fundado en 1576 por fray Sebastián de Trastierra, se enorgullecía de sus cantores porque:

en cuanto al coro y su música es muy linda, que se echa de ver que en sus principios fueron muy bien enseñados, porque cantan con destreza y tañen muy bien todos los

⁷ Actualmente Oztotipac se llama Hostotipaquillo y corresponde a un municipio jalisciense. <<http://www-local.gob.mx/work/templates/enciclo/jalisco/mpios/14040a.htm>>.

instrumentos; y no sólo puso esta curiosidad en la cabecera, sino en las demás visitas principales, como es San Juan Parangaricutiro y Tzacán, donde hay tanta curiosidad el día de hoy (1638 aprox.) en la música del coro y doctrina que iguala a la Tzirosto (Basalenque, 1989: 235).

San Luis potosí, una de las últimas fundaciones de los agustinos en 1601, también contó con su escuela de doctrina para los naturales (Basalenque, 1989: 247-252).

3. La educación de los nobles y caciques

Según Rubial, la educación de las élites indígenas estuvo entre las funciones más importantes de los conventos, pues junto a éstos se crearon escuelas para la instrucción de niños y adultos; y en su interior, se previeron espacios donde: “enseñaba(n) a los hijos de los caciques y principales la doctrina cristiana, a leer, escribir, cantar y tocar algún instrumento musical” (1989: 146-147).

La importante función que jugaron los gobernantes indígenas como intermediarios entre los españoles y los indios del común como un medio de dominio y control de estos últimos, motivo que los misioneros pusieran especial atención en la formación de los hijos de caciques y principales. Pare ellos, los religiosos idearon las escuelas conventuales anexas a los conventos, a donde los llevaban a vivir para —a través de la convivencia diaria— formarlos en los principios, ideas y forma de vida europea, les impartían: doctrina, lectura, escritura, cuentas y canto, todo esto los habilitaba para participar como auxiliares durante los oficios divinos, en el coro como cantores, como acólitos; o bien, en los conventos o en sus pueblos, como escribanos. “El orden que los religiosos tienen en enseñar a los indios la doctrina, y otras cosas de policía cristiana”, escrito en el siglo xvi, reproducido en el *Códice franciscano*, explica profusamente porqué no debían educarse en convivencia, ni de la misma manera, los diferentes estratos:

[...] porque a los hijos de los principales, que entre ellos eran y son como caballeros y personas nobles, procuran de recogerlos (los frailes) en escuelas que para esto tienen hechas, adonde aprenden a leer y escribir y demás cosas [...] con que se habilitan para el recogimiento de sus pueblos y para el servicio de las iglesias, en lo cual no conviene que sean instruidos los hijos de los labradores y gente plebeya, sino que solamente deprendan la doctrina cristiana, y luego en sabiéndola, comiencen desde muchachos a seguir los oficios y ejercicios de sus padres, para sustentarse a sí mismos y ayudar a su república, quedando en la simplicidad que sus antepasados tuvieron lo cual por no haberse guardado entre nuestros cristianos viejos ha sido causa que esté depravado y puesto en confusión el gobierno de los reinos e provincias, antiguamente cristianas, y así mismo por haberse en esto descuidado algunos Religiosos, no conservando la loable costumbre

que en este caso tenían los indios de la Nueva España en tiempos de su infidelidad, han enseñado y habilitado a muchos hijos de labradores y gente baja, de tal manera que se han alzado a mayores, y son ellos los que gobiernan a muchos pueblos, y tienen supeditados y abatidos a los principales, los cuales antes que recibiesen la fe, eran sus señores absolutos. A esta causa, los que advierten en ello no permiten que los hijos de los populares entren a las escuelas ni aprendan letras, sino sólo los hijos de los principales (*Códice Franciscano*, 1941: 62-84).

En general, todas las órdenes procuraban que el culto se celebrara en lugares limpios y decentes con la mayor solemnidad posible; los agustinos, desde la junta celebrada en Ocuilco, en el actual estado de Morelos (Castro-Pérez, 2000: 165-206), pusieron especial énfasis en la pompa con la que se debía celebrar la misa. Por ello, el canto, la música, las flores y los ornamentos eran indispensables en toda celebración, incluso —siempre que se pudiera contar con coros— aún en horas canónicas; participaban intérpretes y músicos formados en los conventos.

Ricard (1994: 323) afirma que en todos los monasterios agustinos había una escuela donde se enseñaban las materias tradicionales: "ayudar a la misa, leer, escribir, cantar y tocar algún instrumento", así como que "la formación profana era idéntica para ambas categorías (élites o indios del común): leer, escribir, contar y cantar", pero como no se instruía en castellano, aprendían en lenguas nativas (1994: 322). El *Códice Franciscano* (1941) diferencia esta actividad en siete variantes: 1) doctrina de los niños en los patios de las iglesias, 2) en las escuelas, 3) cantores y menestres, 4) doctrina de los domingos y fiestas, 5) en el Colegio de Santa Cruz, 6) de los hospitales, y 7) de las cofradías.

Con respecto a la segunda —la empleada para los hijos de caciques y principales— menciona que se efectuaba en las escuelas edificadas para esta labor al norte de la iglesia, donde se concentraba a estos infantes, que ya sabían la doctrina, para enseñarles a leer y escribir. Y mientras los de mejores voces eran formados como cantores para la iglesia, otros se preparaban como auxiliares de los frailes tanto en la celebración de la misa como en el trabajo diario, porque iniciados desde niños:

ayudan con tanta devoción y diligencia como frailes muy concertados. De estos mismos suelen ser porteros y hortelanos, y hacen los demás oficios en los monasterios, porque como los frailes son pocos, es a saber, hasta dos o tres o cuatro o poco más en cada casa, tienen hartos que hacer en la administración de los Sacramentos y otros ejercicios espirituales tocantes a la doctrina; cuanto más que los indios hacen con tanta fidelidad los dichos oficios que en este caso no se siente la falta de Religiosos, y ellos, por muy principales que sean, no se desdeñan, antes se precian, de servir en la iglesia o monasterios en cualesquiera oficios, cuanto quiera que sean bajos, como son el cocinar y barrer etc., la cual virtud de humildad y religiosa piedad, como tan anexa

a la ley de Cristo, debiera prevalecer más entre los que se tiene por verdaderos cristianos... Estos niños que se crían en las escuelas, cada día entran puestos en orden, como en procesión, a la iglesia, a oír misa y Vísperas, y antes que los despidan de la escuela dicen a voces la doctrina, una vez antes de comer y otra a la tarde. Dos cosas son, que la costumbre y uso de ellas no puede dejar de aprovechar mucho para su cristianidad (*Códice Franciscano*, 1941: 57).⁸

Una referencia concreta de la existencia de estas escuelas, en el caso de los franciscanos, es la que hace López Lara para el convento de San Pedro y San Pablo de Zinapécuaro en 1536. Otro caso es el de los conocidos hermanos donados Sebastián y Lucas,⁹ de los cuales no informa ni De la Rea ni Espinosa dónde se formaron, pero ambos son reconocidos por sus ejemplares vidas tanto en lo espiritual como en la preparación que adquirieron para ayudar a la evangelización en lenguas naturales como el tarasco, mexicano o algunas chichimecas, ya que ambos las aprendieron al participar en la expedición a Cíbola a mediados del siglo XVI (De la Rea, 1882: 174–179; Espinosa, 1945: 246–250). Asimismo, es conocido el caso de don Juan, señor de Tarecuato, formado en el convento del lugar donde leyó la vida de San Francisco en tarasco, la cual lo inspiró para querer ser religioso (De la Rea, 1882: 178–179; Espinosa, 1945: 251–255). De la Rea reconoce que éstos son sólo algunos ejemplos del gran número de donados michoacanos que se formaron en los conventos franciscanos, porque:

De estos y de muchos otros tarascos que ha habido de ejemplarísima vida, veremos la que aproveché el apostólico magisterio de nuestros frailes, así en la virtud como en todo lo demás, pues ha habido y hay grandes lectores, contadores y escribanos, y tan grandes papelistas, que en muchos pleitos, ellos por sí han defendido sus inmunidades y artificios con que se han señalado entre los demás (indígenas) (De la Rea, 1882: 179).

Los agustinos, por su parte, señala fray Matías de Escobar —cronista de la orden en 1729— que con el paso del tiempo en Tiripitío y otros pueblos, se contó con maestros indígenas de

⁸ Mendieta (1980: 217–218) hace también una descripción detallada del método franciscano utilizado en este siglo para enseñar a los hijos de caciques y principales. Aunque se ubica en los primeros años de las misiones, pues afirma que era la forma utilizada por Fray Martín de Valencia, encargado del grupo de los 12 primeros franciscanos.

⁹ Los donados, hombres o mujeres, son caracterizados, por los investigadores coloniales modernos, como aquellos indígenas que se “donaban” a sí mismos a los conventos religiosos, con sus bienes materiales —cuando los poseían— y vivían en comunidad, sujetos a las mismas reglas que los frailes, pero sin permitírseles la toma de votos. Generalmente fueron privilegiados con el acceso a estudios en niveles más allá del promedio común; como la lectura, escritura, música, latín, aritmética, etc. Con frecuencia —por su origen étnico o social— se les impidió el acceso a las órdenes religiosas o el desempeño como ministros religiosos; pero no el de auxiliares como: doctrineros, fiscales, sacristanes, cantores, etc., lo que los convirtió en la base de la expansión y funcionamiento del catolicismo. En el caso de las mujeres, se desempeñaron como sirvientas, acompañantes, auxiliares o mandaderas de los conventos femeninos. Cfr. Ricard, 1974: 347–355; 1974: 347–355; Gómez, 1982; López, 1965: 149–166; Gonzalbo, 1987 y 1990.

doctrina, preparados especialmente para colaborar en la labor catequista. En el caso del bautismo, asegura que los niños aprendían la doctrina con ellos en menor tiempo, por lo que esta tarea se dejó a su cargo (Escobar, 1970: 80). La labor de los maestros indígenas rebasaba las cabeceras y se extendía a las visitas de las localidades sujetas, donde los regulares dejaban “fiscales de confianza y maestros exactos, que cuidaban de la más pronta observancia... (y a los que) se le toma estrecha cuenta del oficio y cumplimiento de su obligación” (Escobar, 1970: 86). Para formar a estos ayudantes, después de dominar la doctrina, diariamente asistían los “niños más hábiles y expertos, escogidos por los tipos, a los cuales fuera de la doctrina se les enseña a leer y escribir, y éstos se quedan empleados en ángeles de la capilla o sirven de escribanos en el pueblo... (y para formar cantantes) se labró colegio adonde enseñan a los niños” a cantar (Escobar, 1970: 86).

Describe también este cronista la preparación que proporcionaron como artesanos a los indios de Tiripitío, convirtiéndolos en excelentes sastres, carpinteros, herreros, tintoreros, alfareros, canteros, escultores, etc., entre los que resalta el arte plumario, en el cual —afirma— escribían con “las mismas plumas letras tan redondas, que no les excede la celebrada Antuerpia en sus alabadas imprentas” (Escobar, 1970: 111). En Charo, como ya se mencionó, la enseñanza de la lectura y la escritura estuvo bastante difundida, pero fueron sus coros los que más destacaron. Para los tiempos de Escobar estaban divididos en dos; el de sacristanes y el de cantores, los cuales contaron con excelentes músicos y muchas veces asistieron a cantar a Valladolid (Escobar, 1970: 419-420).

Además de los frailes mendicantes, en el obispado de Michoacán, la Compañía de Jesús gozó de gran prestigio. Dentro de la jurisdicción diocesana esta congregación estableció siete colegios durante todo el periodo virreinal, todos ellos contaron con escuela de párvulos; es decir, de primeras letras, “a la(s) que siempre asistían un número importante de los chiquillos de la localidad” (Cedeño, 2001), incluyendo indios y mestizos; algunos autores aseguran que hasta negros y mulatos asistieron a sus aulas (Osorio, 1979: 242-414). Siempre se menciona el acceso a este nivel educativo como gratuito e incluso en los primeros tiempos de Pátzcuaro —su primer colegio en Michoacán— se asegura que la asistencia de naturales llegaba a los cientos porque les daban de comer para atraerlos; pero en estudios superiores como la gramática, la apertura se concentró en las élites, pues debían pagarse. A pesar de que el Colegio de Pátzcuaro terminó por convertirse en residencia al dividirse sus recursos para apoyar la fundación del colegio de Valladolid al traslado de la sede catedralicia a ese lugar en 1580, *La relación sobre la residencia de Michoacán* del P. Francisco Ramírez —uno de los más importante y consistente de los dirigentes jesuitas locales, pues residió en ella por más de 30 años (Ramírez, 1987: 57-65)— señala para 1585, en el apartado de “Apertura de escuela para españoles e indígenas”, que se enseñaba a “leer y escribir, en casa a los hijos de españoles y naturales que acuden, que son un buen número; con quien no es menor el fruc-

to, por procurar acudir en todo lo que se puede, conforme a su capacidad, (y) a su aprovechamiento” (Cortés, 2003: 167-197).

Sin embargo, por muchos años esta residencia sólo impartió primeras letras, estudios comúnmente impartidos en la mayoría de las instituciones ignacianas, Vandari Mendoza señala que en 1595, en el colegio de San Francisco Xavier de Valladolid: “la educación más elemental se extendió a los niños indígenas, quienes asistían con los jesuitas para aprender a leer y escribir en castellano, así como para conocer el catecismo y la doctrina cristiana” (Mendoza, 2005: 90).

Fue sin embargo la residencia de San Luis de la Paz —en el actual estado de Guanajuato— la que sobresalió en la atención a los nativos, porque también fue la única de la Compañía que funcionó en el obispado de Michoacán como colegio o internado conventual hasta la expulsión de sus miembros. El cronista Andrés Pérez de Rivera, define este establecimiento como un medio para introducir la cristiandad y policía española a los nativos del norte novohispano a través de: “juntar (en) un seminario de niños, hijos de los mismos chichimecas que criándose en casa, aprendiesen doctrina, letra, canto y costumbres cristianas” (Rionda, 1996: 94).

Ya en 1595, los padres Francisco Zarfarte y Alonso Velázquez, camino a la residencia de Zacatecas, al pasar por San Luis de la Paz, reportaron al Padre General el importante avance alcanzado por los niños del seminario en el conocimiento de la lectura, el castellano y el latín, pues en el recibimiento que les hicieron, después de las oraciones de rigor, los padres —para comprobar el conocimiento del catecismo— hicieron que los niños se hicieran preguntas unos a otros verificando que, “en este género, los chichimequillos de la escuela seminario nos fueron de mucha recreación, porque se preguntaban y respondían con mucha presteza, no sólo las preguntas ordinarias de la doctrina, sino el ayudar a misa, y lo que se responde a los bautismos solemnes; lo cual hacían con tanta distinción y buena pronunciación, como si hubieran estudiado latín algunos años” (Alegre, 1956: 448-449).

Isauro Rionda describe las acciones cotidianas de un día cualquiera de trabajo en el seminario de San Luis de la Paz, comentando que la metodología empleada en la enseñanza se basaba en el amor y la disciplina, porque:

Para obtener benéficos resultados entre los niños, en primer lugar se aplicaba en todo el amor y la honradez y luego la disciplina. Por lo tanto, los menores brincaban de la cama muy de mañana, decían sus primeras oraciones, se lavaban, y juntos y en orden iban a la iglesia, donde de rodillas rezaban por espacio de un cuarto de hora; después arreglaban y limpiaban la casa, para volver al templo para oír y ayudar a la misa. Al término de ésta, recibían lección de canto llano y de órgano, pues ya tenían este instrumento. Luego almorzaban y pasaba a la escuela, donde estaban durante dos horas en la mañana y otras tantas en la tarde, aprendiendo a leer, escribir y las operaciones de la aritmética; y al terminar rezaban las oraciones fundamentales, tanto en español como en su lengua.

Comían en comunidad, donde un menor leía en voz alta pasajes de vidas de santos o motivos religiosos. Luego volvían a la escuela, y al terminar recibían clase de música con instrumentos, y al concluir iban todos al templo a “cantar completas”. Al caer la tarde rezaban el rosario y repetían la “doctrina”. Los domingos y días de fiesta, después de comer, se les enseñaba a ayudar a decir misa (Rionda, 1996: 35).

Afirma asimismo que para finales del siglo xvi, ya en un contexto diferente y pacificado, muy diferente al contexto que vivieron los franciscanos en Oztotipac, Jalisco, allá por los años cuarenta, en San Luis de la Paz, sin recelo de los progenitores, los jesuitas “siguieron recogiendo niños chichimecas para llevarlos a la escuela, lo que ya aceptaban bien tantos los padres como los hijos...; pues rápido cundía la noticia de la buena obra de los sacerdotes entre los menores” (Rionda, 1996: 32 y 35).

Además de los regulares, los seculares también se preocuparon por contar con sus coros e intérpretes musicales como en Chilchota, donde la Relación Geográfica de 1597 reporta que este pueblo tenía vicario de la catedral de Michoacán, es decir, sacerdote secular, y que tenía: “un templo muy bueno; son las paredes de adobe que desta tierra, es fuerte y dura mucho. Es templo mediano y está todo pintado, y *tienen órganos que adornan la iglesia; hay dos indios organistas que los tañen*” (Acuña, 1987: 107).

Una de las características más importantes de la enseñanza de las élites nativas en esta etapa fue el multilingüismo. En la región purépecha predominó el tarasco, además de enseñarse el castellano y el latín; mientras que en las chichimecas se utilizaban las lenguas locales, como en San Luis de la Paz, donde se impartía la doctrina tanto en náhuatl como en guajabán, además de castellano y latín.

Para que los naturales alfabetizados pudieran estudiar la religión a través de la lectura, muchos sacerdotes elaboraron obras escritas en idiomas nativos, entre los franciscanos se cuenta a Fray Maturino Gilberti, custodio de Michoacán entre 1560-1563, quien publicó su doctrina en tarasco que contenía todo lo que: “al cristiano le conviene entender y saber para su salvación”. A parte de ésta, Benedict Warren considera como obra cumbre del francés su *Diálogo de la doctrina cristiana en lengua tarasca de Michoacán* publicada en 1559, obra de más de 300 cuartillas destinada a los lectores tarascos formados en estas escuelas; seguramente, para que mejor formados y capacitados pudiesen desempeñar adecuadamente su función de evangelizadores. Fray Juan Bautista Lagunas, también franciscano — y provincial de 1579 a 1582— escribió en la misma lengua un arte y una doctrina cristiana. Fray Andrés de Castro, identificado por Mendieta como el “primer evangelizador de la nación matlalzinga”, elaboró para este pueblo arte, vocabulario, doctrina y sermones en su idioma; también denominado pirinda. Finalmente, fray Juan de Ayora, provincial de 1573-1576, entre otros tratados dejó un impreso del Santo Sacramento del Altar, en lengua mexicana.

Los agustinos por su parte, contaron con fray Diego de Basalenque cuya labor sobrepasa por sus obras en matlalzinga y tarasco; en la primera dejó: Doctrina Cristiana, Sermones de las Dominicas de Cuaresma, Pascuas, Festividades de Cristo y de la Virgen, para que se utilizaran en la enseñanza de la santa fe católica a los naturales de Charo. En tarasco escribió su *Arte de la lengua tarasca* en 1640; pero ésta más bien fue para el uso de sus hermanos de orden.

4. La educación de las mujeres nobles o hijas de caciques

Las mujeres indígenas —en general— no tuvieron acceso a mayor preparación más allá de la doctrina; pero para las nobles o hijas de caciques, el convento fue una opción a través de la cual podían aspirar a adquirir mayor y mejor educación.

El excelente trabajo de Rosalva Loreto López, "Leer, contar, cantar y escribir. Un acercamiento a las prácticas de la lectura conventual. Puebla de los Ángeles, México, siglos XVII y XVIII", nos permite conocer que la lectura y la escritura eran requisitos indispensables para el ingreso a cualquier convento (Loreto, 2000), por ello las capuchinas, orden franciscana, de la regla de Santa Clara, "dedicad(a) única y exclusivamente a las indias nobles de Nueva España" (Muriel, 1995: 236–239) no fue la excepción y exigía este requisito.

En el obispado de Michoacán sólo se conoce la existencia de dos conventos de capuchinas destinados a la atención de este tipo de niñas, uno en la ciudad de Valladolid fundado en 1737 bajo la advocación de Santa María de Cosamaloapan (Ramírez, 1981: 40–42; Ibarrola, 1969: 278) y el de Salvatierra en 1778, posiblemente dedicado a la Purísima Concepción (véase <<http://www.correo-gto.com.mx/notas.asp?id=98800> y <http://cupareo.webcindario.com/templocapuchinas.html>>).

En el vallisoletano, como en los demás monasterios la enseñanza se concentraba en las novicias, a las que se dedicaban horas de estudio para el conocimiento y memorización de las reglas y constituciones de la orden, además de la lectura de vidas de santos que propiciaran la transmisión de "valores morales y religiosos que generaban modelos de conducta socialmente aceptados" (Loreto, 2000: 68).

Generalmente la práctica de la lectura se hacía de dos formas: *a*) la colectiva en voz alta, durante las actividades de comunidad, como la comida en el refectorio o la realización de las labores de costura, bordado, hilado o tejido para la confección de productos que ayudaran a su manutención; estas lecturas podían ser memorísticas como en el caso del aprendizaje de las constituciones, cargas y obligaciones; o de esparcimiento con lecturas de vidas ejemplares, etc., para convivir en comunidad dentro de las normas de comportamiento colectivo que les explicaba, repetía y recordaba la maestra de novicias y *b*) la otra forma de lectura era

la individual y personalizada, dentro de las celdas, efectuada especialmente por las monjas con cargos de autoridad, para su perfeccionamiento espiritual.

Yirlem González Vargas señala que entre los requisitos de los conventos capuchinos en general, aparte del indispensable rango de india pura, noble o cacique, las aspirantes a ingresar debían, además de saber leer y escribir en castellano, conocer un mínimo de latín, indispensable para rezar el Oficio Divino. La lectura y la escritura eran fundamentales en caso de que se les asignaran actividades que requerían de esas habilidades, como el de cronista, contadora, oficiala de labores —encargada de la administración y funcionamiento de la sala de labores— o maestra de coro, que demandaba la lectura de la letra de los coros.

En especial a las contadoras se les exigía el conocimiento de las matemáticas para desempeñar su labor; pero la oficiala de labores, la encargada de la cocina, y otras más también debían saber contar, medir o pesar para dar buenas cuentas de su desempeño. Asimismo, muchas de ellas debían “tener conocimientos musicales, indispensables para poder tocar algún instrumento que se usaba en los coros; además de hacer bien los oficios mujeriles como otras labores manuales. Sobre todo se les pedía una formación moral y religiosa, sin la cual no era posible la admisión” (González, 2003: 79). Dichas exigencias son corroboradas por Josefina Muriel para las capuchinas de la ciudad de México (Muriel, 1963: 56).

En el caso de las capuchinas de Salvatierra, aunque la organización no debió variar mucho de las de Cosamaloapan de Valladolid, aún están por hacerse los estudios que nos podrían proporcionar noticias más firmes y abundantes sobre ellas.

A modo de conclusión

Como seguramente se ha podido apreciar, la labor de las órdenes religiosas en el antiguo obispado de Michoacán fue fundamental para dar cumplimiento a la obligación de la corona española de cristianizar a sus vasallos americanos y justificar la conquista y colonización de sus nuevos dominios.

Por antigüedad sabemos que el desempeño de los franciscanos es el primero que hay que comentar, no sólo por haber sido los primeros y más numerosos, sino por contar entre sus integrantes a los más sobresalientes autores de libros en tarasco que como Maturino Gilberti fueron verdaderos maestros del arte de la lengua tarasca, como la llamó este mismo religioso.

La labor de los agustinos también fue importante por ser los segundos en antigüedad y número y, por supuesto, los misioneros más importantes en la evangelización de los difíciles pueblos de la Tierra Caliente. En el caso de los jesuitas, a pesar de su —relativamente— tardía llegada a Michoacán (1574), sabemos que su organización y dedicación compensó en gran medida su desventaja, pues alcanzaron gran importancia en el campo educativo del antiguo

obispado de Michoacán, no sólo por los colegios urbanos que instalaron dentro de la diócesis, sino también por las dos residencias de indios, Pátzcuaro y San Luis de la Paz que se abocaron a la educación de los indígenas.

Con relación a la labor educativa de los sacerdotes seculares durante el temprano siglo XVI, son pocas las noticias que hemos conseguido de su desempeño, lo que les hace parecer de menor importancia que los regulares; sin embargo, esto puede ser revertido en la medida que nos podamos avocar al estudio de este importante sector de los hombres de iglesia que corresponden más bien a una segunda etapa en la colonización y evangelización de los súbditos de la corona en América, porque, como sabemos, la instalación de obispados en la Nueva España sólo se dio varios años después de la llegada de los misioneros, lo que no dejó de representar una ventaja para el control y dominio de la población autóctona.

Por lo que respecta a la cuestión educativa, podemos afirmar que lejos de corroborarse la falsa idea de que la instrucción de los indígenas sólo se concretó al aprendizaje del catecismo, este trabajo muestra que la preparación de los naturales fue un fenómeno complejo y variado que respondió a diferentes causas y motivaciones. Es verdad que la religión fue uno de los aspectos de mayor importancia en las materias de aprendizaje, porque fue el elemento que permitía a la corona justificar y legalizar la conquista y la colonización, empero, como vimos, la instrucción no se limitó a la evangelización e incursionó en el campo social y político para generar los elementos que requería la sociedad que se buscaba conformar.

Y aunque la doctrina fue el punto de partida de la enseñanza de los indígenas, las formas y métodos variaron de orden a orden y muchas veces de parroquia a parroquia; aunque eso sí, es innegable la trascendencia de las órdenes religiosas en esta labor. Otra cosa serán los siglos XVII y XVIII, en los cuales la iglesia diocesana cobra mayor relevancia.

Bibliografía

- Acuña, René (ed.) (1987), *Relaciones geográficas del siglo. xvi*, México, Instituto de Investigaciones Antropológicas/UNAM.
- Alegre, Francisco Javier (1956), *Historia de la Provincia de la Compañía de Jesús en la Nueva España*, t. I, libro 3º, Roma, Instituto Historicum.
- Basalengué, Diego de (1989), *Historia de la Provincia de San Nicolás de Tolentino de Michoacán*, Morelia, Balsal.
- Castro, Felipe (2000), "Eremitismo y mundanidad en la Americana Thebaida de fray Matías de Escobar", en Gerardo Sánchez y León Ricardo (coords.), *Historiografía michoacana. Acercamientos y balances*, Morelia, UMSNH.
- Castro-Pérez, Roberto (2000), *La vida en la adversidad, el significado de la salud y la reproducción en la pobreza*, Cuernavaca, CRIM/UNAM.
- Cedeño Peguero, María Guadalupe (2001), "La Compañía de Jesús y sus escuelas de primeras letras, en el antiguo obispado de Michoacán", ponencia presentada en el VIII Encuentro Nacional y IV Internacional de Historia de la Educación, Morelia, México.

- Cerda Farías, Igor (2000), *El siglo XVI en el pueblo de Tiripitío, indígenas, encomienda, agustinos y sociedad en el antiguo Michoacán*, Morelia, UMSNH.
- _____: (2005), *El pueblo de Tiripitío, en la Provincia de Michoacán. La edad dorada. El siglo XVI*, Morelia, UMSNH.
- Código Franciscano* (1941)[1569], "El orden que los religiosos tienen en enseñar a los indios la doctrina, y otras cosas de policía cristiana", en Joaquín García Icazbalceta (ed.), *Código Franciscano. Siglo XVI: Informe de la Provincia del Santo Evangelio al visitador Lic. Juan de Ovando, Informe de la Provincia de Guadalajara al mismo, Cartas de religiosos, 1533-1569*, México, Editorial Salvador Chávez Hayhoe, (Nueva colección de documentos para la Historia de México), pp. 62-84.
- Cortés Cortés, Pureza Jaqueline (2005), "El convento de San Francisco de Guayangareo-Valladolid (1537- 1670). El papel de los franciscanos en la consolidación de la ciudad", tesis de licenciatura, Facultad de Historia, UMSNH, Morelia, Michoacán.
- Cortés Máximo, Juan Carlos (2003), "Relación sobre la residencia de Michoacán (Pátzcuaro)", *Relaciones*, vol. XXIV, núm. 95, verano, pp. 167-197.
- Escobar, Matías de (1970), *Americana thebaida, vitas patrum de los religiosos heremitas de Nuestro Padre San Agustín de la Provincia de San Nicolás de Tolentino de Michoacán*, Morelia, Balsal.
- Espinosa, Isidro Félix de (1945), *Crónica de la Provincia de Franciscana de los apóstoles de San Pedro y San Pablo de Michoacán*, apuntamiento bibliográfico por el Dr. Nicolás León, México, Santiago.
- Galván, Luz Elena (coord.)(2002), *Diccionario de historia de la educación en México*, México, Conacyt-CIESAS-UNAM (CD-ROM) [documento html disponible en: <<http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/html/indice.htm>> (consulta: 7/11/12)].
- García Icazbalceta, Joaquín (1905), *Obras*, México, Victoriano Agüeros.
- Gómez Canedo, Lino (1982), *La educación de los marginados durante la época colonial. Escuelas y colegios para indios y mestizos en la Nueva España*, México, Porrúa.
- Gonzalbo, Pilar (1987), *Las mujeres en la Nueva España y la vida cotidiana*, México, El Colegio de México.
- _____(1990), *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*, México, El Colegio de México.
- _____(1993), "La educación en el México Colonial", en Buenaventura Delgado Criado (coord.), *Historia de la educación en España y en América. La educación en la España Moderna (siglos XVI-XVIII)*, Madrid, Fundación Santa María-Ediciones SM-Morata, pp. 327-341.
- González Vargas, Yirlem (2003), "El convento de señoras religiosas capuchinas de Valladolid de Michoacán 1734-1810", tesis de licenciatura, Facultad de Historia, UMSNH, Morelia, Michoacán.
- Hera, Alberto de la (1992), *Iglesia y corona en la América española*, Madrid, Mapfre.
- Herrejón Peredo, Carlos (1989), *El Colegio de San Miguel de Guayangareo*, Morelia, UMSNH-Centro de Estudios para la Cultura Nicolaita.
- León Alanís, Ricardo (1997), *Los orígenes del clero y la iglesia en Michoacán, 1525-1640*, Morelia, UMSNH.
- López Lara, Ramón (1976), *Zinapécuaro tres épocas de una parroquia*, Morelia, Fimax.
- López Serrelangue, Delfina (1965), *La Nobleza indígena de Pátzcuaro en la época virreinal*, México, UNAM.
- Loreto López, Rosalva (2000), "Leer, contar, cantar y escribir. Un acercamiento a las prácticas de la lectura conventual. Puebla de los Ángeles, México siglos XVII y XVIII", *Estudios de Historia Novohispana*, vol. 23, pp. 67-95.
- Luque Alcaide, Elisa y Josep-Ignasi Saranyana (1992), *La iglesia católica y América*, Madrid, Mapfre.
- Mendieta, Gerónimo de (1980), *Historia eclesiástica indiana*, México, Porrúa.
- Mendoza Solís, Vándari Manuel (2005), "La práctica educativa de la Compañía de Jesús. Historia del Colegio de San Francisco Javier. (1580-1767)", tesis de licenciatura, Facultad de Historia, UMSNH, Morelia, Michoacán.
- Muriel, Josefina (1963), *Las indias caciques de Corpus Christi*, México, IIH/UNAM.
- _____(1995), *Conventos de Monjas en la Nueva España*, México, Jus.

- Navarrete, Nicolás de (1978), *Historia de la Provincia agustiniana de San Nicolás de Tolentino de Michoacán*, t. I, México, Porrúa.
- Osorio Romero, Ignacio (1979), *Colegios y profesores jesuitas que enseñaron latín en la Nueva España (1572-1767)*, México, UNAM.
- Tanck, Dorothy (1984), *La educación ilustrada, 1786-1836*, México, El Colegio de México.
- ____ (coord.) (2010), *Historia mínima de la educación en México*, México, El Colegio de México.
- Powell, Philip Wayne (1977), *La guerra chichimeca, 1550-1600*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Ramírez, Francisco (1987), *El Antiguo Colegio de Pátzcuaro*, estudio, edición, notas y apéndice de Germán Viveros, Zamora, Michoacán, El Colegio de Michoacán-Gobierno del Estado de Michoacán.
- Ramírez Romero, Esperanza (1981), *Catálogo de construcciones artísticas, civiles y religiosas de Morelia*, Morelia, UMSNH-FONAPAS, Michoacán.
- Razo Zaragoza, José Luis (1988), *Conquista hispánica de las provincias de los Tebles Chichimecas de la América septentrional*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- Rea, Alonso de la (1882), *Crónica de la orden de nuestro seráfico P. San Francisco. Provincia de San Pedro y San Pablo de Mechoacán en la Nueva España*, México, Barbadillo.
- Ricard, Robert (1994), *La conquista espiritual de México*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Rionda Arreguín, Isaura (1996), *La Compañía de Jesús en la provincia guanajuatense*, Guanajuato, Universidad de Guanajuato.
- Rubial García, Antonio (1989), *El convento agustino y la sociedad novohispana (1533-1630)*, México, UNAM.
- ____ (2000), "La evangelización franciscana en la Nueva España", en María Sten (coord.), *El teatro franciscano en la Nueva España. Fuentes y ensayos para el estudio del teatro de evangelización en el siglo XVI*, México, UNAM-Conaculta-FONCA.
- Warren, Benedict and Richard E. Greenleaf (1991), *Gonzalo Gómez primer poblador español de Guayangareo (Morelia). Proceso inquisitorial*, Morelia, Fimax.
- Warren, Benedict (1992) "Los tarascos en el siglo XVI. Algunos temas de investigación", en Jacinto Zavala, Agustín y Ochoa Serrano, Álvaro (coords.), *Tradición e identidad en la cultura mexicana*, Zamora, El Colegio de Michoacán, pp. 185-199.

María Guadalupe Cedeño Peguero. Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Doctora por la Universidad Nacional Autónoma de México. Líneas de investigación: Historia de la educación. Publicaciones más recientes: (2008), "Antecedentes de la gratuidad de la enseñanza de las primeras letras en el Michoacán virreinal. Las escuelas de caja de comunidad de la subdelegación de Huetamo, 1777-1800", *América a Debate. Revista de Ciencias Históricas y Sociales*, enero-junio, núm. 13, Facultad de Historia, UMSNH, pp. 57-78; (2009), *Haciendas y Espacio Rural de Michoacán*, Centro de Investigaciones y Desarrollo del Estado de Michoacán, en prensa; (2009), "Ilustración, educación y secularización. Las escuelas parroquiales del obispado de Michoacán, 1765-1767", en Rodolfo Aguirre Salvador (coord.), *Espacios de saber, espacios de poder. Iglesia, universidades y colegios en Hispanoamérica, siglos XVI-XIX*, México, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE), UNAM, en prensa.

Recibido: 18 de febrero de 2012

Aceptado: 12 de noviembre de 2012

Testimonio de un saber sobre la educación: tres periódicos pedagógicos decimonónicos

Testimonies of Educational Knowledge:
Three Nineteenth-century Pedagogical Newspapers

Juan Pedro Galván Gómez

Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

axioma1@prodigy.net.mx

Resumen

La incursión en la prensa de maestros y personajes interesados en la educación, a lo largo del último tercio del siglo XIX, dio nacimiento a un tipo de prensa que podemos denominar como pedagógica.

A través del estudio de la prensa decimonónica, en especial de la pedagógica, es posible develar los elementos del discurso que, con el tiempo, se convirtieron en un saber sobre la educación, es decir, la pedagogía.

La manera de aproximarnos a la lógica del pensamiento educativo de la época se basa, principalmente, en el análisis del discurso sobre un ideal de transmisión del conocimiento en el salón de clase, en la organización escolar y en la necesidad de formar un maestro capaz de conocer y manejar estos conocimientos.

Palabras clave: Prensa siglo XIX, prensa pedagógica, pedagogía.

Abstract

The involvement of teachers and persons with interests in education in the press throughout the last third of the nineteenth-century gave birth to a type of periodical publications that can be denominated pedagogical. Through the study of the nineteenth-century press, especially the pedagogical press, it is possible to reveal elements that over time constituted a body of knowledge of education, identified as pedagogy. Our approach to studying the logic of educational ideology of the time is based on discourse analysis of texts on the ideal of knowledge transmission in the classroom, on school organization, and on the need to train teachers capable of understanding and handling this knowledge.

Key words: pedagogical press, pedagogy, Mexico, nineteenth century, discourse analysis

Introducción

Con el nacimiento del Estado Mexicano, en la segunda década del siglo XIX, se inició una ardua y accidentada labor para conformar las estructuras económica, política y social que el país requería. Uno de esos trabajos fue, por supuesto, la organización de la educación.

Primero se pensó que para educar al pueblo lo ideal sería abrir la mayor cantidad de escuelas, visión que prevaleció por mucho tiempo. Fue necesario esperar cinco décadas para que la idea de difundir la educación se ampliara con la consideración de que también era indispensable formar personas capaces de enseñar con base en una doctrina pedagógica y con conocimientos de organización escolar.

En tanto se llegaba a ese punto, la organización de la educación durante la primera mitad del siglo XIX se dio, principalmente, a través de diversos ensayos legislativos que pretendieron dar una estructura conveniente a la enseñanza en todos sus niveles, recurriendo reiteradamente a la intención de abrir más escuelas. Sin embargo, las formas de transmisión del conocimiento siguieron siendo aquellas basadas en el memorismo.

Hubo que esperar hasta el último tercio del siglo XIX para que se diera una reflexión en torno a la apremiante necesidad de aplicar una metodología en la enseñanza. Mas no sólo bastaba adoptar un método, también era fundamental su difusión, la cual fue posible gracias a la iniciativa tanto de personajes preocupados por el estado de la educación, como por maestros que vieron en la prensa el medio para dar a conocer sus ideales educativos.

Por ello resulta de especial relevancia que el estudioso de la historia de la educación fije su mirada en este tipo de fuentes que posibilitan un acercamiento al pensamiento pedagógico de un lapso determinado en el que las publicaciones educativas son actores de primera mano al ser producto de la pluma de los mismos promotores de las reformas educativas es decir: los maestros.

En general, el devenir del periodismo a lo largo del siglo XIX tuvo como característica la polémica y la confrontación entre las facciones en lucha por el poder político. No obstante, en la época conocida como la República Restaurada, el pensamiento intelectual tuvo un lapso de auge, pues los escritores enfocaron su atención hacia otros tópicos más allá del político.

Con Juárez en la presidencia "el renacimiento intelectual de México encontró un amplio campo de acción dentro de un régimen de libertad de expresión y de prensa" (Lepidus, citado en Lombardo, 1992: 19). Hacia 1868, este florecimiento cultural se pretendió alentar cuando Pedro Santacilia, redactor del *Diario Oficial* y yerno del presidente, publicó un trabajo titulado: *Del movimiento literario en México* (Lombardo, 1992: 19). En éste, "Santacilia pretendió adjudicar el renacimiento de las letras a la restauración de la política juarista"

(Batiz, 1963, citado en Lombardo, 1992: 19) y consideraba que, como la gente se había cansado del debate político en la prensa, era necesario escribir textos sobre historia, libros para la enseñanza, obras de ciencia, novelas, poesías, dramas, manuales, mapas.

Lo anterior era obligado, pues para entonces se venían presentando numerosos avances de diverso tipo que era importante dar a conocer entre los que Santacilia mencionaba a la Academia Industrial, la Lonja Mercantil, los clubes políticos, la Sociedad Filarmónica, la empresa del ferrocarril, la fábrica de gas, la de resina para el alumbrado, el telégrafo, los colegios, liceos, y numerosas veladas literarias (Batis, citado en Lombardo, 1992: 20). Esta invitación al trabajo intelectual, surgida de un colaborador del presidente, pudo tener el propósito de desviar la atención sobre la actividad de Juárez y sus facultades extraordinarias para legislar, asimismo, es un elemento que pudiera explicar, pero no el único, la multiplicación de la denominada prensa especializada. Empero, ésta no debe considerarse como producto de la voluntad de una persona, sino como el resultado de diversas inquietudes sociales enmarcadas por un entorno de cambios políticos que dieron nacimiento al Estado moderno mexicano, inquietudes que encontraron expresión en las publicaciones periódicas. Por tanto, es posible observar "que a los diversos acontecimientos sociales correspondieron formas de informar que abrieron paso a distintos tipos de periódicos" (Lombardo, 1992: 12).

La prensa especializada

Los periodos de la reforma y el porfiriismo fueron etapas de cambios que, a su vez, provocaron inquietud social y que conformaron el escenario en el cual se ubica la prensa especializada. Es en esta segunda mitad del siglo XIX en la que el periódico, como reacción a nuevas necesidades sociales, experimenta innovaciones tanto en la forma como en el contenido; el reportaje y la entrevista aparecen como géneros periodísticos, lo que llevaría a hacer de estas publicaciones recipientes de discursos diversos y, por tal motivo, habría nuevos lectores destinatarios con perfiles e intereses diversos.

Al diversificarse la temática periodística, se nos presenta un espectro de distintas publicaciones que diferentes estudiosos del tema dividen con mayor o menor detalle. Por ejemplo, en *El estadio. La prensa en México*, Abramo y Barberena (1998: 14-18) las clasifican de la siguiente forma: la primera en prensa obrera y artesana; la segunda en prensa orgánica, que a su vez subdivide en política, religiosa, oficial, científica y técnica y comercial; en una tercera categoría ubica a la prensa noticiosa, dejando al final a la que califica como de géneros menores, la que divide en literaria y teatral, femenil, infantil y juvenil y mixta. Por lo que toca a la prensa infantil y juvenil, señala que hubo un reducido número de títulos dedicados a este segmento de la población, en las que se editaban cuentos y se incluían casi siempre cuestio-

nes de orden moral y/o religioso. Algunos de estos "organismos", como los denominan estos autores, estuvieron vinculados a corrientes pedagógicas (Abramo y Barberena, 1998). La observación que hacen estos investigadores constituye un pequeño acercamiento que, aunque no ahonda demasiado en este tipo de impresos, sí nos hace poner nuestra atención en ellos.

Por su parte, Ruiz Castañeda (1984) hace una división un poco más amplia sobre los impresos especializados. En esta propuesta encontramos publicaciones agropecuarias, artísticas, científicas, educativas, sobre espectáculos y recreación, femeninas, de industria y comercio, literarias, obreras y religiosas. Según la misma autora, algunas de las publicaciones educativas estaban destinadas a los niños y otras a los maestros, las últimas servían para difundir los avances de la pedagogía e intentaron cohesionar al magisterio.

Otra clasificación interesante es la que hace Florence Toussaint, quien divide la prensa en dos grandes grupos: las publicaciones políticas y las especializadas. A su juicio, el primero obedece tanto a la toma de partido por algunos políticos o en favor de actos de gobierno, y, en otros casos, al mejoramiento o defensa de estratos específicos: obreros o mujeres. En este rubro ubica a los periódicos político-literarios, a los religiosos, a los humorísticos (con o sin caricaturas), a los informativos, a los obreros, a los oficiales y a los femeninos.

El segundo grupo lo divide por los objetos que constituyen sus respectivas materias de reflexión o noticia (Toussaint, 1989). Así, las publicaciones especializadas abarcarían las agrícolas, las científicas, las médicas, las de comercio, las de economía, minería e industria; las de literatura y las educativas, infantiles y de espectáculos.

El hecho de que ubique en una misma clasificación a las publicaciones educativas e infantiles, hace suponer que no quiso marcar una tajante diferencia entre ambas, tal vez por no ser de su inmediato interés hacer este tipo de análisis o para dejar que quienes quisieran profundizar en el tema, lo hicieran, pues es obvio que Toussaint maneja las diferencias entre ambas al señalar motivaciones distintas entre las ediciones pedagógicas y las infantiles. Afirma que las primeras contribuyeron a la educación y a la reflexión pedagógica y metodológica, y las segundas fueron herramientas que cubrieron las necesidades de educación extraescolar y de entretenimiento cultural de los lectores (Toussaint, 1989).

El contrastar las anteriores clasificaciones de las publicaciones periódicas no tiene la finalidad de adoptar una o sintetizarlas y proponer otra más, que tendría sólo ligeras diferencias. Creo más bien que lo que debe despertar nuestro interés es la diversidad temática que nos presentan y sus posibles diferencias y especificidades, lo que las convierte en fuente importante para su estudio, ya sea de manera general o particular.

Esa amplia gama de tópicos que nos muestran sus contenidos nos descubre un panorama en el que se percibe el desarrollo de una sociedad que se fue haciendo más compleja a lo largo del último tercio del siglo XIX. La prensa, además de continuar debatiendo sobre política, fue el medio a través del cual se expusieron las variaciones en las pautas de conduc-

ta de una sociedad que era reconfigurada por los cambios políticos y económicos, fruto de una, hasta entonces, desconocida y relativa estabilidad política.

La reflexión y el pensamiento que las nuevas relaciones sociales produjeron, tuvieron en la prensa, sus mismos actores lo aseguraban, el elemento propagador de sus ideas. Laureana Wright, por ejemplo, opinaba que una expresión del adelanto de la civilización consistía "en la fundación de un periódico femenil destinado a sostener los intereses sociales, los derechos y las prerrogativas sociales de nuestras compatriotas." (*Las Hijas del Anáhuac*, diciembre de 1887: 2).

La llegada de la doctrina socialista a México a mediados del siglo XIX dio origen a una tipología periodística denominada obrera, en la que es posible observar que la toma de conciencia de los trabajadores sobre la situación de cambio en las relaciones de trabajo los llevó a agruparse en sociedades mutualistas o cooperativas desde donde luchar para tener participación en la vida política y obtener una educación que les permitiera mejorar sus condiciones de vida; así, si la estrategia de lucha implicaba la agrupación y la instrucción, éstas deberían ser apoyadas por la comunicación, por lo que recurrieron al periodismo (Ruiz *et al.*, 1957).

El hecho que impulsó la creación de escritos de carácter obrero fue sin duda el desarrollo del capitalismo, ante el cual los artesanos crearon asociaciones de tipo mutualista, antecedentes de la organización sindical, las que a principios de los años setenta del siglo XIX se aglutinaron en el "Gran Círculo de Obreros de México", considerada la primera gran central de trabajadores de la República (Bringas y Mascareño, 1988). La publicación oficial del Círculo fue el periódico *El Socialista. Dedicado a defender los derechos e intereses de la clase trabajadora* de 1871.

Otro representante más de la prensa especializada fueron los periódicos femeninos. Acorde con los cambios de fin de siglo, este tipo de periodismo muestra las inquietudes propias de las mujeres de la época, que van desde su emancipación a través de la educación, de la necesidad de ampliar su campo de actividades, hasta problemas propiamente políticos (Ruiz *et al.*, 1957). Para María del Carmen Ruiz Castañeda (1957), el género inicia con el título *Las Hijas del Anáhuac*, editado entre 1873 y 1874, cuya directora fue la señora Concepción García y Ontiveros, más ello no significa que la mujer no estuviera presente con anterioridad en el devenir de las publicaciones periódicas mexicanas, pues se le puede encontrar como impresora, colaboradora o lectora de algún periódico o revista de la primera mitad del siglo XIX. Al respecto, Alicia Pereda (2003) afirma que en los primeros treinta años de dicha época *El Diario de México* y *El Iris* identifican a las mujeres como destinatarias y lectoras potenciales.

La importancia de este tipo de publicaciones radica en el hecho de que las opciones educativas para las mujeres fueron pocas y sólo alcanzaron a un reducido número de ellas, por lo que los periódicos y revistas cubrieron una importante función educativa en el México de principios del siglo XIX (Becerril, 2000; Alvarado, 2004). Ello amplió las posibilidades

educativas para el “bello sexo” y fue entonces que se abrió, aunque muy lentamente, el mundo cerrado de las novohispanas (Becerril, 2000).

Además de *Las Hijas del Anáhuac*, existieron títulos como *El Correo de las Señoras* de 1883, *El Álbum de la Mujer* de 1883 y *Las Violetas del Anáhuac* de 1887 a 1889. En éste último localizamos los nombres de dos colaboradoras: Dolores Correa Zapata y Matiana Murguía, mujeres que reflejan la evolución social de finales del siglo XIX y que dejan testimonio de ello en su participación editorial y educativa. La primera sería, hacia 1890, subdirectora de la primaria anexa a la Normal y, por su parte, Matiana Murguía fue directora de la Escuela de Párvulos, anexa también a la Normal del Distrito Federal. Ambas encontraron en el periodismo espacio para dar a conocer sus ideas sobre la educación femenina y sobre la discriminación de que eran objeto las maestras con respecto a sus colegas del género opuesto, lo que se comprueba, entre otras cosas, en la diferencia de salario que percibían.

No resistimos la tentación de al menos mencionar otras publicaciones, de tipo religioso, que nos permiten ver cómo la religión católica iría perdiendo el monopolio de la fe en México. De ello son testimonio publicaciones periódicas como *El Faro*, que fue el órgano de la Iglesia presbiteriana en México, el cual elogia la separación de la Iglesia y el Estado y la libertad de cultos. Este impreso, dice Ruiz Castañeda (1984), responsabilizaba al clero católico de todo los males que sufría el país, y lo acusaba de impedir el desarrollo intelectual y de llenar a la República de fanáticos e ignorantes.

Otro género que comienza a esbozarse a fines del siglo decimonono es el de las revistas masculinas que, a decir de Consolación Salas (1998), forma parte de la industria del ocio y cuyo ámbito de desarrollo se encuentra fuera de lo doméstico y rutinario, ya que se les rodea de un halo de glamour y mundanería y manejan una línea editorial en donde predomina el optimismo y una visión positiva de la vida. Entre los títulos que abarcan esta temática podemos enunciar los siguientes: *Frégoli* de 1897, *El Cómic* de 1896, *El Burro* de 1900, *Frivolidades* de 1910, entre otras.

La prensa pedagógica

En el campo de las publicaciones con temas específicos encontramos también a la denominada prensa pedagógica, la cual tiene como iniciador, a decir de varios autores (Larroyo, 1973; Meneses, 1998; Castellanos, 1909), la figura de Antonio P. Castilla quien en 1871 publicó el periódico *La Voz de la Instrucción, o sea el libro primero del maestro. Semanario destinado al progreso de la enseñanza y a la defensa de los intereses materiales y morales del profesorado mexicano*, “desde donde dio las primeras lecciones de pedagogía” (Castellanos, 1909: 39).

Esta publicación aborda la situación de la enseñanza de la época y nos ofrece un panorama del estado de la educación, tanto en lo que se refiere a los sistemas utilizados al momento

de publicarse, como a la falta de preparación del profesorado, lamentando que difícilmente se podían encontrar en los pueblos maestros que supieran leer bien, escribir y contar, y que en lo económico, salvo pocas excepciones, su situación era de indigencia (Castilla, 1871: 1).

El apoyo que debía prestar la prensa al desarrollo y difusión de las ideas educativas se expresa constantemente; Manuel Cervantes afirmaba que “la necesidad de una gran reforma en la instrucción primaria nos trae al terreno de la prensa, donde podremos buscar con ahínco y buena fe el remedio de aquellos males que tanto nos han hecho padecer” (Cervantes, 1874: 1).

A través de su publicación, el profesor Castilla nos llama la atención sobre los elementos que él consideraba como necesarios para el perfeccionamiento de la instrucción: *la prensa dedicada a la enseñanza, las escuelas normales y la inspección facultativa*, este último el más importante desde su punto de vista. En este aspecto coincidimos con el maestro Castilla, pues considerar a la prensa como uno de los factores necesarios para la mejoría de la instrucción fue consecuencia de las expectativas que estas publicaciones crearon para difundir un saber sobre la enseñanza, los modelos conocidos de organización escolar y por dar a conocer la forma de transmitir el conocimiento en el salón de clase. Todo ello, por supuesto, dirigido a los maestros en funciones, en formación o para todo aquel que tuviera bajo su responsabilidad un establecimiento educativo.

Ahora bien, considerar a un segmento de la producción periodística de fines del siglo XIX como prensa pedagógica se debe a que en estas publicaciones encontramos la exposición de esta práctica y su respectivo discurso; y a pesar de que el vocablo que la califica era conocido desde la antigüedad griega, su percepción y cientificidad era innovadora, aún más en nuestro país, donde se iba generalizando la discusión pública sobre dichas cuestiones.

Abraham Castellanos y Antonio P. Castilla coinciden en que la *prensa* era importante en la difusión de las ideas educativas; aunque para el primero ésta, junto al *poder público, los filósofos y los maestros*, fueron factores fundamentales del proceso que otorgó un estatus científico a la pedagogía y cuya relación impulsó la conformación de un programa teórico, el concepto de método pedagógico y la disciplina en general (Castellanos, 1909).

En este orden de ideas podríamos concluir que el discurso educativo de este tipo de *prensa* se conforma como el elemento que sustentó y difundió la naciente práctica pedagógica, iniciada a partir de la acción legislativa del *poder público* a su vez generada por el debate de los *filósofos* (maestros, políticos, periodistas y todos los interesados en el tema), en torno de la estructuración de un sistema educativo. Para dicho objeto, resultaba vital que el *maestro* se formara dentro de una metodología pedagógica acorde a la concepción educativa que se tenía para entonces en los países más desarrollados y con ello se convirtiera en el agente multiplicador de la nueva disciplina.

Ezequiel A. Chávez también ofrece una visión sobre el papel que ocuparon los periódicos de tema escolar dentro del proceso educativo del siglo XIX. Para él la capital fue el foco de

irradiación de los avances educativos y, desde su punto de vista, contó con tres manifestaciones que tuvieron efecto multiplicador en los adelantos escolares en el país. La primera fue la propagación de escuelas, al menos planteada por la legislación, que pretendía organizar y reorganizar la educación; la segunda consistía en la realización de reuniones científicas, como los congresos educativos, en los que los interesados en el tema debatieron sobre el mejor sistema y método de enseñanza, nutriendo con sus planteamientos la legislación sobre la materia. Finalmente, considera la edición de publicaciones escolares como el medio que permitió la difusión de las nuevas ideas (citado en Meneses, 1998). Las ideas pedagógicas, en contraste con la opinión de Chávez, no solamente es posible ubicarlas en la capital de México, indicio de ello es la profusión de títulos de periódicos pedagógicos que podemos ubicar a lo largo del siglo XIX en distintos estados del país (véase cuadro 1).

La necesidad de reestructurar el sistema educativo con un andamiaje teórico proveniente de educadores como Froebel, Rébsamen, Laubscher o Carrillo, entre otros, da como uno de sus principales resultados el nacimiento de ediciones que reflejaron la preocupación por cambiar el estado de cosas. De ello nos percatamos en los objetivos que las publicaciones pedagógicas plantean en sus ediciones iniciales; como ejemplo podemos citar lo que al respecto publica *La Enseñanza Moderna* al afirmar que su tarea la realizaría en el ámbito de la instrucción pública, pues su pretensión sería dar a conocer los adelantos que se iban realizando en este campo y procuraría “demostrar los defectos de que adolecen algunos métodos de enseñanza adoptados en varios puntos del país” (*La Enseñanza Moderna*, octubre de 1897: 1).

Las ideas educativas, tanto internas como externas, tuvieron cabida en las publicaciones pedagógicas como se expresa en el primer número de *La Enseñanza Objetiva*, impreso que informaba a sus posibles lectores que: “no solo publicaremos métodos de autores extranjeros [sic] que vendrán en auxilio de los maestros, sino también las observaciones de los Sres. Profesores, que de algún tiempo a esta parte, se han ocupado en México de propagar prácticamente la enseñanza objetiva.” (*La Enseñanza Objetiva*, enero de 1879: 1).

Como podemos ver estos impresos tocaban el tema del método de enseñanza, pero no sólo eso, también podemos conocer que alrededor de ellos se conformaron grupos interesados en el avance educativo, esto último no fue exclusivo de este género, Luz Elena Galván también lo ha observado en el estudio de la prensa infantil (Galván, 2004). Es el caso del *Boletín Bibliográfico y Escolar* (1891: 138), que sería testigo de la constitución de la Sociedad Pedagógica, a la vez que abrió sus páginas para que los miembros de esta agrupación expresaran sus ideas en torno a la pedagogía.

En *El Porvenir de la Niñez* (1870), se vislumbra otro tema abrigado en este tipo de publicaciones; el incipiente intento por cohesionar al gremio magisterial; uno de los indicios para esta afirmación, proviene de la reproducción en la edición del 16 de diciembre de 1870 del “Reglamento interior de la Asociación de Profesores de Primeras Letras en Zacatecas”, cuyo

Cuadro 1
Lista de periódicos pedagógicos en México, siglo XIX

<i>Título</i>	<i>Lugar de edición</i>	<i>Fecha de aparición</i>
<i>El Mosaico Mexicano</i>	México	1836
<i>El Diario de los Niños</i>	México	1839
<i>El Museo Mexicano</i>	México	1843
<i>La Esperanza</i>	Campeche	1863
<i>El Porvenir de la Niñez</i>	México	1870
<i>La Siempreviva</i>	Mérida, Yuc.	[1870]
<i>La Luz</i>	Durango	1870
<i>El Obrero del Porvenir</i>	México	1870
<i>El Sábado</i>	San José de Iturbide, Gto.	1870
<i>El Inspector de Instrucción Primaria</i>	Zacatecas	1871
<i>La Enseñanza</i>	Nueva York y México	1870
<i>La Escuela de las Primeras Letras</i>	Guanajuato	1870
<i>El Instructor de los Niños</i>	Coatepec, Ver.	1870
<i>La Educación</i>	Guanajuato	1871
<i>La Voz de la Instrucción</i>	México	1871
<i>El Hogar</i>	Toluca	[1872]
<i>El Escolar</i>	México	[1872]
<i>El Protector de la Infancia</i>	Guadalajara, Jal.	1872
<i>El Correo de los Niños</i>	México	1872
<i>La Edad Feliz</i>	México	1873
<i>El Amigo de los Niños</i>	Acapulco, Gro.	[1874]
<i>El Educador Mexicano</i>	México	1874
<i>El Estudio</i>	Puebla	1875
<i>La Enseñanza Objetiva</i>	México	1879
<i>Álbum Recreativo</i>	Mérida, Yuc.	1882
<i>El Instructor</i>	Aguascalientes	1883
<i>El Instructor</i>	Coatepec, Ver.	1883
<i>La Reforma de la Escuela Elemental</i>	Coatepec, Ver.	1885

<i>Título</i>	<i>Lugar de edición</i>	<i>Fecha de aparición</i>
<i>La Escuela Primaria</i>	Mérida, Yuc.	1886
<i>Revista de la Instrucción Pública Mexicana</i>	México	1886
<i>El Educador Práctico Ilustrado</i>	s/l	1886
<i>La Escuela Primaria</i>	Mérida, Yuc.	1887
<i>El Escolar Mexicano</i>	México	1888
<i>México Intelectual</i>	Jalapa, Ver.	1889
<i>La Escuela Moderna</i>	México	1889
<i>Boletín Bibliográfico Escolar</i>	México	1891
<i>La Bandera Escolar</i>	Oaxaca	1892
<i>El Boletín de Instrucción Primaria y Normal</i>	Oaxaca	1892
<i>El Escolar Zacateco</i>	Zacatlán, Pue.	1892
<i>La Instrucción Pública</i>	Sonora	1892
<i>Revista Pedagógica</i>	Monterrey	1892
<i>La Sombra de Carrillo</i>	Guanajuato	1892
<i>La Revista Escolar</i>	Tabasco	1892
<i>El Eco Pedagógico</i>	México	1893
<i>El Boletín Pedagógico</i>	Toluca	1894
<i>Boletín de Instrucción Primaria</i>	Nuevo León	1894
<i>El Niño Mexicano</i>	México	1895
<i>La Educación Contemporánea</i>	Colima	1895
<i>El Progreso Escolar</i>	Guadalajara, Jal.	1896
<i>La Unión Escolar</i>	Oaxaca	1897
<i>La Enseñanza Moderna</i>	México	1897
<i>La Evolución Escolar</i>	México	[1898]
<i>La Enseñanza Primaria</i>	México	1901
<i>La Primaria</i>	s/l	1901
<i>La Educación Nacional</i>	Chihuahua	1902
<i>Boletín de la Instrucción Pública</i>	México	1903
<i>La Enseñanza Normal</i>	México	1904

Título	Lugar de edición	Fecha de aparición
<i>La Escuela Mexicana</i>	México	1904
<i>El Magisterio Nacional</i>	México	1904

FUENTE: Elaboración propia con base en la consulta de periódicos de la época.

fin fue el de uniformar el método de enseñanza, su perfeccionamiento y difusión a través de la entidad. El reglamento nos hace suponer la existencia de una agrupación de profesores con un fin común y con la idea de ser reconocidos como profesionales de la educación.

Además de los señalados, otros títulos de publicaciones pedagógicas son: el *Álbum Recreativo* de 1882, el *Boletín Bibliográfico Escolar* de 1891, el *Boletín de la Instrucción Pública* de 1903, *El Eco Pedagógico* de 1893, *La Educación Contemporánea* de 1895, *El Educador Práctico Ilustrado* de 1886, *La Enseñanza Moderna* de 1897, *La Escuela Primaria* de 1886, *La Evolución Escolar* de 1899, *La Reforma de la Escuela Elemental* de 1885, *La Unión Escolar* de 1897, *La Voz de la Instrucción* de 1871, *México Intelectual* de 1889 y *La Enseñanza Primaria* de 1901, entre otros muchos.

Los citados impresos fueron espacios en donde se perciben las mutaciones culturales (expresión acuñada por F. Xavier Guerra) que se experimentaban en el último tercio del siglo XIX, muestra de ello es la aparición de una prensa que reflejó las inquietudes sociales de la época. Así, estas publicaciones fueron voz y presencia de cambios y de una clara tendencia hacia una mayor complejidad de la sociedad de la segunda mitad del siglo XIX.

Cabe aclarar que para que estas transformaciones afloraran tuvieron como marco un tiempo de cierta estabilidad política, como el que se presentó con la restauración de la República durante la administración de Juárez y Lerdo de Tejada, y con la encabezada posteriormente por Porfirio Díaz.

Tres títulos representativos

Transitar a través de la prensa pedagógica mexicana de finales del siglo XIX resulta una tarea ardua, no obstante, la elección de *La Voz de la Instrucción* de 1871, *México Intelectual* de 1889-1890 y *La Enseñanza Primaria* de 1901, son una muestra de ese vasto universo que nos permite reconocer el discurso que fue conformando las ideas básicas sobre una emergente práctica pedagógica en aquel contexto.

El criterio de elección de tales publicaciones en los años expresados líneas arriba, estriba en que la primera, al ser considerada como la iniciadora de una reflexión sobre la educación, nos ubica en los umbrales de una reforma educativa; la segunda, al aparecer en el periodo en

el que se ubica el mayor debate en torno al perfeccionamiento de la enseñanza, nos da luz sobre el camino que seguiría el sistema escolar a finales del siglo XIX y principios del XX. Finalmente, el tercer impreso lo podemos considerar como el resultado de la aplicación práctica de las reflexiones anteriores a su aparición, toda vez que es el fruto de la iniciativa de un grupo de profesores de la Normal de la ciudad de México, quienes resultaron ser los receptores, tanto de las ideas educativas de la época, como del ideal de formación magisterial en escuelas especiales para ello.

La Voz de la Instrucción

En 1871 el profesor Antonio P. Castilla¹ editó un periódico con el título de *La Voz de la Instrucción*, el cual iba seguido de un largo subtítulo que dejaba entrever sus propósitos: "*O sea el libro primero del maestro. Semanario destinado al progreso de la enseñanza y a la defensa de los intereses materiales y morales del profesorado mexicano*". La denominación de "libro primero" nos hace pensar que consideró a la obra como básica para la necesaria y urgente formación de los mentores, cuya consecuencia se reflejaría en el progreso general de la enseñanza. De igual manera, podemos inferir que al invocar la defensa de los intereses materiales y morales de los profesores, pone a descubierto la pobre percepción que la sociedad tenía de esta actividad; para revertir tal opinión se propuso la unificación del profesorado pues concluía que "el triste estado que guarda la profesión de maestro en la República, pide de voz en grito, un remedio eficaz; reclama la unión del profesorado todo, para reivindicar sus lastimados derechos" (Castilla, 1871: 65).

El impreso, en resguardo de la Hemeroteca Nacional de México, constó de 24 números en un pequeño formato de 21 x 14 cm con un total de 363 páginas y cuyo costo fue de un real en la capital y real y medio fuera de ésta. Los datos sobre el tiraje no se consignan en ninguna parte del impreso, sin embargo, su alcance geográfico fue amplio atendiendo a los remitidos de suscripciones y al intercambio de correspondencia que se señalan en sus páginas. Así, lo ubicamos en Córdoba, Veracruz, Jalapa, Puebla, Celaya, Cuernavaca, Guanajuato, Querétaro, Aguascalientes, Mazatlán, Río Verde, Fresnillo, Tlaxcala, San Luis Potosí, entre otras ciudades (Castilla, 1871: 11, 21, 34, 64).

¹ El 28 de diciembre de 1870 *La Iberia* anunció que el profesor Antonio P. Castilla llegaría a radicar en el Distrito Federal. Este educador se estableció en la calle de la Cerca de Santo Domingo 16 con la Imprenta y Librería de la Enciclopedia de Instrucción Primaria que tenía en San Luis Potosí y en donde también dirigió un colegio de niños. En el local pondría a la venta obras propias, publicaciones nacionales y extranjeras en comisión, depósito en comisión de objetos útiles para la enseñanza, proporcionaría información sobre colegios y publicaría un semanario. En el año de 1871 Castilla editó un periódico con el título de *La Voz de la Instrucción*. Abraham Castellanos consideró que el profesor Castilla, por medio de su periódico, fue el que dio las primeras lecciones de pedagogía al profesorado mexicano, difundiendo las ideas más avanzadas de la pedagogía europea en didáctica y organización escolar.

En la portada se indica que el fundador, redactor y editor propietario del periódico fue el propio Castilla, por lo que deducimos que el trabajo editorial de esta publicación fue producto del esfuerzo personal por presentar el estado de la situación escolar hasta 1871, de sintetizar los sistemas y métodos de enseñanza entonces utilizados y conocidos y de exponerlos de manera ordenada y sistemática con la intención de que fueran aplicados adecuada y eficientemente en los heterogéneos establecimientos educativos de la época. Esta tarea debería contribuir a la organización del trabajo escolar, pues el editor consideró que al dar a conocer los sistemas y métodos de enseñanza ofrecía la información necesaria para conocer y decidir cuáles serían los más adecuados de acuerdo con las características de cada establecimiento. Esto también permitiría proveer de cierta unidad a la enseñanza, en la cual se debería enfatizar la inspección facultativa verificada por profesores encanecidos en la carrera de la enseñanza (Castilla, 1871), y que para el profesor Castilla era el elemento más importante para hacer efectiva la educación en las escuelas. Consecuentemente, pensaba que si esta visión era adoptada, compartida y practicada por los profesores como parte de su formación, se estaría en camino hacia una revaloración del maestro.

En el semanario colaboraron Ignacio Manuel Altamirano e Ignacio Ramírez (Castilla, 1871: 17, 23), sin embargo, no fue posible distinguir algún artículo con sus firmas. Como una empresa particular, la forma de financiamiento de *La Voz de la Instrucción* dependía del número de suscripciones con que contaba, y de ello dan cuenta las peticiones a suscriptores y corresponsales para remitir el importe del periódico (Castilla, 1871: 43), señalando explícitamente que carecía de otros apoyos económicos y que su existencia dependía de los sacrificios, constancia y decidido empeño de su autor (Castilla, 1871: 45).

Una característica de este tipo de publicaciones es que estaban dirigidas a los maestros, lo que se confirma en el tratamiento de "comprofesor", entre el editor y los lectores en el intercambio de correspondencia.

El contenido de la publicación en cuestión está dividida en tres secciones: la oficial, la facultativa y la de anuncios, según el orden impuesto por el maestro Castilla. En la sección oficial encontramos la Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal del 15 de mayo de 1869, el Reglamento de la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal del 9 noviembre de 1869, la Ley de Instrucción Primaria en el Estado de Tlaxcala del 4 de mayo de 1868 y el Reglamento de la Ley de Instrucción Primaria en el Estado de Tlaxcala del 18 de mayo de 1868 y el Reglamento de Estudios de Puebla del 17 de junio de 1867.

La sección facultativa expone los sistemas generales y métodos especiales de enseñanza; en ella explica el sistema simultáneo, el mutuo y el mixto, lo cual, como mencionamos con anterioridad, tendría el objeto de ofrecer los elementos necesarios para elegir el mejor sistema a utilizar de acuerdo con las condiciones del establecimiento y al número de escolares y con ello obtener los mejores resultados en la enseñanza. A manera de introducción, Castilla

refiere el mal estado en que se encontraba la educación debido a la precaria preparación de los maestros y al uso del sistema individual de enseñanza, lo que provocaba gran lentitud en el desarrollo de la actividad educativa, puesto que en una escuela con cuarenta alumnos y un total de seis horas de trabajo, cada uno de ellos aprovecharían tan sólo 4.5 minutos de lectura, 3 de escritura y 1.5 de aritmética.

En el apartado que titula "Métodos especiales de enseñanza" aborda propiamente los modelos conocidos en la época para transmitir los conocimientos en el salón de clase, esto es, las formas para enseñar la lectura, la escritura, la aritmética y la gramática cuya aplicación dependería del sistema que decidiera emplear cada escuela de acuerdo con sus recursos materiales y el número de alumnos. Conceptualiza estos métodos como los medios para inquirir la verdad, es decir, como el camino que conduce a realizar una cosa útil y conforme a un fin determinado, y resaltó su importancia pues opinaba que:

la enseñanza no puede realizarse, sin apelar a uno o algunos de ellos. Más para enseñar, es preciso decir, hablar, interrogar, preguntar, responder alternativamente, narrar y ejecutar. Cuando solamente se habla, el método se llama acromático o recitativo; si se enseña interrogando erotemático o interrogativo; si se enseña preguntando y respondiendo como interlocutor, el método se llama catequístico o interlocutivo; si se obliga a referir un párrafo o capítulo de una materia larga, aprendida de antemano, entonces se nombra narrativo; si a la referencia se acompaña el análisis y los razonamientos propios, el método es racional y por último, si la enseñanza es práctica o intuitiva, el método puede llamarse natural (Castilla, 1871: 122-123).

Para Castilla los "sistemas generales" y los "métodos especiales de enseñanza" posibilitarían la eficiente utilización de los recursos y el orden en la escuela; de manera general, los consideraba un conjunto de conocimientos a los que se les daba el nombre de "pedagogía", los cuales eran necesarios para obtener los mejores resultados en la enseñanza. Llegado a este punto, nos da una definición de lo que debía entenderse por tal práctica y nos dice: "la pedagogía trata dos asuntos: 1º. Los sistemas y los métodos; 2º. La función destinada al profesor en todas sus relaciones con los niños, con sus padres y con la sociedad" (Castilla, 1871: 123).

Esta idea que esboza el carácter de un saber sobre la educación nos permite reconocer la necesidad que ya en 1871 se tenía en México de organizar una práctica escolar desde el mismo espacio en donde ésta se daba. En cuanto a la segunda parte de su definición, sobre la función del maestro, nos deja entrever su preocupación por revalorar el trabajo del maestro y la visión que de él tenía la sociedad.

Al final de la sección facultativa toca el tema de la escuela normal señalando su importancia, su organización y los métodos que deberían utilizarse en la formación de los maestros, los que desde su punto de vista no diferían de los utilizados en la educación básica. En la

escuela normal, la supervisión tenía que ser una actividad importante y para efectuarla propone que se verificara una vigilancia de tipo administrativa y otra facultativa. Esta última es una de sus ideas más importantes, pues la supervisión era para él la manera más adecuada para alcanzar los objetivos de la educación, por lo que esta actividad debía observarse indiscutiblemente en la formación de los profesores. Así, presenta una amplia disertación sobre el modo en que la inspección tendría que verificarse.

Propone que este tipo de escuelas se deberían subdividir en elemental y superior, formando así cuatro tipos de maestros: de elemental incompleta, de elemental completa, de instrucción superior y de instrucción normal preparatoria. Consideró que la formación del normalista tenía que darse en las mejores condiciones posibles, por lo que proponía que los alumnos deberían realizar sus estudios en calidad de pensionados.

Contra lo que se puede interpretar por su nombre, la sección de anuncios toca toda una gama de opiniones en torno a la educación; aborda de manera más libre su opinión sobre la importancia de la inspección facultativa y considera que la mejor manera de difundir la instrucción era por medio de la apertura de muchas escuelas. Es importante señalar que los lectores también opinaban sobre el tema escolar y hacían notar la falta de obras didácticas y de buenas escuelas normales.

En el número 24 de la publicación se anunciaba la finalización del primer tomo y la próxima entrega del segundo, para que los profesores siguieran contando con la información necesaria para desempeñar dignamente su noble ocupación, pero al parecer esa segunda parte nunca se realizó.

México Intelectual

Esta publicación aparece entre los años de 1889 hasta 1904, su periodicidad fue mensual inicialmente y quincenal a partir del segundo semestre de 1889; fue fundada por Enrique Conrado Rébsamen² profesor suizo que llegó a México en 1883; cabe señalar que la portada del impreso consigna como redactores propietarios, además de Rébsamen, a Emilio Fuentes y Betancourt³ y a Hugo Toff.⁴

² Enrique Conrado Rébsamen, profesor originario de Suiza, al llegar a México se estableció en León, Guanajuato. En 1885 colaboró con Enrique Laubcher en la Escuela Modelo de Orizaba; fundó la Normal de Jalapa, y en 1889, la revista *México Intelectual*. En 1901 fue nombrado director de educación normal en la ciudad de México. Fue autor de un método de lecto-escritura basado en el uso de palabras "normales".

³ Emilio Fuentes y Betancourt fue un profesor de origen cubano con grado de doctor en filosofía. Se sabe que fue sacerdote de ideas liberales y que impartió clases en escuelas metodistas en la ciudad de México. Colaborador de Rébsamen en la Normal de Jalapa, de la cual fue director entre los años de 1904 y 1909; fue redactor de la revista *México Intelectual*.

⁴ Hugo Toff fue originario de Alemania, al llegar a México se estableció en Puebla. Al trasladarse a Jalapa se convirtió en colaborador de Rébsamen y de la revista *México Intelectual*.

La redacción y administración de la revista se encontraba en la Escuela Normal de Jalapa y, debido a que la mayoría de sus colaboradores estaban vinculados a esta institución, se le ha considerado como reflejo del pensamiento y de la vida normalista de Veracruz, aunque no fue precisamente un órgano de aquella (Zilli, 1961: 42).

Al título seguía un subtítulo que, como en el caso anterior, también refleja el objetivo del impreso: *Revista pedagógica y científica literaria*. En cuanto a la pedagogía, se proponía la:

difusión de los métodos y sistemas sobre los que están constituidos los establecimientos de instrucción de los pueblos más civilizados, se proponen, no sólo exponer teóricamente cuanto tenga de mediata o inmediata relación con los tales procedimientos de la Pedagogía, sino, a la vez, presentar a sus compañeros en el magisterio, dispersos por el vasto territorio nacional, una guía práctica que les indique, satisfactoriamente, y sin que tengan que desplegar grandes esfuerzos, la aplicación acertada de las modernas enseñanzas pedagógicas (*México Intelectual*, 1889: 2).

Además, tenía la intención de propagar cuanto movimiento científico y literario se diera en el territorio nacional, asimismo, se deslindaba de cualquier interés ajeno a la difusión de la educación y hacía expresa referencia a no querer entrar en polémicas de ningún tipo.

La publicación se editó desde 1889 y hasta 1901 en Jalapa, año en que Rébsamen fue nombrado director de la Normal de la ciudad de México, por lo que ésta tuvo que suspenderse debido a que las labores de reorganización de la escuela absorbieron todas las energías del maestro. En 1903 reanudó su publicación en la capital del país, bajo nueva dirección y con mayor dimensión (Zollinger, 1935); finalmente se suspendió en 1904, año de la muerte de su fundador.

La revista tuvo un formato de 25 x 17 cm y cada número constó de 56 páginas con un costo de suscripción de 50 centavos en su etapa mensual y de 25 en su aparición quincenal con sólo 32 folios. Lamentablemente no se consigna el número de su tiraje y solamente de manera muy superficial su alcance geográfico al señalar que se contaban con agentes en Veracruz, Chicontepepec, Puebla, Orizaba, Cosamaloapan, Tlacotalpam y México. Sin embargo, el hecho de que avisara que quienes desearan adquirirla y habitaran en lugares en donde no hubiera agentes remitieran diez centavos como importe de timbres, nos hace suponer que llegó a otros lugares diferentes a los señalados anteriormente.

Otro indicio de sus posibles alcances nos lo ofrecen las cartas, remitidos y reproducciones recibidos por la redacción y provenientes de diferentes lugares, no sólo de la República Mexicana, sino de otros países como Guatemala, Uruguay, Argentina, Perú y Cuba, en los que se dan noticias del estado de la educación en estos lugares y del congreso educativo en Chile en 1890 (*México Intelectual*, 1890: 120).

La relación de la publicación con personalidades educativas extranjeras se puede explicar debido a que Rébsamen era miembro y representante en México del Consejo Permanente e Internacional de Educación, órgano al cual promovió en *México Intelectual*. Esta asociación tenía como fin la unificación internacional de los principios pedagógicos por medio de la discusión de temas educativos cuyos resultados publicaría en su órgano de difusión llamado *Diario de Correspondencia*, impreso en alemán, francés y español. Entre los miembros de esta asociación se podían contar inspectores escolares, ministros del ramo de educación, secretarios de agrupaciones educativas, directores de escuelas normales y de escuelas municipales, profesores y editores de revistas pedagógicas (*México Intelectual*, 1890: 149-154).

Entre los colaboradores de la revista veracruzana se mencionan a Ignacio Manuel Altamirano, catedrático de la Escuela Normal de México; a los profesores de la Escuela Normal de Jalapa, Juan Manuel Betancourt y Manuel R. Gutiérrez; a José Miguel Macías, maestro y vicerrector del Colegio Preparatorio de Veracruz; a Vicente Mora, inspector de instrucción pública de escuelas en el estado de Sonora; a Rodolfo Menéndez, inspector de escuelas en el estado de Yucatán; a Esteban Morales, catedrático y rector del Colegio Preparatorio de Veracruz; a Luis E. Ruiz, docente en la Escuela Normal de México y profesor adjunto de la de Medicina; y por último, a José María Vigil, catedrático de la Escuela Nacional Preparatoria y director de la Biblioteca Nacional.

Colabora también Rafael de Zayas Enríquez, quien fuera representante de Veracruz en la Exposición de París de 1889 (*México Intelectual*, 1890: 224). De igual modo, encontramos artículos de Dolores Correa Zapata, Porfirio Parra, Graciano Valenzuela, Federico Sandrock y traducciones de artículos de Gabriel Compayré, entre otros. En fin, la revista vinculaba a una parte significativa de la élite educativa de su tiempo.

Constantemente se hace referencia al pago de las suscripciones, por lo que suponemos que su financiamiento, o parte del mismo, dependía de ellas, sin embargo, Martha Curiel considera que recibía el respaldo económico de Juan de la Luz Enríquez, gobernador de Veracruz (1884-1892), el que se suspendió a la muerte del gobernante, pero gracias a la importancia de la publicación pudo seguir editándose con los ingresos de las suscripciones (Curiel, *et al.*, 1988). Otra fuente de financiamiento, aunque tal vez marginal, fueron las inserciones pagadas, pues la publicación mencionaba que todo aquel interesado en anunciarse en sus páginas lo podría hacer a "precios convencionales".

El contenido de *México Intelectual* fue muy variado pero principalmente se enfocó a la difusión de los métodos pedagógicos en uso. Así, encontramos artículos sobre el mejor método para el aprendizaje de la lectura, lecciones sobre geometría, la enseñanza de la caligrafía en la escuela primaria, metodología aplicada a la enseñanza de la historia, de la geografía o de las ciencias naturales en la escuela primaria. También ofrece algunas noticias de lo que sucedía en otras partes del continente, como cuando explica los métodos de lectura y del canto en Uruguay.

Los contenidos difundidos en esta publicación nos ubican en una época en que se vivía la modernización de las técnicas de enseñanza y en la que se observa que el sistema que se cree adecuado utilizar era el simultáneo. Empero, dos son las temáticas fundamentales abordadas en la revista, la primera giraba en torno a un saber pedagógico, y la segunda, alrededor de las formas en que el conocimiento debía transmitirse en el salón de clases, es decir, en torno a la didáctica.

En un plano estrictamente teórico ubicamos artículos sobre el sistema de Froebel, sobre "pedagogía moderna" escritos por Rébsamen y la disertación de Porfirio Parra sobre la definición y progresos de esta actividad. La mención de estas dos colaboraciones no es casual, pues muestra que la publicación estaba abierta a todas las opiniones, ya que debe resaltarse que ambos escritores representaron dos posiciones pedagógicas diferentes: la liberal y la positivista.

Respecto al subtítulo del periódico, que menciona la ciencia y la literatura, encontramos artículos sobre la cultura popular, sobre las características distintivas de la literatura nacional y la reflexión sobre si en México existía una que mereciera tal denominación. En el campo de la ciencia se menciona al telégrafo, al telescopio, a la geología, a la paleontología y a la arqueología, entre otros temas.

La primera parte de cada número se aboca a reproducir los artículos de los colaboradores y, en la parte final, aparecen dos secciones, "Boletín Bibliográfico" y "Variedades". La primera es un rico mosaico de obras sobre educación, en la que se daban noticias sobre las publicaciones en canje que recibía la redacción. También se hacían breves reseñas de libros, entre los que podemos mencionar: *La moneda* de Emilio Rabasa, el *Diccionario histórico y bibliográfico* de García Cubas, algunos textos utilizados en aquellos años en la primaria, como el *Primer Libro de Lectura y Aritmética Elemental* de Luis E. Ruiz o la *Geografía de México* de Alberto Correa.

La relación con otros países también está presente en esta sección, así, podemos observar que se recibían el *Journal de Correspondance* de la junta provisional para la instalación de un Consejo Permanente e Internacional de Educación, y *Erziehungs-Blätter*, órgano de la Asociación Alemana-Americana de Maestros.

La sección de "Variedades", correspondiendo a su nombre, exponía un sin número de noticias referentes a planteles educativos, inventos, memorias sobre instrucción de los estados de la república y de algunos otros países, reseñas de festividades y de periodos de exámenes en algunos establecimientos escolares, así como información de actividades de personajes relacionados con la educación. De igual manera, encontramos referencias al Congreso de Instrucción de 1890.

Detenernos en los artículos de esta publicación nos da oportunidad de reconocer cómo sus contenidos reflejan los cambios que fue teniendo la visión sobre la educación con el paso

del tiempo. Por ejemplo, en contraste con lo que opinaba Castilla en 1871 sobre que la manera más eficiente de difundir la instrucción estaba en la apertura del mayor número de establecimientos educativos, hacia 1889, *México Intelectual* planteaba una visión diferente al señalar que:

lo que importa no es tener muchas escuelas, sino pocas, pero bien organizadas. El gran principio económico de la división del trabajo tiene su aplicación en la escuela lo mismo que en la industria. La no aplicación de este principio es la causa principal del estado verdaderamente lamentable que guardan las escuelas municipales de la capital (*México Intelectual* 1889: 213).

La muerte de Rébsamen en 1904 motivó el fin de la publicación y el inicio de una nueva redactada por sus discípulos, *México Pedagógico*. Algunos autores como Martha Curiel (1988) advierten, con la aparición del nuevo impreso, una abierta confrontación entre los seguidores de Rébsamen y los de Torres Quintero. Otros, como René Avilés (1967), sólo vieron en la naciente publicación la continuación de *México Intelectual* en los años 1904-1905, bajo la dirección de Luis J. Jiménez.

La observación de una confrontación entre los partidarios de los mentores citados, se puede considerar como el inicio del debate que sostuvieron ambos grupos para demostrar que el método propuesto por sus respectivos maestros era el más adecuado para la enseñanza de la lectura y escritura. La controversia fue ventilada a través de las páginas de *México Pedagógico* y de *La Enseñanza Primaria*, periódico fundado algunos años antes por Torres Quintero.

La Enseñanza Primaria

Consideramos *La Voz de la Instrucción* como el esfuerzo personal de Antonio P. Castilla, en cambio, *México Intelectual* fue el trabajo de un grupo de educadores aglutinados en torno a un personaje de gran trascendencia como fue Enrique C. Rébsamen, quienes hasta cierto punto contaron con el apoyo de una institución como fue la Normal de Jalapa.

La Enseñanza Primaria. Quincenal Pedagógico, guarda cierta similitud con *México Intelectual*, pues es producto de la iniciativa de una agrupación: "Colegio de Profesores Normalistas de México". Observamos, por tanto, que las publicaciones pedagógicas pasaron de ser iniciativas individuales de maestros a convertirse en impresos orgánicos de asociaciones de profesores, e incluso, de las instituciones que se fueron creando con los cambios que iban conformando el sistema educativo.

Ejemplo de esto último es *La Escuela Mexicana* que fue editada en 1904 por la Dirección General de Instrucción Primaria del Distrito y Territorios Federales, o la *Revista de la Instrucción*

Pública de 1896, que fue sustituida en 1903 por el *Boletín de la Instrucción Pública Mexicana*, órgano de la Secretaría de Instrucción Pública. El fin que se perseguía ya no sólo respondía a la preocupación por unificar la forma de transmisión del conocimiento, sino que se pretendía uniformar los criterios administrativos en la educación primaria, lo que muestra que las publicaciones pedagógicas reflejan el desarrollo del cada vez más complejo sistema educativo mexicano.

La Enseñanza Primaria (julio 1901: 2) tenía la intención de abordar aquellos asuntos que tuvieran relación con la práctica metodológica en ese nivel y los que se vincularan con la legislación escolar, señalando algunas deficiencias administrativas. Su fundador y director fue Gregorio Torres Quintero (1866-1934)⁵ y Celso Pineda,⁶ su editor; además fungieron como socios fundadores Luis de la Brena⁷ y Ponciano Rodríguez.⁸

La publicación en pequeño formato de 23 x 16 cm, con periodicidad quincenal, apareció los días 1 y 15 del mes con un costo de 0.65 pesos la suscripción semestral y de 1.25 pesos anuales, pagados por adelantado. Adicionalmente debían de pagarse 0.25 pesos por concepto de gastos de giro. Constaba de 16 páginas, en las que colaboraban Gregorio Torres Quintero, Ángel Pola, Daniel Delgadillo, Jesús Sánchez, Justo Sierra, Ponciano Rodríguez, Rodolfo Menéndez, entre otros. Asimismo contaba con reproducciones de artículos de Carlos A. Carrillo, Vicente Riva Palacio y Juan de Dios Peza.

⁵ Gregorio Torres Quintero fue un profesor nacido en Colima; en marzo de 1883 obtuvo el título de "Preceptor de Primer Orden", en el Liceo de Varones de su estado natal, en donde ejerció su profesión hasta 1887; al año siguiente fue pensionado por el gobierno del estado para estudiar en la Escuela Normal de Profesores de la ciudad de México, en la que se graduó en 1891. De regreso a Colima fundó una Escuela Modelo y fue nombrado jefe del ramo educativo, realizando con éxito lo que se conoció como "La Reforma Escolar Colimense". Por sus méritos fue llamado por la Dirección General de Instrucción Primaria del Distrito Federal y Territorios en donde, entre 1898 y 1904, fue oficial segundo, oficial primero y secretario general. En 1904 fue nombrado por Justo Sierra jefe de la Sección de Instrucción Primaria y Normal. En abril de 1917 fue enviado por Carranza a Yucatán para hacerse cargo del ramo de educación; de regreso a México en 1918, se dedicó a la redacción de libros escolares y a la creación de la Secretaría de Educación Pública, fue nombrado Consejero Técnico, se jubiló en 1923.

⁶ Celso Pineda originario de Taxco Guerrero, estudió en la Normal de la capital de la República de la cual fue su director. Maestro de enseñanza elemental, director de primaria e inspector escolar, también escribió textos que fueron usados durante muchos años en la escuela primaria.

⁷ Originario de la ciudad de México, Luis de la Brena fue egresado de la Normal capitalina. Profesor de profesión, también fue director de primaria e inspector escolar, profesor y director de la escuela Normal de la ciudad de México.

⁸ Ponciano Rodríguez era originario de Chimalhuacán, municipio de Ozumba en el Estado de México. En 1889 ingresó a la Escuela Normal de la Ciudad de México en donde, tiempo después, fue profesor de la Primaria Anexa. En 1895 fue miembro de la Comisión Dictaminadora de Libros de Texto, siendo el primer maestro de primaria que formó parte de una de ellas. Hacia 1907 la secretaría del ramo nombró una comisión para revisar las leyes, reglamentos y programas de enseñanza primaria siendo él el único profesor considerado. Entre otros cargos fue inspector pedagógico de las escuelas primarias del Distrito Federal, fundador y director de la Escuela Normal Nocturna, director de la Primaria Anexa, jefe de Instrucción Rudimentaria en sustitución de Torres Quintero y secretario de la malograda Asociación Nacional del Magisterio, director del periódico *La Evolución Escolar*, miembro de la Sociedad Científica Antonio Alzate, entre otros cargos.

Con base en las obras que se remitían a la redacción, además del correo y la mención de la localización de sus agentes, podemos saber que *La Enseñanza Primaria* circuló en Mihuatlán y Etla, Oaxaca; Las Esperanzas, Coahuila; Hermosillo, Álamo y Caborca, Sonora; San Dimas, Durango; Guanajuato, Guanajuato; Chilpancingo, Guerrero; Temascalapa y Mezquititlán, Hidalgo; Lagos de Moreno, Jalisco; Amanalco de Becerra, México; Valle de Allende, Nuevo León; Puebla e Izúcar de Matamoros, Puebla; Querétaro, Querétaro; San Luis Potosí, S.L.P.; Tampico, Tamaulipas; Tepic, Nayarit y Panotla, Tlaxcala (*La Enseñanza Primaria*, 1901: 80).

De los pocos datos que se consignan podemos inferir que su financiamiento provenía del pago de las suscripciones e incluso, para evitar mayores gastos a los lectores del Distrito Federal, se les pedía que acudieran directamente a hacer su pago con Celso Pineda para evitar el recargo de 0.25 pesos por concepto de giro (*La Enseñanza Primaria*, 1905: 187). La publicación abordó tópicos sobre geografía, aritmética, lengua nacional, lecciones de cosas, método de lectura, instrucción cívica, historia, física, gramática, higiene, historia de la educación, moral, libros de texto, exámenes, avances científicos, entre otros.

Un tema recurrente en este impreso es el de la crítica a la utilización del libro de texto, lo cual muestra la influencia ejercida por Carlos A. Carrillo entre los colaboradores de la publicación. Por ejemplo, Luis de la Brena decía que "la enseñanza predominantemente libresca que por desgracia aún no se ha desterrado [...] preside por regla general todos los actos escolares, las lecciones de cosas no han escapado a prácticas tan viciosas" (*La Enseñanza Primaria*, 1901: 10). Una opinión más moderada sobre la utilización de textos en la escuela primaria la encontramos en las palabras de Ponciano Rodríguez, quien afirmaba que no creía que "el libro sea el alma de la escuela, pero sí que [era] un auxiliar poderoso para el maestro y un elemento importante [...] para la cultura intelectual y ulterior del alumno" (*La Enseñanza Primaria*, 1901: 78).

Asimismo, esta publicación aborda el tema de la enseñanza de la lectura; Celso Pineda cuestionaba que la práctica de la lectura resintiera la supresión de los libros de texto, lo que le parecía erróneo pues para él la verdadera causa de que no se llegara a leer bien no era lo poco que se practicaba la lectura, sino el mal procedimiento que se seguía para enseñarla (*La Enseñanza Primaria*, 1901: 50).

Durante mucho tiempo la forma en que se enseñaba a leer y escribir fue una preocupación presente en los pedagogos de fines del siglo XIX, un primer paso hacia la resolución de este problema fue la simultaneidad en su enseñanza. Al respecto, Rébsamen propuso el método simultáneo y basado en las "palabras normales" que consistía en utilizar vocablos cortos que contuvieran todos los tipos de sílabas y letras del alfabeto. En esta revista podemos encontrar indicios del debate con un tono marcadamente pedagógico en torno a la mejor manera de enseñar a leer y escribir, ejemplo de ello son varios artículos que mencionan algunas inconsistencias en la aplicación del método de Rébsamen, entre las que se señalaba

la utilización de palabras con irregularidades ortográficas como kiosco o wagón. No obstante, esta metodología había sido reconocida como la adecuada para la enseñanza simultánea de la lectura y escritura por la Ley Reglamentaria de Instrucción Primaria Obligatoria de 1891 (*La Enseñanza Primaria*, 1901: 34).

A mi juicio, dicha consideración era una incipiente crítica que fue preparando el camino para la posterior aparición del método onomatopéyico de Torres Quintero en 1904, manual clásico en la enseñanza de la lectura–escritura del editor de *La Enseñanza Primaria*.

Para 1901, año del inicio de esta publicación, la posición teórica de su fundador le hizo advertir que “la actividad pedagógica de un pueblo no sólo se manifiesta en sus doctrinas y teorías, sino en sus métodos e instituciones prácticas” (*La Enseñanza Primaria*, 1901: 3). Por tanto, podemos pensar que para Torres Quintero se había llegado a una etapa de formalización de un saber pedagógico que a su vez había permitido el desarrollo de la didáctica y la apertura de establecimientos en donde se podían aplicar estos progresos, es decir, una escuela en donde no sólo se proporcionara instrucción, sino que ofreciera una educación basada en los principios pedagógicos construidos por los avances teóricos de fines del siglo XIX, los que se fueron adicionando a las diferentes leyes de la época. Insistimos que en este proceso educativo es claro el papel que jugaron las publicaciones pedagógicas, pues fueron el medio de difusión de las ideas reformadoras de la educación.

En este orden de ideas, en *La Enseñanza Primaria* se señalaba que en la escuela se debía privilegiar las “lecciones de cosas” al decirse que “¡[...] bastaría esta sola asignatura para realizar esa concepción maravillosa que debe perseguirse como fin único y fundamental de la buena escuela: enseñar a pensar!” (*La Enseñanza Primaria*, 1910: 10). Esta visión no olvida la importancia del ejercicio físico como medio para evitar el cansancio intelectual pues su adecuada aplicación proporcionaba descanso al cerebro y vigor al cuerpo (*La Enseñanza Primaria*, 1901: 5).

La formación del ciudadano y el desplazamiento de la antigua fidelidad a la Iglesia en favor de la Nación se hace presente en este impreso por medio de una lección sobre instrucción cívica en la que Torres Quintero, a cuestionamiento de un alumno que oyó decir al cura que el gobierno hacía mal en forzar la compra de timbres, explicó que el gobierno utilizaba ese dinero para el financiamiento de servicios y la creación de instituciones y que si todos pensarán como el cura, “no habría nada, es decir, no habría gobierno, y ya hemos dicho que sin él no puede existir una sociedad” (*La Enseñanza Primaria*, 1901: 64).

Un tema que bien pudiéramos considerar como un antecedente temprano de orientación vocacional es el que aborda Luis de la Brena, al considerar que si para subsistir es inevitable ejercer una profesión u otra actividad cotidiana, es necesario reflexionar sobre cuáles son las inclinaciones y aptitudes del individuo antes de que éste elija alguna, pues de la elección correcta dependerá su porvenir (*La Enseñanza Primaria*, 1901: 40).

En 1913 Torres Quintero fue nombrado jefe de instrucción rudimentaria, tema en el que no era un improvisado, pues desde 1901 expresó su preocupación por este tipo de educación. Consideraba que las escuelas urbanas eran las únicas atendidas en tanto las rurales estaban en el olvido. Reflexionaba que "mientras las escuelas rurales sigan en el abandono [...] la mayoría de los mexicanos seguirá sumida en las tenebrosidades del no ser" (*La Enseñanza Primaria*, 1901: 128).

En el panorama que este pedagogo nos presenta se aprecia que, a pesar de la intención de hacer llegar la educación hasta los lugares más apartados, existía un cierto descuido en la organización y apoyo a la enseñanza de las escuelas alejadas de los centro de población. Es decir, los avances educativos y el soporte económico oficial eran evidentes en las escuelas urbanas en contraste con las de tipo rural, por lo que, en consecuencia, se fue abriendo una brecha profunda en la calidad de la educación impartida en ambos tipos de establecimientos educativos, que persiste hasta nuestros días.

Se pensó que *La Enseñanza Primaria* se suspendería el 1º de julio de 1911, sin embargo, la publicación continuó e incorporó un mensaje de Celso Pineda en el que exponía que debido a ciertos problemas, que no especificaba, estuvieron a punto de concluir su labor periodística. No obstante, los siguientes números carecen de portada, lo que indica que si bien sus editores pudieron sortear ciertas dificultades era evidente el final de este impreso, que ocurrió en los últimos días de 1911.

A manera de conclusión, considero necesario reconocer a la prensa pedagógica como un conjunto de impresos con características propias, entre las que estaban no sólo la difusión de nuevos saberes instructivos. Ha de reconocérsele el carácter de medio formador de maestros que algunos profesores, en su calidad de intelectuales pedagógicos, utilizaron con la intención de que los mentores empíricos y todo aquel que tuviera a su cargo un establecimiento escolar, tuviera acceso a los conocimientos básicos de la incipiente práctica pedagógica que se fue desarrollando a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX en México.

Distintivo y apreciar su carácter de verdaderos tratados teóricos sobre educación es el rasgo distintivo que los distancia de la categoría de publicaciones educativas o infantiles, como se les ha clasificado y que señalé líneas arriba. Este atributo es el que se debe considerar para revalorar su importancia como fuente para historiar la educación, pues éstas deben tomarse como testimonio de la evolución del *pensamiento pedagógico* decimonónico.

Fijar la mirada en la prensa pedagógica estriba también en que sus contenidos son la huella de uno de los personajes fundamentales en la reforma educativa de la época: los maestros. Mirar el pasado educativo a través de los ojos de los profesores nos permite observar otros ángulos del devenir educativo, lo que contribuye a contar con los elementos necesarios para la reconstrucción, no solamente del pensamiento educativo, sino también de la práctica pedagógica en nuestro país.

El estudio de las publicaciones periódicas pedagógicas nos lleva al encuentro de las argumentaciones técnicas de las reformas escolares, de la influencia de pedagogos extranjeros en la construcción del saber educativo nacional y al encuentro de los indicios que revelen cómo, los maestros normalistas se fueron conformando en una élite intelectual que no fue ajena a confrontaciones grupales por detentar la autoridad, tanto pedagógica como de poder, en las instituciones creadas por la estructuración del sistema educativo mexicano.

Fuentes consultadas

Bibliografía

- Abramo, Marcelo y Yolanda Barberena (1998), *El estadio. La prensa en México (1870-1879)*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Alvarado, María de Lourdes (2004), *La educación superior femenina en el México del siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Plaza y Valdés.
- Alvear, Carlos (1999), *Breve historia del periodismo*, México, Jus.
- Avilés Fabila, René (1967), *Enrique C. Rébsamen. Quetzalcóatl de la Educación*, México, Secretaría de Educación Pública (Cuadernos de Lectura Popular).
- Becerril, Elizabeth (2000), "Condición y educación de la mujer mexicana durante la primera mitad del siglo XIX a través de la prensa", tesis de licenciatura, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Bringas, Guillermina y David Mascareño, (1988) *Esbozo histórico de la prensa obrera en México*. México, Instituto de Investigaciones Bibliográficas/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castellanos, Abraham (1909), *Pedagogía Rébsamen. Asuntos de metodología general relacionados con la escuela primaria y recopilados por el profesor Abraham Castellanos*, México, Librería de Ch. Bouret.
- Castilla, Antonio (1871), *La Voz de la Instrucción, o sea el libro primero del maestro. Semanario destinado al progreso de la enseñanza y a la defensa de los intereses materiales y morales del profesorado mexicano*, México, Imprenta y Librería de la Enciclopedia de Instrucción Primaria.
- Cervantes, Manuel (1874), *El Educador Mexicano*, 21 de agosto de 1874.
- Civera, Alicia (coord.) (2002), *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*, México, El Colegio Mexiquense, A. C.
- Covo, Jacqueline (1993), "La prensa en la historiografía mexicana" en *Historia Mexicana*, vol. 42, núm. 3 (1993), enero-marzo, pp. 689-710.
- Curiel, Martha, et al. (1998), *Rébsamen y la Revista México Intelectual*, México, Universidad Pedagógica Nacional (Colección Educadores Mexicanos 1).
- Galván, Luz Elena (2004), "Creación del ciudadano: los intelectuales y la prensa infantil, 1870-1900", *Historia y Grafía*, núm. 23, pp. 217-262.
- Larroyo, Francisco (1973), *Historia Comparada de la Educación en México*, México, Porrúa.
- Lombardo, Irma (1992), *De la opinión a la noticia. El surgimiento de los géneros informativos en México*, México, Kiosco.
- Martínez Moctezuma, Lucía (2004), "Retrato de una élite. Autores de libros escolares en México (1890-1920)", en Carmen Castañeda (coord.), *Lecturas y lectores en la historia de México*, México, CIESAS-El Colegio de Michoacán-Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

- Meneses, Ernesto (1998), *Tendencias oficiales educativas oficiales en México 1821-1911*, México, Universidad Iberoamericana.
- Ochoa, Moisés (1968), *Reseña histórica del periodismo mexicano*, México. Porrúa.
- Pereda, Alicia (2003), "De las 'damas melindrosas' a las 'señoritas amables': las mujeres en la prensa mexicana a comienzos del siglo XIX", *Cuadernos americanos*, año XVII, vol. 4, núm. 100, julio-agosto, pp. 160-180.
- Ruiz Castañeda, María del Carmen, Luis Reed y Enrique Cordero (1974), *El Periodismo en México. 450 años de historia*, México, Editorial Transición.
- _____, Irma Lombardo y María Teresa Camarillo (1984), *La prensa en México siglo XIX. Exposición gráfica*, México, Instituto de Investigaciones Bibliográficas/Hemeroteca Nacional de México/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Salas, Consolación (1998), "Las revistas masculinas mexicanas a principios del siglo XX", en Laura Navarrete y Blanca Aguilar (coords.), *La prensa en México. Momentos y figuras relevantes (1800-1915)*, México, Addison Wesley Longman.
- Toussaint, Florance (1989), *Escenarios de la prensa en el porfiriato*, Colima, Fundación Manuel Buendía/Universidad de Colima.
- Vergés, Josep María Miquel i (1985) [1941], *La independencia mexicana y la prensa insurgente*. (edición facsimilar), México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana-Comisión Nacional para las Celebraciones del 175 de la Independencia Nacional y 75 Aniversario de la Revolución Mexicana.
- Wold, Ruth (1970), *El Diario de México: primer cotidiano de Nueva España*, Madrid, Gredos.
- Zilli, Juan (1961), *Historia de la Escuela Normal Veracruzana*, México, Citlalpetel (Suma Veracruzana. Historiografía).
- Zollinger, Edwin (1935), *Enrique C. Rébsamen el renovador de la instrucción primaria*, México, Secretaría de Educación Pública.

Hemerografía

- Boletín Bibliográfico y Escolar* (1891), 16 de mayo de 1891.
- Enseñanza Moderna, La*, (1897) 1º de octubre de 1897.
- Enseñanza Objetiva, La*, (1879) 4 de enero de 1879.
- Enseñanza Primaria, La*, (1901) 1º de julio de 1901.
- Hijas del Anáhuac, Las*, (1887) 4 de diciembre de 1887.
- México Intelectual*, (1889) enero-junio de 1889.
- Porvenir de la niñez, El*, (1870) 16 de diciembre de 1870.

Juan Pedro Galván Gómez. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Estudiante de Maestría en Historia. Línea de investigación: El discurso pedagógico de los maestros normalistas a principios del siglo XX. Ganador del segundo lugar en el concurso de "La mejor tesis de licenciatura en Historia de la Educación", SEP, diciembre 2011, con la tesis "La prensa pedagógica (1871-1901). Indicios de un nuevo discurso".

Recibido: 23 de febrero de 2012

Aceptado: 24 de octubre de 2012

La educación indígena y los educadores en el Congreso Centroamericano de 1893

Indigenous Education and the Educators
at the 1893 Central American Congress

Amalia Nivón Bolán

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco

amalianivón@yahoo.com.mx

Resumen

En el caso del Congreso Centroamericano de 1893, las formas de relación entre profesores y promotores de las reformas educativas en la educación primaria aportan elementos que hacen visible el pensamiento liberal positivista como forma de gobierno, mediante argumentos pedagógicos de organización de la escuela. Se reflexiona acerca de las inquietudes de los educadores centroamericanos ante la preocupación de cómo el Estado debe civilizar a la "raza indígena", en el sentido de inculcar costumbres e ideas de progreso de las naciones civilizadas.

El análisis de los congresos educativos permite aproximarnos al pensamiento, actuación y vínculos profesionales de los educadores, comprendiendo sus intereses comunes, particulares, posiciones, acuerdos y diferencias; con lo que se pretende analizar el tejido intelectual de la época en diferentes entornos latinoamericanos. Las interacciones locales y regionales de actores organizados y reconocidos por el Estado, influyen de manera significativa en lo que debe ser y hacer la escuela en los diferentes sectores de la sociedad, distinguiendo necesidades y condiciones particulares.

A través de la prensa educativa de la época y estudios recientes, se va reconstruyendo el pensamiento de los educadores, sus acciones y trayectorias profesionales, para entender la historia de la educación en contextos particulares y establecer relaciones de semejanza y diferencia en distintos contextos educativos.

Palabras clave: indígenas. maestros, congresos.

Abstract

In the case of the 1893 Central American Conference, analysis of the relationship between teachers and advocates for the reform of primary education, contributes elements that make visible the libe-

ral, positivist form of government through educational arguments concerning the organization of schooling. The Central America Conference reflects their concerns on how the State should civilize "the indigenous race" in order to inculcate the habits and ideas of progress of civilized nations. The analysis of educational conferences allows us to approach the thoughts, actions and professional ties of educators. By understanding their common and individual interests, their positions, their agreements and disagreements, we can analyze the intellectual fabric of this period in different Latin American settings. Interactions between local and regional actors, organized and recognized by the State, have a significant influence on ideas about what schools should be and do in relation to different sectors of society, by distinguishing needs and particular conditions. In this article, educators' thoughts, career paths and actions are reconstructed through reports in the educational press of the time and contributions of recent studies. This leads to understanding of the history of education in particular contexts, while establishing differences and similarities through various contexts.

Key words: *Indians, educators, educational conference, State, Central America.*

Introducción

A lo largo de la segunda mitad del siglo XIX se realizaron foros educativos en distintos países europeos y del continente americano, organizados a iniciativa de educadores y especialistas, cercanos al pensamiento de los poderes políticos, económicos y culturales, y derivados de los movimientos sociales independentistas a favor de la construcción de entidades nacionales. En general, en las últimas dos décadas las asambleas y congresos educativos abordaron diferentes aspectos de la instrucción y organización escolar, a favor de la política de los Estados nacionales. Temas aún discutibles por educadores en los diferentes sistemas educativos de sus contextos socioculturales e históricos.

En los congresos pedagógicos de finales del siglo XIX y principios del XX se discutieron ideas y estrategias que definieron rumbos y tareas sustantivas de la educación primaria elemental y complementaria. En la prensa latinoamericana circulaban ideas pedagógicas comunes a los temas que se debatían en congresos europeos, pero también hubo temas de interés local, derivados de las particularidades del contexto sociocultural y político de los grupos con mayor poder de decisión en términos de fuerza política, para alcanzar acuerdos como formas de cohesión entre los sectores participantes. A través de estos comunicados se dio a conocer al público en general y a los educadores en particular, los temas y acuerdos alcanzados en distintos congresos educativos de la región.

Por ejemplo, en 1882 la revista argentina *El Monitor de la Educación Común* (vol. 1, núm. 1 al 20) da a conocer que el educador Domingo F. Sarmiento (1811-1888), a través del Ministerio de Instrucción Pública, da impulso a la realización del Congreso Pedagógico

Internacional Americano, denominado también Congreso de Educación Común, donde se discutió y aprobó la legislación nacional de la educación pública argentina. En esa época los vínculos entre Argentina, Chile y Uruguay eran estrechos, y las conclusiones del Congreso tuvieron resonancia de la enseñanza gratuita en las escuelas comunes de Uruguay y Chile. Ese mismo año, en México, el presidente del Consejo Superior de Salubridad, Ildefonso Velasco (¿- 1884), convocó la realización del Congreso Higiénico Pedagógico, bajo la idea de perfilar el modelo de una educación pública semejante a las condiciones de las escuelas europeas, acorde con medidas de higiene para el funcionamiento del inmueble, el mobiliario, libros y útiles escolares, el método de enseñanza, las edades de los escolares, los ejercicios corporales, y los cuidados para evitar la transmisión de enfermedades en las escuelas (Meneses 1998: 365-367). Tres años después, en 1885, el Ministro de Instrucción Pública de Argentina, Manuel D. Pizarro (1841-1909), llamó a un nuevo Congreso Pedagógico Nacional, y en 1889, la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago de Chile dio inicio al debate sobre la creación de una legislación de instrucción primaria obligatoria, fincada en la enseñanza del método fonético analítico sintético para la enseñanza simultánea de la lectura y escritura; con la participación del Instituto Pedagógico y la Universidad de Chile. Cuatro años más tarde, nuevamente en México, entre 1889 y 1890 se realizan el primer y segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública, convocados por el Ministro de Instrucción Pública, en los cuales se acuerdan los programas nacionales de instrucción primaria y los de las escuelas normales.

En estas publicaciones se observa una nota breve enviada en 1892 desde la ciudad de Guatemala por el profesor chiapaneco mexicano, Sóstenes Esponda (1845-1921), a la revista *México Intelectual* (1892: 337-339) de la Normal de Jalapa, en Veracruz, México; en la cual se anuncia la celebración del primer Congreso Pedagógico Centro Americano (CPC), así como la primera Exposición Escolar Nacional, a finales de 1893. Esta nota da origen al trabajo que aquí se presenta, con el interés de analizar algunas preocupaciones de profesores y educadores participantes en el CPC de 1893; en particular al tratar el tema de apertura: ¿cuál será el medio más eficaz para civilizar a la raza indígena, en el sentido de inculcarle ideas de progreso y hábitos de pueblos cultos?

La intención es destacar el valor que tienen los documentos o actas de los congresos pedagógicos como una forma de reconstrucción de las preocupaciones y puntos de vista de los actores educativos: profesores, inspectores, directivos, funcionarios, académicos y artistas, involucrados en el debate y definición del proyecto institucional de la escuela primaria en esa época. La revisión de los trabajos de las comisiones del CPC, publicados en 1894 a manera de Memoria por los educadores Santos Turiño (1831-1914) y Darío González (1836-1911) en la Tipografía Nacional del Gobierno de Guatemala, permitió reconstruir el tejido social del imaginario educativo de educadores y funcionarios en torno a la enseñanza. Las ponencias

documentadas contribuyen a mostrar las distintas maneras de enfocarse los educadores los principales problemas que Centroamérica enfrentaba.

Cabe señalar que en este primer tema del congreso, los participantes resaltan el entorno guatemalteco como el de mayor población indígena. La zona con más asentamientos étnicos era desde entonces Guatemala¹ y el sureste mexicano,² Honduras,³ Nicaragua,⁴ Costa Rica⁵ y El Salvador.⁶ La caracterización etnográfica respondía a la delimitación de los terrenos del régimen colonial, que determinaba las condiciones de dominación y explotación de los pueblos indígenas. Para Ordóñez Cifuentes (1991), a lo largo del siglo XIX las nuevas fronteras nacionales restringieron violentamente los territorios indígenas y los pueblos quedaron sujetos a controles político-administrativos y culturales de los nuevos Estados, sin admitirse ningún reconocimiento a la personalidad política de estos pueblos.

La búsqueda de elementos biográficos de los actores resulta relevante también porque permite comprender en el discurso de los congresistas sus diferencias y acuerdos sobre la manera de entender el papel de la escuela primaria. Había educadores de ideas liberales, conservadoras, religiosas, positivistas, afirmativas y negativas hacia los indígenas; había docentes, directores universitarios y representantes nombrados por el Ejecutivo nacional; muchos de ellos además realizaban actividades literarias, médicas, de ingeniería, jurisprudencia, periodismo, investigación, lo que les permitía ampliar el horizonte de su formación y ser escuchados con una mayor resonancia en otros espacios sociales. Los perfiles de los asistentes contribuyen a darle voz a los congresos, tanto en su convocatoria como en la difusión de las ideas, debates y conclusiones. Los documentos de los congresos nos arrojan nuevos textos con interrogantes sobre cómo mirar los distintos procesos de configuración de los sistemas escolares en los distintos contextos en que se desarrollan.

¹ Los educadores del congreso no se refieren por nombre a los diferentes grupos étnicos de Guatemala: Quichés, Mames, Pocomames, Mayas y Choles.

² Al momento de la realización del Congreso Pedagógico Centroamericano, Chiapas ya no pertenecía a Guatemala, donde habitaban Tzotziles, Tzeltales, Zoques, Choles, Tojolabales, Lacandones, Mames, Chujs, Jacaltecos, Motocintlecos Kaxchiqueles.

El historiador guatemalteco Julio Cambranes señala que después de los "arreglos" de Chiapas entre Porfirio Díaz y Justo Rufino Barrios, el primero decidió llevar adelante sus planes anexionistas, provocando un conflicto con Guatemala en septiembre de 1887, y agrega de dados los intereses del Imperio Alemán en Guatemala, éste advierte al gobierno mexicano que vería con muy malos ojos cualquier intervención militar de México en la República de Guatemala. Mediación que influyó en la firma del Tratado de Comercio de 1887 entre Alemania y Guatemala, respectivamente (Canabrias, 1977; Ordóñez, 1991: 192).

³ Entre los grupos étnicos de Honduras se encuentran los Garífunas, los Jicaques, los Chortis, los Lencas, los Miskitos, los Paya y los Sumus.

⁴ En Nicaragua se encuentran Miskitos, Sumus y Ramas.

⁵ En Costa Rica, en lugares de reserva habitan los Cabecar, los Bribri, los Guaymí, los Terraba y Boruca y los Maleku.

⁶ En El Salvador habitan Nahuats, Lencas, Cacaoperas y Chortis.

Los trabajos del CPC de 1893 tienen lugar en el marco de la política liberal del gobierno guatemalteco, y de manera específica se deben al interés de educadores cercanos a esta política, interesados en impulsar un modelo pedagógico acorde a las iniciativas de enseñanza primaria elemental y complementaria existente en otros países de Hispanoamérica y Estados Unidos. La organización del Congreso estuvo a cargo de la Academia Central de Maestros (ACM) de Guatemala, organización reconocida por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de ese país. Los temas pedagógicos planteados en el CPC se agruparon en ocho grupos a manera de preguntas: la escuela y los indios, la unificación de la enseñanza en Centroamérica, las escuelas de párvulos o preparatoria a la elemental, la organización de las escuelas elementales y superior o complementaria, las escuelas Normales, la inspección escolar, el trabajo manual en las escuelas y el internado en los establecimientos de educación.

Antecedentes

Desde que se constituyó en 1824 la República Federal de Centroamérica, integrada por cinco estados: Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Costa Rica,⁷ las élites criollas y europeas con intereses políticos, comerciales e intelectuales establecieron vínculos de autonomía, con acuerdos jurídicos comunes, como la abolición de la esclavitud, el reconocimiento de un solo idioma, la extinción de lenguas indígenas, el establecimiento de cargos y empleos para la gente alfabetizada, la exención del pago de tributos por el uso de calzado y la vestimenta ladina para los indios. La influencia del pensamiento positivista en la forma de gobierno de las naciones independientes de América Latina, especialmente durante las últimas décadas del siglo XIX, se fue transformando de acuerdo con las particulares circunstancias de los países y regiones. En muchos casos las políticas adoptadas por influencia del positivismo significó el ascenso de nuevos grupos liberales, necesitados de materializar sus ideas de progreso y modernidad en acciones que dieran orden a la convivencia colectiva. Desde la perspectiva de Artemis Torres Valenzuela (2010: 98), la llegada del positivismo a Guatemala se hace evidente a partir de 1865, con el conocimiento de nuevas formas de conocer las cosas, los fenómenos y de entender al hombre. Se trataba de novedosas ideas que se adoptaban y se adaptaban a la particularidad guatemalteca: "El concepto de civilización separaba a los pueblos bárbaros, salvajes y paganos de los cultos y cristianos. Lograr la civilización era uno de los principales ideales". Señala este autor que durante esos años los países del área centroamericana vivían un momento de turbulencia política y de constantes amenazas.

⁷ En 1838 se formó un sexto estado, Los Altos, con capital en la ciudad de Quetzaltenango, con los territorios del occidente de Guatemala, y parte del actual Soconusco de Chiapas, México. El territorio de la Federación también incluía Belice.

Para mantener el poder y ante el temor de un desequilibrio las autoridades del gobierno expresaban que todo transcurriría en orden y marchaba hacia delante; sin embargo la necesidad de expresar y justificar ese orden indicaba preocupaciones de fondo. El pensamiento positivista fue considerado una directriz de mando que daba certeza de la perfección que quería lograrse por el camino del progreso y la paz social. Para Ordóñez Cifuentes (1991: 83-84), los prejuicios coloniales de criollos, inauguraron en Centroamérica y particularmente para el caso guatemalteco, el colonialismo interno y la constitución del estado etnocrático. En la mentalidad de los independentistas y liberales criollos, los principios rousseauianos y del capitalismo de Adam Smith van adquiriendo a lo largo del siglo XIX presencia política, militar y económica para encontrar rutas de integración social, geográfica y política en Centroamérica y el Caribe, y favorecer el manejo de los recursos naturales y de las poblaciones. Añade el autor que durante los gobiernos guatemaltecos de Justo Rufino Barrios (1873-1885), Manuel Lisandro Barillas (1885-1892), José María Reina Barrios (1892-1898) y de Estrada Cabrera (1898-1920) inicia el capitalismo agrario, rompiendo con el poderío feudal terrateniente y clerical de la iglesia católica, heredado del régimen colonial, y con los derechos de ocupación de la propiedad comunal indígena. Se fortalece el Estado nacional con el reordenamiento del marco jurídico laboral de la propiedad de la tierra y del sistema educativo; se define la geografía del país; se constituye un sistema político centralista basado en el poder caudillista de liberales ladinos; se da impulso al proceso civilizatorio de la sociedad a través de la escuela.

La penetración del positivismo en la zona hizo que las ideas de progreso a través de la educación se fueran generalizando. Torres Valenzuela (2010: 105-106) señala que en 1867 se propuso dividir a la educación en Guatemala en siete categorías: la enseñanza primaria (lectura, escritura, doctrina cristiana, elementos de aritmética y posiblemente nociones generales), la enseñanza secundaria (ramos de las matemáticas, física, naturales, geografía, algunos idiomas vivos, moral y principios de religión), enseñanza clásica (lenguas antiguas, literatura y filosofía trascendental), enseñanza universitaria (jurisprudencia y medicina), la enseñanza eclesiástica (ciencias eclesiásticas del seminario), enseñanza profesional (ramos de las ciencias naturales, físicas y matemáticas) y la enseñanza industrial (agricultura, minería, comercio y ramos científicos de la industria). En materia indígena, en 1879 Justo Rufino Barrios emite un decreto para reglamentar el funcionamiento de una escuela especial para indígenas, enmarcando la política educativa para ellos. Edgar Barillas (1989: 54) cita una fracción del decreto publicado el 17 de febrero de 1883 en el *Diario de Centro América*: "Esos millares de indios, que ningún servicio prestan al país y más bien le perjudican, que viven alejados de los negocios públicos, y para quienes todo es indiferente, a quienes no perjudica jamás el porvenir, y no ven otra cosa que el presente, esos seres decimos, ya civilizados,

contribuirán al progreso de su patria, haciéndose útiles y comprendiendo que el destino del hombre es el trabajo, y no el marasmo”⁸ (González Ponciano, 1991: 60).

Contexto centroamericano a finales del XIX

La población indígena centroamericana se encontraba, como en otras partes del continente, en terrenos delimitados por el régimen colonial, en lugares dispersos, aislados o de difícil acceso. Según los datos registrados por el censo de 1893,⁹ la población guatemalteca no superaba el millón y medio de habitantes, de los cuales las dos terceras partes se estimaba eran indígenas dedicados a labores agrícolas; siguiéndole en grupo laboral importante las tortilleras y molenderas, después los hilanderos y tejedores, y por último los agentes diplomáticos, funcionarios del gobierno, profesores, fabricantes de tejidos, ebanistería, carpintería, calzado y los trabajadores del hierro. Este panorama socioeconómico, vinculado al pensamiento liberal de los grupos organizados cercanos al gobierno y a las instituciones: educativas, artísticas y culturales, contribuyó para forjar estrategias que dieran estabilidad social, política y económica a la región centroamericana.

A partir de la composición de la estructura social, se construye en el imaginario social la organización de los bienes nacionales, el trabajo y la mano de obra. El Estado liberal oligárquico requería de medidas legislativas, técnicas, y pedagógicas que favorecieran el buen uso de la mano de obra y la estabilidad social. Argueta (2011: 9-11) señala que el momento económico se acompaña del debate político de las diversas legislaciones en Centroamérica en torno a las formas de trabajo agrícola, que sólo favorecía a los dueños de la producción, sin beneficio alguno para los pueblos indígenas y el poder de los Estados nacionales. El 6 de abril y el 10 de octubre de 1893 se publica en el *Diario de Centro América* la Ley de Jornaleros y la Ley de Trabajadores, acordándose liberar las condiciones de sometimiento en que se encontraba la mano de obra agrícola. Refiere Argueta que la resistencia de los indios a la privatización de la mano de obra forzada impuesta por la Ley de mandamientos, se basaba en el endeudamiento masivo instalado por las municipalidades y fincas. Con estas reformas se reconoce por la vía jurídica al indio para que participe como ciudadano de las ventajas de la civilización, sin que ello afecte la productividad agrícola de las tierras centroamericanas, por el contrario se aspiraba que fuera más organizada y técnicamente eficiente conforme a las necesidades de exportación del mercado internacional.

Las acciones pedagógicas de la política liberal del gobierno de Reina Barrios se orientan a enfrentar el abismo existente del trato laboral que recibían los indios de los ladinos pro-

⁸ Citado por González, 1991: 60.

⁹ “Población de la República”, *El Progreso Nacional*, del 16 de noviembre de 1894, en González Ponciano, 1991: 69.

pietarios de los terrenos agrícolas. Se pretendió modernizar las formas de trabajo de la agro exportación para dar solidez a la nación guatemalteca. No podía continuar el sistema de trabajo basado en el endeudamiento masivo de los trabajadores y debía garantizarse, a los grupos con poder político y económico, una mano de obra disponible para realizar un trabajo agrícola calificado y barato.

Así, en octubre de 1892 se convoca a un concurso para recibir propuestas, las cuales serían premiadas en junio de 1894; se decreta ese mismo mes la creación del Instituto Agrícola de Indígenas; y, se acuerda la celebración del primer Congreso Pedagógico Centroamericano. La educación pasó a ser parte indispensable de la política liberal para que las poblaciones indígenas aprendieran modernas formas de trabajo agrícola y se comportaran como ciudadanos del régimen. El movimiento pedagógico internacional de países de Europa y de América contribuyó a la efervescencia del proyecto educativo de los Estados nacionales, promoviendo una enseñanza individual, gradual y uniforme, con principios científicos, de progreso y de civilización.

Al referirse González Ponciano a los indios de Guatemala durante los últimos años del siglo XIX, señala:

[...] que la construcción de la nacionalidad y del estado en la mayoría de los países de América Latina, está condicionada por la relación inicial, fundante, entre colonizado y colonizador, colonia y metrópoli, periferia y centro, atraso y progreso, subdesarrollo y desarrollo, historia y prehistoria, salvaje y civilizado, racional e irracional, antiguo y moderno, indio y ladino, y todo el juego de matices y dualidades que singularizan a nuestras sociedades y generan idiosincrasias, conciencias e identidades (1991: 58).

Plantea así que los proyectos nacionales están influidos por el pasado reciente y el acontecer neocolonial, esto es, por la contradicción cotidiana de opuestos que renuevan el racismo y el despojo.

Para otros estudiosos contemporáneos el concepto de racismo es nuclear en la realidad guatemalteca, porque reafirma la condición económica de dominación a través de la idea de un antimestizaje, sustentado en valores simbólicos que diferencia a los blancos y no blancos. Sustentan que el racismo ha sido una constante en la historia de Guatemala: en la conquista y colonización, en el periodo comprendido entre 1871 y 1944, denominado por la historia oficial "régimen liberal"; y recientemente en el conflicto armado interno durante los años sesenta hasta 1996 (Gómez Isa, 2004). Casaús Arzú (2010) señala la importancia de este término como categoría antropológica para entender las relaciones de dominación y de poder en la sociedad guatemalteca, considerándolo elemento histórico estructural que produce opresión, desigualdades económicas, de acceso a la educación y otras exclusiones sociales. El término es también tratado en la academia como etnocentrismo, racismo cultural,

racismo institucional de Estado, racismo cotidiano, que forma parte de la internalización de formas de vida, expresiones y prácticas cotidianas. Añade Casaús que el concepto de racismo intelectual propuesto por Bourdieu (1978), incorpora en el *habitus* aquellas formas de interpretar el mundo, que nos ayudan a adecuarnos en mirar a los otros desde la cultura dominante, y a entender el comportamiento motivado por el inconsciente; es decir, “constatar las dimensiones ocultas e invisibles del racismo” (Bourdieu, 1978: 413–414). Para Bourdieu no hay un racismo, sino *racismos*: hay tantos racismos como grupos que tienen la necesidad de justificarse por existir como existen. “El racismo de la inteligencia es un racismo de clase, cuya reproducción, depende del capital cultural, capital heredado que tiene la propiedad de ser un capital incorporado y, por tanto, aparentemente natural, innato”. Es lo que hace que los dominantes se sientan justificados de existir como dominantes, que se sientan de “una esencia superior. Todo racismo es un esencialismo y el racismo de la inteligencia es la forma de sociodicea característica de una clase dominante cuyo poder se basa en parte en la posesión de títulos que, como los títulos escolares, se consideran garantía de inteligencia” (Bourdieu, 1978: 67).

Educadores que debaten sobre la educación del indio

Los planteamientos de especialistas y educadores en torno al papel de la escuela primaria en esta región latinoamericana de características multiculturales, multiétnicas y plurilingües, nos adentra en la complejidad de cómo entender los elementos estructurales, asimilados y adecuados a las coyunturas de carácter político, económico, científico, técnico, religioso, literario. Los participantes en el CPC analizan su realidad con las herramientas que han aprendido y heredado de generaciones anteriores sobre el lugar que ocupan como responsables legítimos de la escuela. Hablan del indio reconociéndose diferente a él, ubicándolo en otro espacio social, cultural e histórico; han naturalizado como distintos el indio del ladino o blanco. Imaginan a la escuela pública como indispensable donde hombres y mujeres aprenderán a comportarse como ciudadanos, con obligaciones y buen trato a los demás.

Ya sea como ponentes o como firmantes de los puntos acordados, todos se encuentran inmersos en las instituciones escolares y vinculados a los sectores que han dado legitimidad a la educación pública del Estado. Sobresalen educadores con liderazgo y experiencia en la conducción de tareas propias del sistema escolar: docencia, dirección y supervisión escolar, producción de textos educativos para escuelas primarias y normales, además de mostrar interés en disciplinas como la literatura, la lingüística, las matemáticas, la historia y la geografía. Entre ellos están hombres y mujeres de entre 20 y 60 años. Todos residentes en Centroamérica y un gran número de ellos con experiencias profesionales en varios países de

la región, incluyendo México, Colombia y España. En general se encuentran vinculados a la política educativa marcada por los Ministerios de Instrucción Pública, ya sea como docente de enseñanza primaria, media o superior; como inspectores o directivos de escuelas formadoras de profesores y profesoras, de universidades, escuelas de artes y oficios, museos, editoriales educativas, de literatura, ciencias, historia o geografía. También pertenecen a órganos magisteriales como la Academia Central de Profesores (ACP) de Guatemala, o a la Sociedad Pedagógica de El Salvador (véase cuadro 1).

Los puntos de vista son indicadores de las distintas lecturas que configuran el posicionamiento de la clase en el poder, y de manera inteligente los oradores analizan el papel que representa la escuela en la política nacional del Estado, junto con los valores predictivos del éxito que alcanzarán los conocimientos y destrezas aprendidas por los educandos. Toman la palabra Juan Fernández Ferraz, Carlos Gagino, Esteban Guardiola Cubas, Francisco A. Gamboa, Pilar Larrave de Castellanos y Vicenta Laparra de la Cerda. Firman las conclusiones 27 congresistas; algunos de ellos son ponentes.

El indio en el imaginario educativo de 1893

Juan Fernández Ferraz plantea que el indio, a lo largo de la historia de la conquista y del poblamiento de los territorios americanos en la colonia hasta finales del siglo XIX, se ha visto entre las acciones generadas por dominadores

[...] siempre fue deficiente y torcida de su propio sendero la enseñanza dada por los dominadores a los dominados, y por más que reconozcamos en gran parte la buena fe de los frailes en tamaña obra, á sus manos encomendada, cabe sostener en vista de los resultados y sostenemos enfáticamente que el grave error consistió y consiste aún en pretender sacar al indígena de todo lo suyo, [...]. Lo único que cabía en tiempos de la conquista y cabe ahora es *mejorar* sus condiciones paulatina y sucesivamente en su mismo modo de ser, sin destruir ni torcer locamente sus aptitudes, sin pretender transformar una raza en otra raza (CPC, 1893: 321).

Esteban Guardiola afirma que el indio pertenece a una rama "etnográfica" distinta a la europea, sometida por el conquistador español. Observa que el indio del siglo XIX se ha entregado a las más ruines tareas, vive embrutecido por la ignorancia; pero hubo un tiempo en

que formó pueblos autóctonos y levantó los cimientos de vastos y florecientes imperios; la que alcanzó un alto grado de civilización y poderío, llegando a contar en seno sabios y artistas, agricultores y demás industriales; la que fundó establecimien-

Cuadro 1
Participantes en el tema sobre el indio y la escuela

Nombre	Edad en 1893	Procedencia/ Residencia	Acciones profesionales
Águila, Rafaela del (1846- ?), Educadora.	47 años	Guatemala/Guatemala	Fundadora de periódicos y revistas de educación, Directora de la Normal de Instructoras de Guatemala, miembro de la ACM, autora del texto escolar <i>NoCIONES Morales</i> , empleado hasta 1895.
Aguilar, N.	n. d.	n. d.	n. d.
Bermúdez, Alejandro	n. d.	n. d.	n. d.
Bocanegra, Ángel María, Dr.	n. d.	Honduras	Docencia en enseñanza primaria y en la Escuela de Artes y Oficios.
Cifre, Ángela	n. d.	n. d.	n. d.
Cifre O., María C.	n. d.	n. d.	Miembro de la ACM.
Clavel, Julia	n. d.	n. d.	n. d.
Esponda Ferrera, Sóstenes (1846-1921), Profesor Normalista, alumno de Santos Toruño	47 años	México/Guatemala, México	Fundador de escuelas de enseñanza primaria, y de párvulos; Director de la Normal de Profesores, y de la de Comercio. Miembro de la ACM y Presidente de la Comisión Organizadora del CPC.
Fernández Ferraz Juan (1849-1904), Profesor, Pedagogo	44 años	España/Costa Rica	Docencia en enseñanza primaria y universitaria; Inspector General de Enseñanza, Director de la Imprenta y del Museo Nacionales. Nombrado en 1892 Secretario de la Comisión de Costa Rica en la Exposición Histórica Americana, en Madrid, para la conmemoración del cuarto centenario del descubrimiento de América.*
Fiallos, Constantino, Ing. Topógrafo	n. d.	Honduras	Ministro de Relaciones Exteriores de Honduras; Diseño de mapas de Centroamérica, frontera territorial de Honduras.
Figueroa, Ignacio (1849-1899), Educador. Bachiller en Filosofía y en Derecho, alumno de Santos Toruño	44 años	Guatemala/Guatemala	Docencia de enseñanza primaria y de segunda enseñanza, fundador y director de escuelas primarias y de artesanos. Miembro de la ACM.
Figueroa, Isabel	n. d.	n. d.	Miembro de la ACM.

Nombre	Edad en 1893	Procedencia/ Residencia	Acciones profesionales
Gagini, Carlos (1865-1925) Literato, Pedagogo y Lingüista Ponente	28 años	Costa Rica/Costa Rica	Estudios de las lenguas indígenas y del lenguaje vernáculo de su país natal, sobre ellos escribió dos diccionarios. Director del Liceo de Costa Rica, y del Instituto Propuso en su país una literatura costumbrista, basada en la tradición autóctona.
Gamboa Francisco A. (1866-1908), Educador	27 años	Colombia/El Salvador	Es solicitado por el Gobierno de El Salvador. Miembro de la Comisión Preparatoria del CPC
García González, Ramón, Médico	n. d.	El Salvador	Rector de la Universidad de El Salvador Colaborador en la organización del CPC
González, Darío (1836-1911), Médico, Físico y Pedagogo.	57 años	El Salvador/Guatemala	Docencia universitaria y de enseñanza media, Rector de la Universidad de El Salvador, Ministro de Instrucción Pública de su país, autor de textos pedagógicos, filosofía, historia, higiene, aritmética, geografía, etnomedicina.
Guardiola, Esteban (1869-1954), Educador y editorialista. Ponente	24 años	Honduras/Honduras	Vinculado a Ramos Sosa, Ministro de Relaciones Exteriores de Honduras, y a la Academia Científica Literaria de Honduras. Miembro de la Comisión Preparatoria del CPC
Jáuregui, Carlota	n. d.	Guatemala	Docencia en enseñanza primaria. Miembro de la ACM
Jeréz, Víctor M.	n. d.	n. d.	n. d.
Laparra, Vicenta (1831-1905), Profesora, cantante y poeta.	62 años	Guatemala/Costa Rica, El Salvador	Docente de enseñanza primaria y de la Escuela Normal. Directora del Colegio Nacional de señoritas en Costa Rica, de la Escuela Nacional de Niñas en El Salvador, y del primer colegio de párvulos en Guatemala. Autora de textos de poesía, canto, dramaturgia. Editó revistas y periódicos literarios. Miembro de asociaciones de escritores de España, Guatemala, El Salvador y Honduras. Miembro de la ACM
Larrave, Pilar (¿-1943) Poetisa y profesora.	35 años aprox.	Guatemala/Guatemala	Docencia en educación primaria y enseñanza media, Directora de la Escuela Nacional de Santa Cruz del Quiché. Autora de textos educativos y de economía doméstica. Miembro de la ACM, siendo presidenta de ésta en 1899.
Marroquín, Gustavo Educador	n. d.	El Salvador	Asiste al congreso como miembro de la Sociedad Pedagógica de El Salvador

Nombre	Edad en 1893	Procedencia/ Residencia	Acciones profesionales
Mata Valle, Félix (1858-?). Educador y poeta	35 años	Costa Rica	Inspector Escolar de la Provincia de Cartago en Costa Rica
Menéndez, Felicitas	n. d.	n. d.	n. d.
Morgan, María	32 años	Guatemala	Miembro de la ACM
Obregón Lizano, Miguel (1861-1935)	32 años	Costa Rica	Inspector de Escuelas Primarias e Inspector General de Enseñanza, fundador de servicios institucionales como el Almacén Escolar, la Estadística de Arquitectura Escolar, el Museo Pedagógico y el Sistema Nacional de Biblioteca. Publicó en la Imprenta Nacional textos sobre geografía de su país.
Oliveros M., Irene	n. d.	n. d.	n. d.
Rivas, V. Educador	n. d.	n. d.	Colaborador cercano de Santos Toruño. Autor del texto Geografía Universal
Toruño, Santos (1831-1914). Educador, Bachiller en Filosofía, Dr. en Filosofía.	62 años	Guatemala/El Salvador, Guatemala	Fundador de escuelas primarias en El Salvador y en Guatemala, Diputado a la Asamblea Constituyente, Director del Instituto Nacional Central de Varones en Guatemala y fundador de su órgano editorial, Director de la Normal de Varones. Miembro de la Comisión Organizadora del Congreso.
Velázquez, Carlos A. (1859-1925), Herrero, carpintero, agricultor en fincas, normalista	34 años	Guatemala/Honduras, Guatemala	Docente de enseñanza superior y de artesanos. Inspector General de Instrucción Pública, Director de la Escuela Nocturna de Artesanos, Subsecretario de Instrucción Pública de Honduras. Fundador del Colegio de Señoritas.
Villanes, M.	n. d.	n. d.	n. d.

* En este evento J. Fernández Ferraz presentó la ponencia: Sobre lenguas de los aborígenes de la América española e influencia que han ejercido en la que hoy se habla en las naciones hispano-americanas. Concluyó proponiendo: Primero. Que se perfeccione y aquilate el catálogo de las lenguas americanas. Segundo. Que no en el cuerpo de nuestro léxico castellano, sino en otros tantos apéndices, se comprendan todas las voces de extracción americana corrientes en Hispano-América, y Tercero. Que se inicie, con apoyo del Congreso de Americanistas, la publicación de manuscritos inéditos y colección de lo mejor ya publicado, y que, bajo los mismos auspicios, se funde una Revista Internacional Americanista. Memoria del Congreso de Americanistas celebrado en Madrid, octubre de 1892.

FUENTE: Elaboración propia con base en Arriola, 2009.

tos de enseñanza como el celebrado Colegio de Utatlán en el reino Quiché,¹⁰ hoy se encuentra en el estado de postración más lamentable (CPC, 1893: 346-347).

Como Ferraz, Guardiola se apoya también en las lecturas de Washington Irving¹¹ sobre el panorama y destino de los pueblos indígenas, a partir de tres razones: la muerte o destrucción de sus pueblos; la degeneración de la raza por efecto del embrutecimiento y estado salvaje; y cruce de razas en que a la larga domine la raza más fuerte y bien constituida. Ambos ven al indio como una *raza pujante*, con entrañable amor a la libertad y al trabajo que engrandece y dignifica; consideran que serán absorbidos por las necesidades de las sociedades industriales; esto es, transportes, minas y servicios urbanos. Esta idea se vincula con otra percepción de educadores como Carlos Gagini, quien observa que en algunos lugares como Costa Rica, la mayoría de indígenas hablan castellano y no oponen resistencia a las influencias civilizatorias y aceptan el trato frecuente con población *blanca*, si bien hay excepciones como los Guatusos (CPC, 1893: 339). En Guatemala, Pilar Larrave refiere que los indios del oriente y norte de Guatemala "ya no visten el traje primitivo ni se alimentan tan sobria y mezquina-mente... viven en habitaciones algo cómodas, [...] se asocian de los ladinos en sus negocios y apenas recuerdan el dialecto de sus antepasados"; mientras que los del occidente "viven aislados en cabañas mal cubiertas o diseminados por los valles y montañas [...] conservan el lenguaje, trajes y costumbres primitivas" (CPC, 1893: 360).

Guardiola coincide en que el indio sin instrucción pone en desorden el proceso de trabajo y la vida social de las instituciones en Centroamérica, principalmente porque más de la mitad de la población es indígena, y porque algunos blancos o ladinos se han aprovechado de las riquezas naturales, sin pensar en ningún beneficio para los indios y en la paz de la región.

Pilar Larrave de Castellanos refiere que las migraciones no han beneficiado las formas de vida de los indios al ser éstos tratados como esclavos: carecen de derechos, son maltratados y embrutecidos, lo que ha propiciado que el indio sea "cobarde y con tendencia a la traición, débil de carácter y terco en sus creencias, e intemperante por añadidura" (CPC, 1893: 362); una manera de ser que transmite lástima y desprecio. La forma de vida ancestral del indio carece de necesidades por falta de conocimiento sobre cómo satisfacer otras condiciones de vida. Con el escaso trabajo que realiza cotidianamente satisface con facilidad lo que le es útil para vivir, carece de industrias que le permita mejorar el trabajo manual y agrícola que realizan. La falta de aspiraciones no les permite tener ambiciones, y abandonar "su mezquino carácter". Señala que el indio se halla como en tiempos de la colonia: "Solamente cesaron los

¹⁰ Sin saber la razón precisa por la que se resalta el Colegio de Utatlán, podría suponerse que se debe al conocimiento arqueológico sobre de esta ciudad quiché, lugar donde se sugiere fue escrito el Popol Vuh, en el siglo XVI. Utatlán pertenece al Municipio de Sololá, al sur occidente de la República de Guatemala.

¹¹ Washington Irving (1783-1859), uno de los primeros diplomáticos y escritores de Estados Unidos que alcanzó gran popularidad por sus obras literarias sobre culturas locales de pueblos aborígenes de América, Europa y Asia.

sacrificios humanos y las luchas de pueblo en pueblo, de tribu a tribu. Cesaron aquellos odios, y el indio se volvió tímido, desconfiado, cobarde, debido quizá a los medios de destrucción de que se valieron los castellanos para sojuzgarlo” (CPC, 1893: 360). Si bien considera que *el indio es interesado, terco, pusilánime y aferrado a sus preocupaciones*, la influencia de los misioneros y otras circunstancias sociales lo han beneficiado, al introducirlo a la civilización.

Como parte de las conclusiones votadas, se acuerda integrar al indio al modo de organización planteado por los Estados nacionales de la región, procurando mantener valores y formas tradiciones de organización para el trabajo y vida comunitaria; aunque existen diferentes puntos de vista sobre la conservación de las lenguas indígenas y la obligatoriedad de la lengua oficial del español; todo ello en beneficio de una paz étnica y política, y de los bienes económicos de la nación. El poder de los puntos acordados en el Congreso (CPC, 1893: 177-188) a partir del voto individual legitima la manera de entender cómo es el indio y sus necesidades “[...] por fin, la conciencia de los dominadores parece recordarles la deuda que tienen contraída para con los dueños de este fecundo suelo, que forman más de los dos tercios de nuestra población, y que, sin embargo, han permanecido ajenos a la vida civilizada, llevando irrisoriamente el nombre de ciudadanos” (CPC, 1893: 177). Sobresale en el marco de esta afirmación la preocupación étnica, política y económica del futuro de la población criolla como minoría y encontrarse en medio de las contradicciones de los regímenes independentistas, para consolidarse en beneficio de una sociedad nacional en paz y organizada para el beneficio de su economía.

Ninguna época más afortunada que la presente para emprender la gran cruzada en pro de los indios;... Un clamor unísono se levanta, pidiendo que el aborigen venga a confundirse con nosotros en un solo pueblo, en una sola nación; a gozar de los elementos de vida y de progreso de que disfrutamos; a conseguir juntamente con nosotros los fines sociales e individuales que son propios del ser racional [...]. Pero si se quiere llevar a buen término esa aspiración, [...] se necesita de voluntad firme, perseverante y enérgica, para vencer los innumerables obstáculos, las porfiadas resistencias, que los dominadores, por sus preocupaciones y por interés, y los dominados, por hábito y por temor, presentarán a la obra mil veces benéfica de los que intentan redimir a una raza, y hacer brotar hombres; producir ciudadanos, donde sólo existen seres desgraciados que se han acostumbrado a pasar por autómatas [...]. Si de buena voluntad queremos hacer el bien a los indios, pensemos que son nuestros hermanos, hundidos en las tinieblas de la ignorancia, postrados en triste abatimiento, embotados sus espíritus; porque hemos hecho sus dominadores todo lo posible para extinguir en ellos la chispa de la inteligencia, para arrancarles todo sentimiento de dignidad, temerosos sin duda de que el grito terrible de venganza se revoliera contra los que les hemos arrebatado patria, hogar, libertad, y todo lo que les pertenecía, hasta la propiedad de su persona [...]. Si queremos ser justos, no le reprochemos al indio falta de

aptitudes, inferioridad de facultades ni perversión de sentimientos; que si esos defectos tienen, de nosotros y no de él es la culpa (CPC, 1893: 178).

La escuela como medio eficaz para civilizar al indio

Los educadores emiten una serie de recomendaciones para los gobiernos centroamericanos, iniciando por el lugar donde deben encontrarse las escuelas. Plantean un territorio o varios, conforme al número de diferencias raciales, "etnográficas"¹² y lingüísticas. Éstos deberán ser inalienables y para uso exclusivo de los indígenas. Que se reduzca a poblado las tribus errantes existentes aun, con prudente persuasión, acatando sus prácticas y respetando sus lugares. Las autoridades que se encarguen de la administración y gobierno de dichos territorios ejercerán sólo en nombre del Estado, de la Provincia o del Municipio una especie de patronato, para que los aborígenes organicen su propio gobierno local y puedan deliberar libremente,¹³ a partir de una ley nacional de protectorado. Es conveniente facilitarles un patrimonio seguro, es decir, dar en propiedad a los habitantes de estos asentamientos, como los ya formados anteriormente por indígenas, terrenos para el cultivo y elementos para el trabajo. Sobre nombrar o no tutores para los pueblos indios, existen discrepancias entre los ponentes, pues algunos como Esteban Guardiola argumentan que los llamados tutores se convierten en explotadores de los pobladores. Se acuerda finalmente la presencia de funcionarios como tutores de los indígenas, para fungir como guardianes de sus derechos, promotores de sus intereses. Que se permita el flujo migratorio de indígenas, a fin de que los hacendados contraten a todos los que soliciten empleo y no sólo a los que tienen conocimientos agrícolas.

Se plantea que cada país centroamericano organice uno o varios centros docentes de formación agrícola, industrial y comercial, sin sacar al indio demasiado de sus nativas costumbres, donde puedan educarse un número proporcionado de ellos en su propia lengua. Cada determinado tiempo, esto es, cuando se encuentren con el grado de cultura necesaria, podrán con recursos públicos migrar a otros pueblos indígenas y dedicarse a la docencia, donde deberá haber al menos una escuela. Que existan escuelas normales de indios, donde se formen profesores de instrucción primaria y de enseñanza de artes y oficios. Establecer escuelas para las mujeres indígenas donde aprendan, además de la instrucción necesaria, los oficios domésticos que más puedan servirles. Considerar la apertura de escuelas dominicales para los que no puedan asistir diariamente a la escuela.

¹² Término empleado por los congresistas.

¹³ El uso de formas tradicionales para organizarse colectivamente pareciera ser un elemento civilizador que reconocen y valoran como positivo los congresistas.

Deben crearse escuelas de artes para los que deseen aprender un oficio o cualquier arte. Los profesores de estas escuelas deberán saber la lengua de sus alumnos para darse a entender con ellos en los primeros días de asistencia, oír sus conversaciones y comunicarse con los padres de familia. Deben ser bien retribuidos, y se les premiará a los que mejores resultados presenten en exposiciones de frutos y trabajos realizados en la escuela.

En las poblaciones indígenas deberán estimularse nuevos oficios, por lo que se recomienda la migración de laboriosos europeos y japoneses para que establezcan otras industrias en la región; pero no debe alejarseles demasiado de sus costumbres ni de su idioma, donde recibirán nociones prácticas de agricultura y de modestas industrias, además de aprender los principales contenidos de la instrucción primaria, y evitar comportamiento como el vicio de la bebida y la antipatía hacia los ladinos.

Que las autoridades administrativas aporten la subsistencia para que los hijos de las familias indígenas vayan a la escuela, mediante la creación de internados, y ayuda a los indios pobres. La alimentación del niño indígena debe ser nutritiva y variada. Todo alumno que ingrese a la escuela deberá calzarse, vestir honestamente, asearse y peinarse con esmero diariamente.

Las manifestaciones exteriores de la cultura del hombre y las diferencias especiales que lo distinguen del no civilizado, no son otras que el traje, los hábitos y costumbres, y, finalmente, el idioma. Así, al indígena que habla el castellano, que viste a la europea, ya no le llamamos indio, ya no lo distinguimos de la raza mixtada: y si además tiene los hábitos y costumbres de los ladinos, es tan culto como ellos, y con ellos se asimila, se mezcla y se confunde. (cpc, 1893: 182).

Se cuestiona el uso de la fuerza bruta para civilizar a los indígenas, el indio no asistirá voluntariamente a la escuela, por ello se propone medidas directivas, como estimularlos con premios adecuados a sus deseos o merecimientos. Cada director escolar debe llevar un libro de registro, que compruebe la asistencia de los indígenas inscritos en el registro civil. Exigirle al padre de familia multas por la inasistencia de hijos e hijas. Los impuestos y multas deberán estar en relación con sus producciones y circunstancias. Se les debe prohibir que contraigan matrimonio mientras no obtengan el certificado de haber concluido la escuela elemental.

Organización escolar

En cuanto a las habilidades docentes se acuerda que la práctica, la observación y la buena voluntad sean los mejores consejeros. Se reduzca el número de horas de estudio para los indígenas; que las escuelas sean lo más atractivas posibles; y se les facilite el aprendizaje concen-

trándolo a lo estrictamente necesario (CPC, 1893: 181) y las competencias escolares que realicen los profesores sean de agricultura, con procedimientos existentes y adecuados en el país. Para Gamboa, el interés del indio se encuentra en dar fortaleza a su raza, por ello la educación física, la salud del cuerpo, la estética y el dibujo son indispensables para la apreciación de sí mismo.

Es preciso que el indio tenga suficiente vigor para entrar en lucha por la vida con cualquiera otra raza que un día u otro inmigre a su país, pues nadie tiene más derecho que él para vencer en suelo americano a quien quiera que venga a combatirlo batallando por la existencia... Debe el indio conocer, siquiera sea muy someramente, las instituciones del país en que vive, para que conozca sus derechos y sepa las obligaciones que debe cumplir como ciudadano, derechos que la ley le garantiza, y obligaciones que por esa misma ley le son impuestas (CPC, 1893: 371).

Estas dos últimas ideas remiten a considerar en el indígena el derecho y la responsabilidad de ser parte de una nación que siente propia. Plantea que el aprendizaje de un oficio responde a la influencia del dibujo lineal y natural, presente en la cultura estética y moral, y que su aplicación práctica está en el desarrollo de un objeto artístico o de un oficio. "Un oficio manual y, si es posible una arte bella, como la música o la pintura, elevarán al indio del nivel de jornalero, al de artesano o al de artista, y se habrá verificado en él por el trabajo o el sentimiento, una redentora transformación" (CPC, 1893: 372). Advierte que el trabajo ha sido entendido por la influencia religiosa como una maldición de Dios, pero ciertamente es una ley ineludible de toda existencia. El trabajo ha llevado a los pueblos laboriosos a realizar grandes obras, no obstante, el trabajo realizado por los indígenas como bestias de carga no les ha permitido verlo con un espíritu superior de hombre culto. El indio,

[...] en contacto directo con la espléndida naturaleza americana, tiene vivo, palpitante y ávido el sentido estético; ...debe procurarse que los cantos escolares, en idioma indígena, versen sobre temas que halaguen los sentimientos de la raza que se quiere civilizar conforme a sus tradiciones, y que les hagan amable nuestra civilización. Esos cantos pueden aprovecharse también para consignar en ellos ciertos conocimientos elementales sobre historia del país y sobre artes y ciencias. Concluye su intervención señalando con interés el deseo de contribuir en la tarea de enaltecer y redimir a los antiguos y naturales dueños y señores del continente americano (CPC, 1893: 372).

Los educadores del Congreso acuerdan una enseñanza basada en ideas prácticas, con aplicación a las artes y oficios, mientras se van adaptando a nuevas maneras de ser y hacer; pero existen diferencias en cuanto a mantener sus lenguas y tradiciones, y la dedicación a los contenidos de la enseñanza primaria. Pilar Larrave argumenta: "Comencemos por hacerle entrar a la escuela desde la edad de cuatro a cinco años, hagamos que olvide su dialecto,

proporcionémosle vestido decente y sencillo pero abrigado, procuremos que su alimentación sea, aunque frugal, sana y nutritiva, acostumbremosle a paseos escolares y habremos dado un buen paso en su civilización” (CPC, 1893: 362-363).

Se acuerdan escuelas mixtas para niños indios y ladinos de cuatro a cinco de edad, donde podrán asistir de las diez de la mañana a las dos de la tarde. Las primeras horas de la mañana se emplearán en el cultivo de los campos. Que se cuente con tres años de enseñanza elemental y dos de complementaria. En la elemental aprenderán a leer y escribir correctamente, las cuatro primeras reglas de la Aritmética, generalidades de Historia y Geografía universal, Gramática castellana, trabajos manuales, dibujo lineal, nociones de agricultura, moral, urbanidad y religión. En la segunda enseñanza ampliarán esas nociones y además lecciones de Geografía e Historia de Centro América.

Gamboa recomienda que el libro de lectura para los indios sea

elaborado conforme a los principios de la pedagogía moderna, debe estar dispuesto de modo que contenga, en artículos cortos, aquello que más pueda interesar a la parte estética y moral de los indígenas, tenidos en cuenta su carácter, sus costumbres, sus tradiciones y el medio especial en que viven y han vivido. El libro contendrá también, dispuestos gradualmente y de la manera más lógica, artículos de corta extensión sobre ciencias físicas y naturales, sobre la agricultura e industria, etc., etc. [...]. Otra parte muy interesante de dicho libro es la parte poética, que no debe faltar en él. Me parece que las poesías deben ser todas sencillas, hechas de preferencia en versos de arte menor y sobre temas que interesen la imaginación de los indígenas o que les inculquen alguna enseñanza moral [...] con cuantas láminas sea posible, de modo que se objetiven en él los conocimientos y hechos que contenga [...]. De este libro, lo mismo que de los demás que se usen como auxiliares en la enseñanza, se deberán hacer dos ediciones; una en lengua indígena, hasta donde sea posible la adaptación, y otra en castellano (CPC, 1893: 369).

Para la enseñanza de la Caligrafía recomienda el uso del método propuesto por el español Juan García Purón,¹⁴ en cuadernillos con pensamientos que comprenden cultura intelectual, moral o estética de los educandos. Las lecciones seguirán un orden progresivo de comprensión u aplicación a la vida práctica. La aritmética se enseñará de la misma manera en otras escuelas primarias, aplicable al comercio y los problemas sean referidos a las ordinarias y sencillas transacciones que realiza el indio. Las lecciones de cosas deben aprovechar el mundo natural en que vive para ampliar su conocimiento que observa diariamente y le son útiles,

¹⁴ El médico español Juan García Purón (1852-1912), emigró de joven a México, estudió Medicina se graduó como coronel médico en el ejército mexicano. Se estableció en Nueva York en 1884, donde compaginó el ejercicio de la medicina y la dirección de la sección de la lengua castellana de la editorial neoyorkina Appleton y Compañía, donde produjo obras de divulgación científica.

y todo aquello que puede necesitar más adelante para ejercer un oficio manual con el que pueda ganarse la vida. La geografía deberá ser práctica también, empezando por la localidad en que vive, como cualquier otra persona, para de allí extenderse a la topografía y producciones de su país, después la posición que ocupa éste respecto de los países vecinos. Se harán a partir de la geografía, aplicaciones históricas, especialmente de la época precolombina, procurando los hechos relevantes de sus antepasados, "lo que les será muy grato y les servirá de estímulo en la idea de elevarse de nuevo y, ventajosamente, al nivel que alcanzaron sus venerables antecesores" (CPC, 1893: 370).

Sobre la enseñanza religiosa, Vicenta Laparra defiende la inclusión de la enseñanza religiosa de la iglesia católica porque ésta evitaría que los indios civilizados se levanten a reclamar sus derechos, al no aprobarse la venganza y el odio entre hermanos. Convencida afirma que la creencia es la fuerza moral de las masas populares: "Amará a Dios sobre todas las cosas y a tu prójimo como a ti mismo" (CPC, 1893: 379). Propone también la organización de sociedades benéficas a favor de los indígenas, y que puedan familias asilar a niños indígenas en sus domicilios, "enseñándoles sus deberes para con Dios, para con ellos mismos, para con sus semejantes, y hasta con los animales".

No se les prohibirá el ingreso en la vida social de familias civilizadas, concluye. Si lo desean los egresados de la enseñanza primaria complementaria, podrán realizar otros estudios, preferentemente en las escuelas normales, o donde aprendan el desempeño de puestos públicos. Aprendidos hábitos de limpieza, lectura y escritura del idioma castellano, podrán inscribirse en los institutos nacionales indígenas, propuestos para cada nación federativa.

Conclusiones

Entre los argumentos de los educadores del Congreso Pedagógico Centroamericano de 1893, sobresale la falta de valoración al indio y la necesidad de someterlo a las formas de organización y convivencia social que el orden político norma y legitima en razón de un orden y progreso social y económico. Los educadores ejercen su derecho a plantear cómo la escuela debe intervenir en el programa político del Estado, y desde esa perspectiva abordan el primer tema del congreso: ¿Cuál será el medio más eficaz para civilizar a la raza indígena, en el sentido de inculcarle ideas de progreso y hábitos de pueblos cultos? Las condiciones de pobreza, injusticia y dominación de los indios son tratadas por los educadores como realidades naturalmente negativas y diferentes al modo de vida de los criollos, ladinos o europeos. Las carencias que observan en el indio son vistas como defectos y, por tanto, elementos a redimir. Pueden aceptar que en un tiempo pasado los pueblos indígenas fueron grandes, y que fueron despojados de sus bienes, lenguas y culturas por

acciones de frailes, finqueros y leyes injustas, pero domina en sus apreciaciones el desprecio, el racismo y el desentendimiento de un futuro propio, basado en el derecho y libertad a hablar sus lenguas y conservar sus tierras y costumbres.

El plan civilizatorio acordado en el congreso consistía en enseñarle al indio lo que le faltaba para parecerse al ladino: lengua, vestido, vivienda y hábitos de higiene y de comportamiento. Recomendaban que mantuviera el trabajo agrícola y manual como medio para manutención y que viviera en terreros asignados exclusivamente para ellos; que se cuidara la asistencia del indio a las escuelas, las cuales debían ubicarse en lugares cercanos, y pudieran desenvolverse ante cualquier autoridad institucional con obediencia ya sea educativa, comercial, agrícola o jurídica. Imponer una educación intencionalmente restringida para modificar el sentido de vida de una población es racismo intelectual.

El indio fue reconocido como una fuerza económica necesaria para la unidad de la región en términos de paz y orden social. Al ser éste educado podían las élites políticas y letradas confiar en un bienestar material y los educadores, aliados a esa estructura de poder, lograron acordar un plan estratégico para civilizar a los indios y mantener los planes de un gobierno que prometía progreso y libertad. El pensamiento positivista dio forma y sentido a esas propuestas educativas, y dio fortaleza a las instituciones escolares y estructuras de la administración pública. Cabe mencionar que el positivismo no significó una fuerza de oposición al poder eclesiástico, se integró a él como un elemento necesario para preservar el orden y la paz social.

Finalmente, el análisis de los trabajos realizados por los educadores en este Congreso permitió adentrarse a las formas de pensar del positivismo y al ejercicio profesional de educadores en diferentes países de una región particular. Se trae al presente la complejidad de una problemática latinoamericana, no obstante el reconocimiento de acuerdos internacionales de las naciones multiculturales, entre ellos: derechos étnicos, lingüísticos, interculturales, ambientales, de género. Como antes, los educadores están articulados a las políticas nacionales y regionales y a intereses de diferentes grupos con poder económico y político, y aunque pueden distinguirse diferencias sustanciales entre ellos sus diferentes formas de participación contribuyen a analizar desde diferentes perspectivas la legitimidad y proyección al trabajo escolar.

Bibliografía

- Argueta Hernández, Bienvenido (2011), *El nacimiento del racismo en el discurso pedagógico*, vol. 1, *El Instituto Agrícola de Indígenas*, Guatemala, PACE-GIS.
- Arriola, Jorge Luis (2009), *Diccionario Enciclopédico de Guatemala*, 2 ts., Guatemala, Universidad de San Carlos de Guatemala.

- Barillas, Edgar (1989), *El problema del indio durante la época liberal*, Guatemala, Instituto de Investigaciones Históricas, Antropológicas y Arqueológicas-USAC (Temas monográficos núm. 2).
- Bourdieu, Pierre (1978), "Racisme de l'intelligence", Coloquio 'Races, sociétés et aptitudes' de UNESCO (MRAP), mayo de 1978, *Cahiers Droit et liberté*, núm. 382, pp. 67-71.
- Cambranes, Julio (1977), *El imperialismo alemán en Guatemala. El tratado de comercio de 1887*, Guatemala, IIES/Universidad San Carlos de Guatemala.
- Casaús Arzú, Marta Elena (2010), *El lenguaje de los ismos: algunos conceptos de la modernidad en América latina*, Guatemala, F&G Editores.
- Fernández Ferraz, Juan (1892), "Sobre lenguas de los aborígenes de la América Española e influencia que han ejercido en la que hoy se hablan en las naciones Hispano-Americanas", Ponencia presentada en la Exposición Histórica Americana, Madrid, 30 de Octubre de 1892, en *Memorias*, Sección primera. Filología, pp. 485-491, documento pdf disponible en: <http://cvc.cervantes.es/lengua/congreso_literario/pdf/CVC_congreso_484.pdf> (consulta: 04/05/2012).
- Gómez Isa, Felipe (coord.) (2004), *Racismo y genocidio en Guatemala*, 2ª ed., San Sebastián, Instituto Derechos Humanos Pedro Arrupe/Fundación Rigoberta Menchú, documento pdf disponible en: <<http://www.mugengainetik.org/archivos/racismo%20y%20genocidio%20en%20guatemala.pdf>> (consulta: 15/05/2012).
- González Ponciano, J. Ramón (1991), "'Del café, los indios y el Iluminismo'. El Instituto Agrícola de Indígenas durante el gobierno del general José María Reina Barrios (1892-1898)", en *Memoria del encuentro de intelectuales. Chiapas-Guatemala*, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, celebrado del 5 al 9 de junio de 1990, Instituto Chiapaneco de Cultura/Gobierno del Estado de Chiapas, pp. 17-24.
- Memorias del Primer Congreso Pedagógico Centroamericano de 1893* (CPC) (1893), Guatemala, s/e, documento pdf disponible en: <<http://www.archive.org/stream/primercongresope00guat#page/4/mode/lup>> (consulta: 11/10/2011).
- Meneses Morales, Ernesto (1998), *Tendencias educativas oficiales en México. 1821-1911*, 2ª ed., México, Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana.
- Ordóñez Cifuentes, José Emilio Rolando (1991), "Constitución y derechos étnicos México/Centroamérica", en *Aspectos nacionales e internacionales sobre derecho indígena*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas/Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 191-231.
- Revista *México Intelectual* (1892) (varios números), Veracruz, México, Escuela Normal de Jalapa.
- Torres Valenzuela, Artemis (2010), "El positivismo, concepto civilizador en Guatemala", en Marta Elena Casaús Arzú (coord.), *El lenguaje de los ismos: algunos conceptos de la modernidad en América Latina*, Guatemala, F&G Editores, pp. 97-124.

Amalia Nivón Bolán. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Doctora en Antropología Social. Líneas de investigación: Educación multicultural e historia de la educación. Publicaciones recientes: (2011), "La compleja figura del actor educativo en México a finales del siglo XIX", en Dalia Ruíz Ávila (coord.), *Cuerpos académicos. Vía alterna hacia la investigación*, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 263-275 (Serie Horizontes Educativos); (2011), "Las tesis sobre educación de 2009 en la ciudad de México. Mensajes al mar en una vasija de esperanza", *Anuario Educativo 2009*, México, Universidad Pedagógica Nacional; *Educación intercultural. Material de comprensión-expresión escrita*, Textos de apoyo didáctico para estudiantes universitarios indígenas, México, Universidad Pedagógica Nacional,

2012 (en prensa); *Evaluación: Material de comprensión-expresión escrita*, Textos de apoyo didáctico para estudiantes universitarios indígenas, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2012 (en prensa).

Recibido: 6 de junio de 2012

Aceptado: 7 de agosto de 2012

Historia de la escuela y preservación del patrimonio escolar: el trabajo del Centro de Memoria de la Educación de la Universidad de São Paulo (Brasil)

The History of Schooling and Preservation Patrimony:
the work of the Center for the Memory of Education
of the University of São Paulo (Brazil)

Marta Maria Chagas de Carvalho

Universidade de São Paulo –USP– Brasil
carvalho@gmail.com

Resumen

La reconfiguración de la investigación de la Historia de la Educación en Brasil responde a nuevas formas de repensar los significados de la escuela en las últimas cinco décadas. En este artículo se hace un breve recorrido sobre el cambio de paradigma en los estudios de la escuela que la tratan como institución disciplinaria que borra las diferencias culturales y que es controlada desde el poder de homogeneización cultural del Estado, hasta los estudios recientes sobre cultura escolar que han creado otros dispositivos orgánicos del tiempo y espacio escolar, de la disciplina del cuerpo, la definición de los saberes de enseñanza y las relaciones entre actores. Hoy hay nuevas preguntas y perspectivas para explicar y comprender la especificidad de la institución escolar contemplando sus procesos de cambio, prácticas, tensiones, tradiciones y relaciones intersubjetivas. El texto se apoya en el trabajo del Centro de Memoria de la Educación de la Universidad de São Paulo, para entender la vinculación de la Historia de la Educación con la historia de los programas institucionales de formación de profesores.

Palabras clave: paradigmas, historia de la educación, Brasil.

Abstract

The reconfiguration of the investigation of the History of Education in Brazil responds to new ways of rethinking the meanings of the school in the past five decades. Here we observe the change from the paradigm that study the school as a disciplinary institution that erases cultural differences and is

controlled by the cultural homogenization power of the State, to the studies of school's culture that has noticed organic devices in time and school space, the discipline of the body, the definition of teaching knowledge and the relationships between actors. Now there are new questions and perspectives to explain and understand the specificity of the school, taking in account its changing processes, its practices, conflicts, traditions and intersubjective relationships. The text is supported by the work of the Memory Center of Education, University of São Paulo, to understand the linkage of the History of Education with the history of the institutional programs of teachers training.

Keywords: *paradigms, history of education, Brazil.*

Historia de la escuela y preservación del patrimonio escolar

En 1982, en el prólogo de la reedición de su libro *L'École, l'Église et la République (1871-1914)*, originalmente publicado en 1963, Mona Ozouf escribió:

“Hace años, hubiera sido impensable que un libro pudiera reescribirse con la misma tinta. ¡Qué decir de un libro sobre la escuela escrito antes de 1968 y leído mucho tiempo después! Se tiene el sentimiento de tener un pie a cada lado de una gran fractura intelectual, de ya no reconocer el paisaje, de tener que pensar de manera totalmente diferente las relaciones entre la Escuela, la Sociedad y el Estado. Nada envejeció tanto, en veinte años, como la Historia de la Escuela” (Ozouf, 1982: 5).

El libro trata de un periodo histórico y de un tema saturado de significación política para la cultura republicana francesa. Escribiendo el prefacio de su nueva edición, Ozouf se colocaba en la posición del lector imaginando su recepción. Pensaba que, impactado de alguna manera por el “vendaval de mayo de 1968”, el lector no se dejaría capturar por los significados de un texto publicado veinte años antes. ¿Cómo era posible, se preguntaba, que ese relato se hubiera convertido en una especie de leyenda? ¿Cómo era posible que una narrativa, anteriormente tan cargada de significación cultural y política, hubiese sido de tal manera transformada en folklore? ¿Qué mutaciones en el horizonte de expectativas del lector habrían provocado esa especie de folklorización del relato?

Las respuestas encontradas a esas preguntas enfatizaban la fuerza de lo que en el prólogo llamó “vendaval de mayo de 1968”. Ese vendaval —consideraba Ozouf— afectaría corrosivamente las representaciones dominantes sobre la escuela. Interesada en especificar el impacto y la naturaleza de esa corrosión, formulaba una cuestión sugerente: ¿qué nueva visibilidad de la “forma escolar” habría emergido de ese vendaval alterando tan radicalmente la lectura de un relato antes tan saturado de significación?

Cuando había escrito el libro para la edición de 1963, Ozouf había descrito los embates entre republicanos y monárquicos franceses de finales del siglo XIX, presuponiendo que sus

lectores conocían representaciones sobre la naturaleza de esos embates en que la escuela republicana se diferenciaba claramente de su equivalente monárquico y católico. En su lectura de 1982, Ozouf ya no presupone la diferencia entre esas representaciones. Para ella, como también para cualquier lector que, como ella, hubiese sufrido el impacto del “vendaval de mayo de 1968”, las diferencias que tan claramente contraponían a esas dos escuelas son relativizadas por la percepción de una equivalencia formal entre ambas. Lo que puede leerse entonces en su relato es la similitud política y pedagógica de los modelos escolares que antaño habían sido antagónicos. Donde las representaciones contrapuestas y en pugna presentadas en 1963 ponían énfasis en la diversidad de las escuelas y de las pedagogías, el lector post-1968 observaba la unidad de la “forma escolar”: “la organización espacial, el lugar del maestro (profesor), la disposición de los alumnos, el movimiento de los grupos en las aulas y en el patio; la organización temporal, el empleo de los días, las horas y los minutos de clase; la distribución de eso que llamamos tan justamente disciplinas” (Ozouf, 1982: 10). Frente a tantas similitudes y atraída por la posibilidad de asemejar la escuela a otras instituciones de encierro inventadas por la modernidad, como el hospicio, el cuartel y la prisión, ese lector seguramente preguntaría por la diferencia entre una escuela en cuyas clases la enseñanza transcurriera bajo la mirada republicana de la imagen de Marianne,¹ y otra, en que las clases transcurrieran bajo la protección de un crucifijo colgado en la pared. Sin embargo, ese nuevo lector no sólo advertiría tal similitud, ya que no era solamente la homología formal de los dispositivos de organización de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de esas dos instituciones las que adquirirían visibilidad. Otra similitud devenía visible en la herencia cultural común a esos dos modelos: una herencia religiosa, históricamente constitutiva del modelo escolar gradualmente construido en la modernidad con el patrocinio de la Iglesia Católica y de la monarquía. Esta herencia podía ser identificada en la escuela pública republicana, disfrazada de laicidad sólo en la superficie. La “escuela sin Dios” de las representaciones republicanas se volvía visible como fruto de esa herencia: la escuela republicana “dedicada a la religión de la patria y a su propia sacralización [...] introducía su moral aun en los enunciados aritméticos”. Una similitud más venía a ser visible. Con algunas excepciones, los manuales utilizados eran los mismos y en ellos se respiraba “la misma conciencia franco-centrista”, los mismos grandes hombres eran exaltados y eran dados los mismos consejos.

¹ Marianne es la figura alegórica, personificación y uno de los símbolos nacionales de la República francesa. Bajo la apariencia de una mujer tocada con un gorro frigio, Marianne encarna la República Francesa y representa la permanencia de los valores de la república y de los ciudadanos franceses: “Libertad, Igualdad, Fraternidad”. Marianne es la representación simbólica de la madre patria fogosa, guerrera, pacífica, alimentadora y protectora. Los orígenes de Marianne, aunque son inciertos, parecen estar en las representaciones del artista Honoré Daumier, en 1848, como una madre que cuida a dos niños, Rómulo y Remo, o por el escultor François Rude, durante la Monarquía de Julio, como un guerrero enfadado que expresa la “Marsellesa” sobre el Arco del Triunfo. Nota del Tr, en: <<http://mariane2010.wordpress.com>>; véase retrato en: <http://www.french-engravings.com/product_info.php?products_id=6282&language=es>.

Por todo esto, tanto la escuela monárquica y católica como la escuela laica y republicana podrían ser presentadas como el resultado histórico, el acabamiento y el triunfo irónico de la vieja escuela lasallista cuyo origen puede localizarse desde el siglo xvii. De este modo, la imagen de la escuela pública laica era una pieza fundamental de la cultura política republicana francesa que se arruinaba.

La percepción de esa herencia común tendría un impacto adicional: la artillería crítica detonada por el “vendaval de mayo de 1968”, había develado los mecanismos escolares de disciplinamiento y reproducción de las desigualdades y corroído las representaciones de esa institución —signo de las plataformas políticas republicanas como institución fundamentalmente asociada a los intentos iluministas de difusión de la Cultura y la promoción del Progreso—. Con ello, la crítica había descubierto la “forma escolar” de una institución intrínsecamente disciplinaria, permitiendo entender a la modernidad desde una nueva óptica como una sociedad escolarizada.

Pero no sólo eso. El arsenal crítico detonado por el “vendaval de mayo de 1968” hacía ver con otros ojos el papel civilizatorio atribuido hasta entonces a la escuela. La unificación forzada de Francia en torno del poder parisino significaría la borrada de la cultura de los bretones, vascos, corsos y también de las poblaciones occitanas, de los musulmanes argelinos y de los negros. La escuela republicana sería como Althusser, Balibar, Baudelot, Establet, pero también Bourdieu y Foucault permitían demostrar un aparato que abusaría del poder de homogeneización cultural del Estado, eliminando lenguas, dialectos y culturas regionales. Estas culturas continuaron existiendo en la cultura material, en rituales colectivos y en el lenguaje de esos grupos, siendo rápidamente incluidos en la radio, el cine y la televisión, pero no en la escuela, que se mantuvo aparentemente unitaria y organizada en torno de la alta cultura letrada.

En una entrevista concedida a François Dosse, Anne-Marie Chartier se refiere al impacto que ese estado de cosas tuvo sobre su vida intelectual: “[Michel de] Certeau fue capital para mí en esa situación”, afirma Anne-Marie, “pues todos los discursos producidos en ese tiempo, bourdieuristas, baudelot-establetianos o althusserianos, sólo nos ofrecían pañuelos para llorar” (Dosse, 2002: 194). En la misma entrevista, Anne-Marie Chartier relata a Dosse un caso que ilustra la situación vivida: un alumno de Anne-Marie, maestro de primaria de niños gitanos, se agobiaba por no saber si su trabajo con ellos era una simple continuidad del etnocidio de una población que desde el siglo xiv rechazaba la escritura. Anne-Marie dice que solicitó una cita con De Certeau. “Mi colega tomaba calmantes y ya no sabía qué hacer. Michel de Certeau nos recibió. Durante una hora, nos habló de otras cosas, de indígenas, de México y realmente nos obligó a desplazar nuestros motivos de preocupación [...] al día siguiente, mi colega ya no tenía problemas metafísicos sobre la necesidad de escolarizar a sus alumnos” (Dosse, 2002: 195).

Anne-Marie sintetiza así lo ocurrido con el profesor: "De cierta manera, la teoría se transformaba en algo que impedía el hacer" (Dosse, 2002: 195).

El "vendaval de mayo de 1968" no afectó solamente las representaciones sobre la escuela. También fue el punto culminante de radicales mutaciones en las representaciones sobre *cultura*. En la Francia de las décadas de 1960 y 1970, la antropología estructural fue un horizonte de referencia fundamental para la intelectualidad. Proponiendo el concepto de *cultura* como el conjunto de acciones y de productos por medio de los cuales un grupo determinado atribuye valor y sentido a sus prácticas sociales, desde las más cotidianas y banales hasta las más singulares y extraordinarias, en esos años la antropología permitió relativizar y criticar la ideología burguesa de cultura, entonces dominante como la alta cultura letrada, definida como dominio competente de una clase privilegiada de objetos, del arte, de la filosofía y de la literatura. En la coyuntura de las luchas anticoloniales, la crítica a la concepción tradicional de cultura produjo una inversión que alteraba la perspectiva de los militantes de todas las tendencias sobre las reivindicaciones de identidad de los movimientos de independencia. Hasta entonces, las reivindicaciones religiosas, de lenguaje y étnicas eran frecuentemente consideradas de manera negligente o rechazadas como válidas por los líderes políticos, acostumbrados a pensar y a tratar todas las diferencias como desigualdades. La antropología hacía posible teorizar la dominación colonial e imperialista no solamente como explotación económica y política, sino también cultural. Los textos entonces recientes de Lévi-Strauss sobre el pensamiento salvaje evidenciaban que desde el siglo xvi, el Occidente europeo había explotado a los pueblos colonizados de América, de África y de Asia robándoles también su memoria cultural, como recientemente Jean-Luc Godard volvió a decir cuando se refirió a la barbarie desmemoriada de las guerras imperialistas actuales.

En ese tiempo, las ciencias del lenguaje, como la lingüística estructural de Roman Jakobson, la semiología de Greimas, la narratología de Bremond, fortalecían modelos de análisis lingüísticos para la práctica psicoanalítica de Jacques Lacan, para análisis de textos e imágenes del siglo xvii llevados a cabo por Louis Marin y también para el abordaje de los medios de comunicación masiva. En 1957, por ejemplo, Roland Barthes publicó *Mythologies*, desplazando el estudio de los objetos de la alta cultura letrada hacia el estudio de la propaganda y los productos de la industria cultural, como la pasta Panzani y el tópico de los romanos en el cine norteamericano. En una sociedad dominada por el hechizo de la mercancía, la cultura tenía una definición extremadamente amplia que la hacía muy indeterminada: si la cultura es todo, la cultura también es nada. Con excepción de los intelectuales marxistas, como los althusserianos y frankfurtianos, el relativismo se tornó norma absoluta: antes, la cultura, en singular, clasificaba a los pocos *happy few* capaces de disfrutarla reproduciendo los valores elitistas de clase; ahora, las culturas plurales podían coexistir y todo cuestionamiento o crítica eran descalificados como etnocentrismo.

En ese contexto, ¿cómo definir “cultura” cuando no se acepta la tesis del “totalitarismo semiótico” ni la ideología del “hombre unidimensional” que la institución escolar presupuso como modelos de excelencia de la educación de niños y jóvenes desde el siglo XIX hasta la segunda mitad del siglo XX? Al mismo tiempo, ¿cómo salir del mosaico de las micro-culturas que encierran a los grupos sociales en guetos comunitarios divididos por fundamentalismos virtualmente o declaradamente fascistas, como fundamentalismos musulmanes, fundamentalismos puritanos y las infinitas religiones que aparecen en la televisión? O ¿cultura obrera contra cultura burguesa; cultura bretona contra cultura del jacobinismo parisino; cultura joven contra cultura de los ancianos; cultura feminista contra cultura machista? Y, en las sociedades latinoamericanas, como la brasileña y la mexicana, ¿culturas del hombre pobre e iletrado, mestizo, indígena, negro, campesino, desempleado, sin techo, sin tierra, miserable, expulsado de la educación, de la salud y de una vida significativa, y culturas de blancos, ricos, propietarios, letrados, etcétera?

Una respuesta a esos desafíos fue ensayada por Michel de Certeau en la década de los setenta. Planteó pensar la propuesta de culturas plurales como cultura en pedazos haciendo ver que la entrada del supermercado de la cultura espectacular, en que se complacían los nuevos relativistas, estaba abierta para todos, sin xenofobia o racismo, pero sólo si pagaban por ella. Mostraba cómo las culturas plurales presuponen la ley básica del capital según la cual la división social masifica y aísla los fragmentos de las culturas despedazadas; y hacía evidente que el relativismo es propio de una sociedad que se dice “de consumo” cuando define a los productos culturales como mercancías destinadas a la satisfacción de todo tipo de clientes. Con eso, De Certeau criticaba la ideología triunfalista de la cultura como mercancía subordinada a las leyes del mercado a priori, contrarias a los programas de democracia cultural atentos a las diferencias de clase de los diversos grupos de interés.

Años después, ya en la década de los ochenta, Michel de Certeau se ocuparía de las prácticas culturales de la vida cotidiana, reexaminando la cuestión del sujeto. Interesado doblemente en la forma histórica del sujeto de los siglos XVII y XX, criticaba la noción de *habitus* de Bourdieu, y la macroestructura disciplinaria de Foucault (De Certeau, 1980). De Certeau proponía la “formalidad de las prácticas”, hablando de juegos de lenguaje y tácticas. Para hacerlo, retomaba a los sofistas griegos, pero también a Kant, Foucault, Bourdieu, Wittgenstein, entre otros teóricos, para pensar el saber-hacer, el saber de las prácticas impensadas que habían sido clasificadas como impensables o relegadas como insignificantes. Interesándose en las prácticas ordinarias de la vida cotidiana, reflexionaba sobre las tácticas de producción de valores de uso de estructuras constantes como tácticas que afirman la libertad relativa de sus productores. Eso le permitió a De Certeau hablar de resistencias mínimas y de modos de existir inauditos que construyen identidades provisionales para superar las adversidades del presente. No se ocupaba del sujeto como unidad teórica; tam-

poco se ocupaba de individuos empíricos. Observaba las prácticas sin interpretarlas como verdades apriorísticas y teleológicas, sino que particularizaba las posibilidades históricas de su existencia como acción simbólica situada y datada. Para especificar los modos verbales y no verbales de la acción simbólica, recurría al psicoanálisis freudiano y lacaniano, inventando medios para pensar la "cultura despedazada" de hombres dominados pero no pasivos. Ponía énfasis en los usos inesperados que las personas hacen de las normas de regulación social, relativizando la rigidez de la estructura panóptica y paranoica de dominación política, teorizada por Foucault. El examen arqueológico y genealógico de la constitución política de las estrategias de control de la vida cotidiana y de prácticas sociales que definía como "artes de hacer", no necesariamente evidentes para sus propios actores, le permitió a De Certeau evidenciar la libertad de usos tácticos e inesperados de las normas. Con la noción de "artes de hacer", De Certeau proponía una alternativa a la caracterización de la Escuela hecha por Althusser, Baudelot y Establet, Balibar y otros marxistas como aparato ideológico del Estado reproductor de la ideología capitalista. De Certeau pensaba los usos de los saberes escolares como tácticas productoras de valores de uso inesperados, desplazando los saberes del campo de las estrategias donde éstos tienen la función de reproducción de la dominación de clase. Los haceres escolares podían ser pensados de otro modo en el campo de las culturas, de las prácticas que tienen sentido para sus actores y que escapan de la razón instrumental capitalista que subordina la acción, las palabras y el cuerpo a su lógica.

Eso es, por ejemplo, lo que Anne-Marie Chartier propone hacer años después. En un ensayo de 1987, *L'École éclatée* (Chartier, 1987), piensa a la escuela como un palimpsesto y, ensayando una arqueología de las prácticas escolares, propone escavar las capas institucionales en que sucesivamente se sedimentaron las reglas, los modelos y las maneras de hacer de esas prácticas. Años después, ya en la década de 1990, recordando que Bourdieu dice que sólo negativamente es fácil hablar del hacer, Anne-Marie escribe un texto desafiante sobre las prácticas ordinarias de la clase, "*Les 'faire ordinaires' de la classe: un enjeu pour la recherche et pour la formation*" (Chartier, 1993). En ese texto, propone pensar lo impensado. Entiende que las prácticas están compuestas de micro-tácticas elementales, que convergen en "haceres ordinarios" constituyendo la forma de cada uno de los gestos y al conjunto de ellos como un trabajo de apropiación y transformación de aspectos sociales. ¿Cómo darles visibilidad? ¿Cómo hablar de las prácticas ordinarias constitutivas de las relaciones tejidas en la cotidianeidad escolar? Anne-Marie no estaba sola en esa inmersión en la caja negra escolar.² En la investigación educativa realizada en todas partes, era imperativo entrar en la vida escolar y comprender las especificidades de la cultura escolar. Los historiadores de la educación sintonizados con ese movimiento tenían un nuevo objeto de estudio que Dominique Julia

² Véase, entre otros, Julia, 1995; Depaepe y Simon, 1995; Hébrard, 1990; Viñao Frago, 1998; Chervel, 1998.

retomó en la Conferencia que impartió en Lisboa en 1993, en el marco del Congreso del ISCHE (International Standing Conference of History of Education), en la cual consignaba la cultura escolar como objeto histórico.

La lectura del prólogo de Mona Ozouf es particularmente incitadora, no tanto por su intensidad, ni tampoco por su habilidad para dramatizar lo que se supuso ser el horizonte de expectativa del lector francés de un libro de historia de la educación como el suyo, sino por el extrañamiento que la cuestión que formula provoca incluso ahora, haciéndonos pensar que, irónicamente, la moda estructuralista incrustada en "el vendaval de mayo de 1968", pudo haber colaborado en la reescritura de la historia de la escuela cuando evidenció el anacronismo de los procesos que constituyen esa historia en una versión ideológica, quizás la más persistente, relacionada con el advenimiento progresivo de las Luces y sus problemas en los países periféricos. Como escribe Ozouf, en veinte años nada había envejecido tanto como la Historia de la Escuela. En ese proceso, el propio territorio donde los historiadores de la educación se movían, era rehecho. Una nueva historiografía educativa surge internacionalmente con el propósito de desnaturalizar el objeto "escuela".³ Las investigaciones atentas a la historicidad del *modelo escolar*⁴ empiezan a comprender la institución escolar como *constructo* histórico resultante de la pluralidad de dispositivos científicos, religiosos, políticos y pedagógicos que definieron la modernidad como sociedad de escolarización.⁵ Nuevos criterios de definición del "archivo" han permitido particularizar los dispositivos constituyentes de la *forma escolar*⁶ y comprender a la escuela como institución de la modernidad. Nuevos conceptos son movilizados para enfocar las prácticas constitutivas de una cultura, una sociabilidad escolar, y una manera, también escolar, de transmisión cultural. Los conceptos aplicados para el examen de esas prácticas evidencian los dispositivos que las normalizan definiendo a los tejidos donde éstas se inscriben: dispositivos de organización del tiempo y del espacio escolar;⁷ dispositivos de disciplina de los cuerpos y de reglamentos sobre los saberes de la enseñanza. Una multiplicidad de nuevos actores viene a poblar ese escenario: profesores, inspectores, directores de escuela, alumnos, etcétera, y sus tácticas de *apropiación*.⁸ En ese proceso de reescritura de la escuela fue necesario dar nuevas definiciones a temas educativos clásicos, como los temas de las tensiones entre permanencia y ruptura, entre innovación y tradición, discutiendo la cultura escolar, como lo hicieron Azanha (1990-1991), y Viñao Frago (2001).

³ Empleo "desnaturalizar" con el sentido usado por Paul Veyne en *Foucault révolutionne l'histoire* (1978).

⁴ Empleo "modelo escolar" en el sentido dado por Nóvoa (1992).

⁵ Cf., por ejemplo, Varela y Álvarez-Uría (1991; 1992); Nóvoa (1987; 1992); Hamilton (2001); Pineau (1996; 1999); Narodowsky (1994); Dussel y Caruso (2003); Pineau, Dussel y Caruso (2001).

⁶ Cito el concepto elaborado en Vincent, 1980. Véase también Vincent, Lahire y Thin, 1994.

⁷ Cf., por ejemplo, Viñao Frago (1996; 1998a).

⁸ Véase De Certeau, 1982.

Con los desplazamientos teóricos, políticos y culturales producidos en la esfera del “vendaval de mayo de 1968”, como escribe Ozouf, nuevos intereses y nuevas indagaciones empezaron a redefinir en todas partes el campo de los estudios historiográficos sobre la escuela. Nuevas preguntas de investigación configuran la composición de una especie de cartografía de las *escuelas de primeras letras* con la finalidad de comprender el proceso de su gradual transformación en escuelas seriadas y organizadas por clases de alumnos dotados de un mismo nivel de adelanto y desempeño. Con base en los estudios del libro de Ariès, *L' enfance et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, las nuevas preguntas están atentas a la variedad de edades de los escolares y a la aparición de criterios de su repartición; a la producción y a la homogeneización de los aprendizajes individuales; a los espacios destinados a la reunión de los aprendices; a la graduación y a la simultaneidad de los estudios; a la normatividad espacial y temporal de dispositivos disciplinares; al lugar de la lección y del ejercicio en las prácticas de enseñanza y aprendizaje; a las condiciones materiales de funcionamiento de las clases, etcétera.

La reescritura de la historia de la escuela significó retomar desde otro ángulo la indagación acerca del lugar social y la inserción cultural de esa modalidad institucional de gobierno de los hombres que conocemos como *escuela*. Y la distinción de la “forma” “escuela” de otras modalidades de educación, enseñanza y aprendizaje parece haber sido un punto de partida adecuado para evitar el anacronismo y orientar un programa de investigación interesado en la historicidad de las prácticas y en los procesos que gradualmente produjeron esa institución que hoy se conoce como “escuela”. Fue fundamental determinar los dispositivos constituyentes de la especificidad “escolar”, de esa modalidad de intervención social que llamamos *escuela moderna*, recurriendo al campo institucional híbrido donde se configuran, en la modernidad, las instituciones de *gobierno de los hombres*. Eso significó especificar en ese campo la cuestión de la división de atribuciones y de finalidades efectuada en el propio movimiento de institucionalización del Estado, evidenciando el proceso de gradual especificación de una *forma escolar* de intervención social distinta de otras modalidades institucionales de *gobierno de los hombres*.⁹ En ese proceso, nuevas modalidades institucionales de intervención social concebidas como iniciativas filantrópicas o como dispositivos de una entonces naciente medicina social, diseñan, en sus aciertos y desaciertos, desbordando los límites de su esfera de intervención, el campo de atribuciones que la *forma escolar* naciente reivindicara como de su competencia en el *gobierno de los hombres*: la instrucción y la moralización de las costumbres del ciudadano. Ese campo de intervención desborda los límites del campo de las atribuciones de instituciones como el asilo, el retiro, las casas para huérfanos, la penitenciaria, las correccionales y el hospital, planeadas para contener y segregar del convivio de

⁹ Un estudio con esa perspectiva de análisis fue realizado por Célia Benedicto Giglio en la provincia de São Paulo, en el Brasil del siglo XIX. Cf. Giglio (2001).

los hombres al loco, al enfermo, al desamparado y al criminal. Esas instituciones, como instituciones disciplinarias de secuestro y reclusión, fortalecerán sin duda modelos para el diseño institucional de esa *forma escolar* naciente. Pero la especificidad de la incipiente *forma escolar* debe ser buscada no en su adecuación a ese modelo, sino en el modo en que se apropia de él para el desempeño de funciones que aun cuando le son complementarias, también le resultan extrañas. Esa especificación implica acompañar el proceso de gradual transformación de la *escuela de primeras letras*, en escuela primaria seriada, lo cual pone en evidencia las prácticas y los procesos que van gradualmente confiriendo a esa escuela un formato institucional adecuado a nuevas funciones en una nueva forma de ordenación de las sociedades políticas modernas: las de una institución destinada a ser camino obligatorio de todo ciudadano, que modela sus comportamientos y le transmite el conjunto de saberes y convicciones considerados necesarios para la vida en sociedad. Pero, para ello, fue importante desplazarse del campo de las representaciones sobre la ordenación social y la ciudadanía que demarcaron el lugar de la nueva constitución en el siglo xix, hacia el campo de las herencias enraizadas en prácticas y en instituciones del Antiguo Régimen que estaban destinadas a la educación de las costumbres, al cultivo de las letras, a la enseñanza de los llamados "saberes elementales" y al aprendizaje de los oficios.

Con esos nuevos intereses, cuestiones y también nuevos criterios de rigor científico, la Historia de la Educación se inscribe en los cambios de paradigma que, bajo el impacto de las transformaciones sociales del final del siglo xx, rediseñan el perfil de las llamadas ciencias humanas. La Historia de la Educación es un área históricamente vinculada a programas institucionales de formación de profesores y aún hoy está fuertemente radicada en el campo de las ciencias de la educación.¹⁰ Eso la torna permeable a las definiciones que reconfiguran ese campo. En él, la Historia de la Educación es impulsada a transformarse abandonando la posición de saber subsidiario que le fuera atribuida por una extravagante distribución del conocimiento sobre educación. En tal distribución, le correspondía a uno de sus ramos, la Historia de la Pedagogía, fortalecer la reflexión filosófica sobre los fines de la educación, ilustrando al pedagogo con un repertorio de ideales y valores incorporados en grandes sistemas pedagógicos. Esa expectativa no existe más. Ya no se espera que la Historia de la Pedagogía vaya a buscar en los archivos del pasado los orígenes o los fundamentos de las prácticas pedagógicas del presente. Esa sustracción de un territorio que tradicionalmente estuvo reservado a la disciplina, tuvo su contrapunto en un extraordinario desarrollo de la producción historiográfica sobre la educación escolar desde la década de los ochenta¹¹ y, de modo aún más visible, en la década de los noventa. Ese crecimiento no sólo expandió los dominios de esa producción sino que también la reconfiguró en sus métodos y objetos. En

¹⁰ Cf. Warde, 1990; 1999; Carvalho, 1997; Warde y Carvalho, 2001.

¹¹ Cf. Carvalho, 1998c; 2000.

ese proceso, el propio territorio donde se movían los historiadores de la educación fue rediseñado como consecuencia de la disolución de las representaciones que lo configuraban. La convergencia de intereses sobre una nueva comprensión de la escuela, de las prácticas que la constituyen y de sus agentes, reconfiguró el campo de la investigación educativa y, con ello, el campo de la Historia de la Educación. Penetrar la "caja negra"¹² escolar, estudiando sus dispositivos de organización y lo cotidiano de sus prácticas; representar la perspectiva de los actores educativos; incorporar categorías de análisis —como género— y recortar temas como profesión docente, formación de profesores, currículo y prácticas de lectura, son algunos de los nuevos intereses que determinan esa reconfiguración.

La disciplina extrajo fuerzas para renovarse del inusitado prestigio adquirido por la producción historiográfica, especialmente la francesa, a finales del siglo xx. Las redefiniciones de los objetos y de los criterios de rigor científico que transformaron esa producción tuvieron enorme impacto en la Historia de la Educación, matizando su pertenencia al campo de las llamadas ciencias de la educación y fortaleciendo su estatuto de saber histórico especializado. Se empezó a esperar de la Historia de la Educación la capacidad de proyectar la mirada y problematizar lo establecido particularizándolo históricamente, lo que se traduce en la incorporación de procedimientos basados en "referentes teóricos atentos a los procesos históricos de constitución de los objetos investigados" (Nunes e Carvalho, 1993). Particularizar históricamente el lenguaje de las fuentes y de las herramientas conceptuales se convierte en imperativo. Los nuevos intereses, las nuevas interrogantes y los nuevos criterios de tratamiento del "archivo", que permitían particularizar de esa forma a la escuela, especificando los dispositivos constituyentes de un modelo o de una forma escolar,¹³ son los mismos que dirigieron la mirada del investigador hacia el interior de la escuela. De esa manera, nuevos temas ganan la preferencia de los historiadores de la educación, dando origen a nuevos campos de investigación, articulados en torno de investigaciones sobre prácticas culturales, sus sujetos y sus productos. Esas transformaciones cancelan la rígida demarcación de fronteras que anteriormente dividía el campo de la Historia de la Educación, disociando la historia de las instituciones escolares de la historia del pensamiento o de las ideas pedagógicas. La historia de la pedagogía y la historia de las instituciones escolares empiezan a ser reconfiguradas transitando por esa frontera y trasgrediendo sus límites. La escuela empieza a ser concebida como producto histórico de la reiteración de dispositivos de normativización pedagógica y de prácticas que se apropian de ellos. Con los conceptos de *forma* y de *cultura* escolares, se enfocan las prácticas constitutivas de una sociabilidad escolar y de un modo también escolar de transmisión cultural. A partir de esos conceptos también son estudiados los dispositivos que normalizan esas prácticas: dispositivos de organización del tiempo y del

¹² Cf. Braster, Grosvenor y Del Pozo, 2011.

¹³ Cf. Vincent, 1980.

espacio escolar; dispositivos de normativización de los saberes que serán enseñados y de los comportamientos a inculcar. En esa reconfiguración, la Historia de la Educación se especializa en una pluralidad de dominios: historia de las disciplinas escolares, historia de la profesión docente, historia del currículo, historia del libro didáctico, etcétera.¹⁴ Fuertemente situada en las interrogantes y perplejidades de su presente, esta Historia va a tematizar la perspectiva de los sujetos dentro de los procesos investigados como múltiples apropiaciones en las *tácticas* de un *saber hacer*,¹⁵ trabajando con las *representaciones* que "actores" determinados hacen de sí mismos, de sus prácticas, de las prácticas de otros actores, de instituciones —como la escuela— y de los procesos que las constituyen. La fuerte presencia de esos nuevos temas y perspectivas de análisis en la nueva producción de Historia de la Educación, confiere a la disciplina un nuevo estatuto en el campo de las llamadas ciencias de la educación, liberándolas de la función subsidiaria que aún mantenía en ese campo. Quizá la consecuencia más significativa de esas transformaciones haya sido esa redefinición del estatuto de la investigación en historia de la educación, que promovió el fortalecimiento de su inserción en los dominios de la investigación historiográfica.

Las pertinentes observaciones de Jean-Pierre Rioux sobre la Historia Cultural pueden ser ampliadas para esta nueva Historia de la Educación: como modalidad de la Historia Cultural, ella también es hija de su tiempo, una vez que registra y cuestiona los cambios de perspectiva que nos afectan desde finales del siglo pasado. Esos cambios —desde la caída del muro de Berlín hasta la crisis de la economía de mercado y las formas heredadas del capital y del trabajo, pasando por el ascenso de diferentes credos religiosos y confesionales, por la bioética, por la inteligencia artificial, por la globalización y por la instantaneidad de los cambios económicos y simbólicos— parecen, según Rioux, "indicar alguna amenaza de discontinuidad en la aventura de los grupos humanos", alcanzando el "corazón de las representaciones y de los ideales, de las mentalidades y de las maneras de ser". El interés por la historia cultural estaría, de esa manera, fuertemente radicado en las incertidumbres de un tiempo en que la cultura es valorada como prueba "de toda interrogante sobre el futuro" (Rioux, 1997).

Esas mutaciones de lo que Michel de Certeau llamó la operación historiográfica, son interesantes sobre todo porque evidencian la historicidad del lugar social donde el historiador interroga el archivo y produce nuevas visibilidades. Si la ampliación temática de los intereses de la investigación llevan a legitimar y a valorar nuevos materiales de archivo como fuentes de información histórica, el énfasis de la nueva historiografía en la materialidad de las prácticas, de los objetos y de sus usos produce un nuevo modo de mirarlos e interrogarlos. Así, de manera hasta cierto punto sorprendente, iniciativas de constitución de museos

¹⁴ Sobre ese movimiento de especialización al interior de la Historia de la Educación, para el caso europeo, véase Compere, 1995.

¹⁵ Cf. De Certeau, 1980.

escolares y de centros de memoria de la educación empezaron a proliferar en varias partes del mundo. Estas iniciativas acompañan una tendencia mundial, a juzgar por los más de quinientos establecimientos de este tipo que incluye un directorio publicado en 1990.¹⁶ Como observa Agustín Escolano, la cuestión de la cultura escolar es “un tema directamente relacionado con la reconstrucción de la memoria de la educación... (Escolano, 2002: 28). De esa manera, un “largo tiempo de olvidos, de rupturas con el espacio de la tradición, de presentismos modernistas que, a modo de vanguardias sucesivas, se sustituyeron unas a otras, ha vuelto a reivindicar el valor y el sentido de la memoria” (Escolano, 2002: 20). ¿Esas iniciativas serían parte del mismo movimiento de extensión y de universalización del patrimonio que aborda Hartog (2003) en su libro *Regimes d'historicité. Presentisme et expérience du temps?* Podrían ellas también ser problematizadas como respuesta y como síntoma de un presentismo en el cual “el futuro ya no es un horizonte luminoso en dirección del cual caminamos, sino una línea de sombra que nosotros ponemos en movimiento en dirección a nosotros, en cuanto parecemos apiadarnos del presente y rumiar un pasado que no termina?” (Hartog, 2003: 163-207). ¿Cómo comprender esa olla de presión y esa recolocación del lugar de la memoria y del patrimonio cultural en el presentismo que caracteriza a la sociedad globalizada en que vivimos hoy? No viene al caso aquí retomar las cuestiones de Hartog sobre el significado de ese patrimonialismo galopante que se hace presente desde los años noventa. A mí me basta sólo con registrar que ello parece también radicar en las incertidumbres de nuestro tiempo de las que habla Rioux.

Una reconfiguración del campo de la investigación en Historia de la Educación en Brasil y el trabajo del Centro de Memoria de la Educación de la Universidad de São Paulo

El movimiento de reescritura de la historia de la escuela apenas empezó en Brasil a partir de la década de los noventa.¹⁷ Quizás porque en los años sombríos de la dictadura militar, incrustada devastadoramente en el aparato institucional del Estado, fue más urgente el desmonte de los dispositivos escolares de reproducción del orden establecido. Hasta hoy, todavía, el objeto “escuela” no ha sido suficientemente “desnaturalizado” por los estudios

¹⁶ La información es de Agustín Escolano que afirma que los museos pedagógicos y centros de memoria de la educación están hoy en auge en todo el mundo. Escolano basa su afirmación en los datos del History of Education. Museums and Collections. International Directory. Northern, Illinois University, Learning Center, 1990. Cf. Escolano, 2002: 32.

¹⁷ Véase al respecto. Carvalho, 1997; Nunes y Carvalho, 1993; Carvalho, 1999; Carvalho, 2000; Warde y Carvalho, 2001.

históricos. Quizá porque no está de manera conveniente desenredado de la memoria histórica que se sedimentó sobre la escuela gracias principalmente a la amplia circulación y recepción empática que tuvo entre los educadores durante varias décadas el libro *La cultura brasileña* (*A Cultura Brasileira*), publicado por Fernando de Azevedo en 1943.¹⁸ No por casualidad Zaia Brandão (1999) hablaría de la obra como una especie de memoria-monumento de la historia de la educación brasileña.

En un ensayo sobre la configuración de la historiografía educativa brasileña (Carvalho, 1998b), analicé los dispositivos textuales que, en el libro de Azevedo, definen lo que es pertinente abordar en el campo de la historia de la educación, prefigurando los elementos del debate y constituyendo su sentido. No retomaré aquí este análisis pero es interesante registrar uno de sus resultados: la narrativa azevediana anima un tipo de lectura documental que no considera las refracciones del signo¹⁹ en situaciones particulares. Produce anacronismo porque no emprende la crítica genealógica de los conceptos ni interpreta, con más cuidado, el significado de palabras como *escola*. Esto provoca la generalización de los significados que tienen las palabras en sus usos dominantes en el presente del historiador. Ese anacronismo produce la narrativa de *La cultura brasileña* como una historia de lo que no hubo, que no considera la historia del proceso de institucionalización de la escuela en Brasil ni tampoco la historia de las modalidades no escolares de educación, enseñanza y aprendizaje.

La fuerza modeladora de esa matriz azevediana solo empezaría a ser debilitada a partir de la mitad de la década de los ochenta, cuando en Brasil empieza un movimiento de discusión y revisión historiográfica que cuestiona las categorías dominantes hasta entonces en la producción de la historia de la educación brasileña. Sin duda el marco más importante de ese movimiento de revisión crítica y de renovación de la producción historiográfica sobre educación fue la iniciativa de algunos investigadores y profesores universitarios para organizar, en el ámbito de la *Asociación Nacional de Posgrado e Investigación en Educación* (*Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, ANPED), un Grupo de Trabajo destinado a promover la reunión de los historiadores de la educación de todo el país, constitu-

¹⁸ *La Cultura Brasileira* es una de las obras más importantes en el campo de la investigación de la Historia de la Educación brasileña, pues es muy utilizada por los investigadores como bibliografía de apoyo desde, por lo menos, la década de los cincuenta. Por lo menos veinte años, entre la década de los sesenta y la mitad de la década de los ochenta, sus más frecuentes lectores —sin duda, los investigadores de Historia de la Educación— la utilizaron como quizá la más importante fuente de información para sus investigaciones realizadas sin suficiente crítica documental. La historia de su recepción en el campo de la producción historiográfica sobre educación en Brasil aún está por hacerse; todavía son muchos los estudios que reiteran la afirmación de que el pasado construido por la narrativa de Azevedo en *La cultura brasileña* se sedimentó positivamente como memoria histórica reproduciéndose reiteradamente en las periodizaciones, en los conceptos y las categorías utilizadas por esa historiografía. Sobre esa cuestión véase especialmente Warde, 1998, 1999; Bontempi, 1995; Barreira, 1995; Ward y Carvalho, 2001; Carvalho, 1989, 1998b, 2000; Brandão, 1999.

¹⁹ Aquí se hace referencia a los análisis de Mikhail Bakhtin (V. N. Voloshinov) en *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique* (1977).

yéndose como un foro permanente de discusión sobre cuestiones historiográficas. El Grupo de Trabajo "Historia de la Educación" fue creado en la 7ª Reunión Anual de la ANPED, llevada a cabo en 1984. Uno de sus principales objetivos fue el de establecer dinámicas de discusión sobre temas, preguntas, categorías de análisis y procedimientos metodológicos con la finalidad de revisar, articular y incentivar la producción historiográfica sobre educación. Con esos objetivos, el Grupo de Trabajo funcionó por más de una década como una caja de resonancia y como amplificador de las iniciativas de renovación de la disciplina. Incentivando la interlocución entre los investigadores del área, el Grupo de Trabajo fue un núcleo difusor de la nueva producción historiográfica que estaba siendo gestada en los más dinámicos centros universitarios de posgrado del país, irradiándose hacia otros centros de enseñanza e investigación. Desde los principios de la década de los noventa, el movimiento de reconfiguración de la historiografía educativa empieza a adquirir un nuevo perfil como consecuencia de la introducción, en algunos Programas, de cursos de Historia de la Educación que incorporaron nuevos temas, preguntas y métodos de investigación que estaban siendo formulados nacional e internacionalmente. Es así como la investigación sobre historia de la educación en Brasil ha sido fuertemente impulsada. Una multiplicidad de estudios amplía el campo temático de la disciplina con nuevos referentes teóricos. Este crecimiento se vio favorecido por las transformaciones que venían reconfigurando también el campo de las investigaciones educativas.

Este movimiento de renovación teórica, temática y metodológica fue fuertemente desarrollado por el *Grupo de Trabajo de Historia de la Educación* de la ANPED, donde se establecieron, desde el inicio de la década de los noventa, tres orientaciones principales. La primera de ellas problematizó la relación entre la historiografía educativa y las fuentes, ocupándose de cuestiones de crítica documental. Se promovieron proyectos e iniciativas de localización, recolección, preservación y catalogación de fuentes primarias y se promovieron discusiones destinadas a ampliar la concepción dominante de *fuentes* en la matriz azevediana, conformada principalmente por documentación legislativa de procedencia estatal. La segunda orientación estuvo centrada en las relaciones entre género y educación, y la tercera, fuertemente marcada por la interlocución con la vertiente francesa de la entonces así llamada Nueva Historia Cultural, fortaleció el proceso de renovación en curso por la incorporación de referentes teóricos que ponían en evidencia la historicidad del lugar de producción de la práctica historiográfica, demostrando la necesidad de historizar el lenguaje de las fuentes y de las herramientas conceptuales de la investigación en historia de la educación. También, trabajando con los procesos históricos de constitución de los objetos estudiados, esa vertiente historiográfica abrió nuevas perspectivas de investigación sobre temas hasta entonces poco estudiados y sobre viejos temas, como es el caso de la historia de la escuela.

Muchos de los nuevos estudios realizados desde el inicio de la década de los noventa, fueron inspirados por algunas de las propuestas del historiador francés Roger Chartier. En un

ensayo sobre la penetración de la Historia Cultural en Brasil, Andrea Daher sustenta que fueron los historiadores de la educación los que introdujeron la vertiente francesa de esa historiografía en el país, haciendo de la alianza con ella una estrategia para “hacer triunfar la historia de la educación en el juego de fuerzas del campo universitario” (Daher, 2008: 177). Las incursiones de los nuevos estudios de Historia de la Educación en el campo de lo que entonces fue comprendido como *historia cultural de la sociedad*, encontraron fuerte resistencia en algunos grupos de investigadores. Sus críticas incidían sobre los presupuestos y sobre los procedimientos de todo un conjunto de tendencias historiográficas acusadas de promover lo que François Dosse llamó “historia en pedazos”. Las críticas llegaron a asumir la forma de un embate contra todo lo que entonces fue llamado de “posmodernismo” e “irracionalismo”. De la perspectiva de las exigencias de totalidad y totalización que esas reacciones críticas presuponían, fueron principalmente algunos de los presupuestos de extracción foucauldiana y anti-hegeliana de las nuevas propuestas historiográficas, las que alimentaron la polémica. Sus residuos subsisten. Todavía, determinada por la combinación de factores de naturaleza diversa, la confrontación de posiciones se vio disminuida, si no es que disuelta y devorada tanto por el crecimiento avasallador del número de investigadores como por la multiplicación de reuniones y congresos de exposición y discusión de las investigaciones.²⁰ La intensificación de los contactos internacionales entre los investigadores del área, propiciada por la participación en congresos y seminarios, fue sin duda fundamental, especialmente en los congresos iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana y Luso-Brasileños de Historia de la Educación. Estas reuniones propiciaron no sólo la aproximación de los investigadores brasileños provenientes de las diversas regiones del país, sino que también promovieron el contacto entre historiadores brasileños y extranjeros y la difusión de abundante bibliografía. El contacto con la historiografía educativa producida en otros países —especialmente la francesa, la española y la portuguesa—, calmó los ánimos, fortaleciendo cánones y líneas de investigación que, ya consolidadas en esos países, se evidenciaron fértiles y potencialmente capaces de superar las resistencias remanentes.

A pesar de algunas limitaciones, el crecimiento y la innegable vitalidad de las investigaciones producidas desde la década de los noventa, fueron suficientemente fuertes para dar jaque-mate al patrón dominante de la historiografía anterior. Su resultado más evidente fue un razonable distanciamiento de la matriz azevediana, especialmente en la ampliación del horizonte temático de la investigación y la ampliación de la noción de fuente histórica. De esa manera, cuestiones relativas a la localización, preservación y organización de nuevas fuentes de investigación historiográfica ganan terreno, conquistando un espacio relevante en las iniciativas de investigación. Entre esas fuentes, considerando la importancia que adquirieron los temas rela-

²⁰ La fundación de la Sociedad Brasileña de Historia de la Educación en 1999 tuvo un importante papel en ese proceso.

tivos al estudio de la escuela, tienen primacía los archivos escolares. En todo el país surgen iniciativas de preservación y organización de los acervos materiales de escuelas centenarias como el montaje de museos pedagógicos o centros de memoria de la educación.

Para comprender mejor la naturaleza de las iniciativas brasileñas, es necesario atender a la especificidad que las cuestiones de preservación de los acervos escolares adquieren en el país. Lo que prevalece en las escuelas brasileñas es una gran desatención por los acervos. En ellas, los sótanos están abarrotados de documentos escolares y raras son las instituciones que han preservado sus bibliotecas originales. Quizás se pueda comprender mejor esa situación al tomar en cuenta las consideraciones de Agustín Escolano sobre lo que él llama los tres ámbitos de la memoria de la educación (Escolano, 2002: 31-33). Hablando de la cultura de la escuela como memoria, Escolano propone distinguir tres modalidades de cultura escolar. “Una estaría constituida” —observa— “por los registros de la cultura empírico-práctica, que han construido los enseñantes en ejercicio de su profesión y que se transmite por diversos mecanismos de relación que se dan dentro de la vida cotidiana de las instituciones.” “Otra”, prosigue, “se organizaría alrededor de los saberes que generan la especulación y la investigación educativa”. La tercera vendría asociada “a los discursos y prácticas de orden político-institucional que se configuran en torno de la estructura y funcionamiento de los sistemas y se expresaría sobre todo en el lenguaje normativo que sirve de soporte a la organización formal de la educación” (Escolano, 2002: 1-32). Esta triple repartición se traduciría en una también triple tipología institucional, a saber, respectivamente, los museos pedagógicos y centros de memoria de la educación, en el primer caso; las bibliotecas y hemerotecas que custodian la escritura, en el segundo; y en los archivos de la administración y de las instituciones, en el tercero.

Esta correspondencia entre tipos de instituciones guardianas de la memoria de las escuelas y estratos de la cultura escolar no abarca la situación brasileña. Aunque en los archivos centrales mantenidos por el Estado están resguardados muchos registros de la vida escolar, sobre todo los que se refieren a la tercera de las modalidades citadas, una parcela significativa de ellos está resguardada en las escuelas donde fueron producidos, acumulados en sus sótanos, como archivo muerto, al lado de los registros relativos a la primera de las modalidades de las que habla Escolano. Lo poco que queda de las bibliotecas escolares se acumula en los rincones de los viejos edificios escolares. La situación es tal que ni siquiera existe un diagnóstico de la situación de los acervos escolares en los diversos estados de la Federación. Sólo muy recientemente, en el Estado de São Paulo, existe una iniciativa del Centro de Memoria de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, que realizó un trabajo de levantamiento y diagnóstico de la situación patrimonial y archivística de los acervos —piezas museológicas, biblioteca y archivo— de las 114 escuelas

más antiguas del Estado,²¹ incluyendo 85 grupos escolares; 11 gimnasios, 40 escuelas técnicas y 20 escuelas normales.

Creado en 1993,²² el Centro de Memoria de la Educación fue originalmente pensado como un espacio de trabajo interdisciplinario e interdepartamental de reunión de profesores y alumnos en torno de objetivos comunes de investigación. Estaba previsto que tuviera la finalidad de incentivar la constitución y organización de acervos documentales tales como bibliotecas especiales, archivos, fondos y colecciones; y promover actividades de investigación, enseñanza y prestación de servicios (Carvalho, 1993: 1). Estaba prevista la organización de bancos de datos informáticos, la producción de catálogos indicativos y analíticos, publicaciones periódicas y exposiciones del acervo. En cuanto a las actividades de investigación, enseñanza y prestación de servicios previstas, éstas serían llevadas a cabo por proyectos articulados en torno de los siguientes ejes temáticos: I) Historia de la institución escolar; II) Historia de las prácticas escolares; III) Historia del libro de la prensa pedagógica y de la lectura; IV) Historia de las relaciones entre escuela y trabajo; V) Historia de los saberes pedagógicos; VI) Actores educativos: proceso histórico de su constitución (Carvalho, 1993: Anexo 3, 1-3).²³

Con esas finalidades, el Centro de Memoria de la Educación²⁴ se propuso desarrollar investigaciones históricas centradas en el estudio de la escuela, en los procesos y en las prácticas que la constituyen y los saberes que se articulan en ella o sobre ella, configurándola como institución materialmente determinada. Con ese objetivo central, se propuso desarrollar instrumentos de investigación en Historia de la Educación a partir de la recolección,

²¹ El proyecto fue coordinado por la doctora. Maria Cecilia Cortez Christiano de Souza con apoyo técnico de la archivista Iomar Zaia.

²² La Congregación de la Facultad de Educación aprobó, en sesión realizada en junio de 1993, la propuesta encaminada por un grupo de profesoras de la institución. El grupo fue coordinado por mí y estuvo integrado por las doctoras Carmen Sylvia Viidigal de Moraes, Circe Fernandes Bittencourt, Cynthia Pereira de Sousa Vilhena, Denice Bárbara Catani, Maria Cecília Cortez Christiano de Souza y Maria Lucia Spedo Hilsdorf. La propuesta presentada fue acompañada de una justificación en que se puede leer: "El desarrollo de la investigación en el campo de la Historia de la Educación está siendo perjudicado por innumerables dificultades causadas por la ausencia de políticas institucionales de preservación de fuentes documentales que objetiven su tratamiento adecuado y su organización para su utilización por los investigadores. Esa situación es hoy sobremedida sensible, en la medida que las nuevas tendencias de investigación en ese campo exigen cada vez más el recurso a una pluralidad de fuentes documentales sobre educación escolar, hasta hace poco descuidadas como materiales posibles de resguardo y preservación". Cf. Carvalho, 1993: Anexo 3, 1.

²³ El Centro de Memoria de la Educación se define reglamentariamente como "órgano de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo destinado a promover la investigación, reunir documentación y divulgar, de forma integrada, la producción de sus miembros en el campo de la Historia de la Educación Escolar en el Brasil" (CME, Reglamento Interno, cap. 1).

²⁴ El Centro de Memoria se integra de "un cuerpo de investigadores compuesto por profesores universitarios, investigadores de instituciones científicas, alumnos de posgrado y becarios/bolseros de la iniciación científica que están desarrollando proyectos aprobados por su Consejo Científico (CME, Reglamento Interno, cap. 3, artículo 4). Sus acervos son, como determina el Reglamento, abiertos "para consulta a los investigadores no pertenecientes al Centro en apoyo de la marcha del proceso de organización de sus acervos y de las condiciones materiales de funcionamiento" (CME, Reglamento Interno, Cap. III, artículo 5°).

selección y organización de fuentes facilitadoras del acceso del investigador a la documentación. Por tanto, priorizó la construcción de instrumentos de investigación con criterios seguros para desarrollar investigaciones sobre la institución escolar y las prácticas de sus actores, y sobre los saberes que son producidos en ella o sobre ella. Esos instrumentos —inventarios, guías de fuentes, bancos de datos, catálogos y colecciones— integraron el acervo del Centro de Memoria de la Educación.

A partir de 1995, el trabajo del Centro de Memoria adquiere nueva fisonomía interesándose sobre todo en la preservación y organización de archivos escolares. Este trabajo se inició con un proyecto piloto para la construcción de 8 centros de memoria escolar en 8 escuelas técnicas públicas del Estado de São Paulo, consideradas como las más antiguas del Estado. Uno de los objetivos principales del proyecto ²⁵ fue promover la participación de la comunidad escolar, comprometiéndola con la preservación y el resguardo de los documentos existentes en las dependencias de la institución así como con el trabajo de organización material de un espacio archivístico en la escuela. ²⁶

De ese modo se inauguraba un estilo de trabajo archivístico muy innovador, que se tradujo en otras iniciativas cuyo denominador común fue la organización de Centros de Memoria Escolar en diversas escuelas con la participación activa de profesores, funcionarios, alumnos y ex alumnos de la escuela. ²⁷ Desde entonces, el Centro de Memoria de la Educación viene actuando con el objetivo de promover el involucramiento de las comunidades de las escuelas públicas en la preservación y construcción de su propia historia, invitándolos a aprender técnicas básicas de restauración, higienización, acondicionamiento y ordenamiento de los documentos que culminan en la organización de pequeños inventarios (sintéticos y analíticos) de la documentación que, en la mayor parte de los casos, está esparcida por la escuela. En ese trabajo, el Centro de Memoria de la Educación ha implementado formas de diálogo y aproximación a las escuelas públicas con la finalidad de hacer efectiva su inserción en ellas.

Referencias

- Ariès, Philippe (1973), *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, París, Seuil.
- Azanha, José Mário Pires (1990-1991), "Cultura escolar brasileira", *Revista USP*, núm. 8, enero-febrero, pp. 65-69.
- Bakhtine, Mikhail (V. N. Voloshinov) (1977), *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, París, Minuit.

²⁵ El proyecto fue coordinado por la doctora Carmen Sylvia Vidigal de Moraes.

²⁶ Cf. Moraes y Alves, 2002a y 2002b.

²⁷ Entre las iniciativas, destaca el proyecto coordinado por la doctora Diana Gonçalves Vidal, desarrollado con alumnos y profesores de la Escola de Aplicação de la Universidad de São Paulo. La propuesta de Maestría de la Dra. Iomar Barbosa Zaia, surgió en el ámbito de ese proyecto. Desde entonces, Zaia es responsable del trabajo de capacitación de los alumnos de graduación que tienen actividades en el Centro de Memoria de la Educación

- Barreira, Luiz (1995), *História e historiografia: as escritas recentes da História da Educação Brasileira (1971–1988)*, Tesis doctoral, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Bontempi Jr, Bruno (1995), *História da Educação Brasileira: O terreno do consenso*, disertación de Maestría, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Brandão, Zaia (1999), *A inteligência educacional. Um percurso com Paschoal Lemme. por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil*, Bragança Paulista, EDUSF.
- Braster, Sjaak, Ian Grosvenor y María del Mar del Pozo Andrés (2011), *The Black Box of Schooling. A Cultural History of Classroom*, Bruselas, P.I.E. Peter Lang.
- Carvalho, Marta Maria Chagas (1989), "O novo, o velho e o perigoso: relendo a Cultura Brasileira", *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), vol. 71, pp. 29–35.
- _____. (1993), *Relatório de Atividades*, São Paulo, Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo.
- _____. (1997), "História da Educação: notas sobre uma questão de fronteiras", *Educação em Revista*, núm. 26, pp. 5–15.
- _____. (1998a), *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924–1931)*, São Paulo, Universidade São Francisco.
- _____. (1998b), "A configuração da historiografia educacional brasileira", en Marcos Cesar de Freitas (org), *Historiografia Brasileira em Perspectiva*, São Paulo, Contexto/Universidade São Francisco.
- _____. (1998c), "Por uma História Cultural dos Saberes Pedagógicos", en Denice Barbara Catani y Cynthia Pereira da Sousa (eds.), *Práticas Educativas, Culturas Escolares Profissão Docente*, São Paulo, Escrituras, pp. 31–41.
- _____. (2000), "L'histoire de l' éducation au Brésil : traditions historiographiques et processus de rénovation de la discipline aux dernières quinze années", *Paedagogia Historica. International Journal of the History of Education*, vol. 36, núm. 3.
- Centro de Memória da Educação (1993), *Regimento Interno*, São Paulo, Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo (mimeo).
- Certeau, Michel de (1980), *L'invention du Quotidien*, vol. 1, *Arts de faire*, París, Union Générale d'Éditions 10/18.
- Chartier, Anne-Marie (1987), "L'école éclatée", *Bloc Notes de la Psychanalyse*, núm. 7, septiembre, pp. 249–268.
- _____. (1993), "Les 'faire' ordinaires de la classe : un enjeu pour la recherche et pour la formation", en Yves Grafmeyer (dir.), *Milieus et liens sociaux*, Lyon, Édition du Programme pluriannuel en sciences humaines Rhône Alpes, [Chemins de la recherche núm. 17], pp. 177–193.
- Chartier, Roger (1990), *A história cultural: entre práticas e representações*, Lisboa-Río de Janeiro, DIFEL-Bertrand do Brasil.
- Chervel, André (1998), *La culture scolaire Une approche historique*, Francia, Belin.
- _____. (1990), "História das disciplinas escolares", *Teoria & Educação*, núm. 2, pp. 177–229.
- Compère, Marie Madeleine (dir.) (1997), *Histoire du temps scolaire en Europe*, París, Institut National de Recherche Pédagogique (Éditions Économica).
- _____. (1995), *L'Histoire de l'Éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, París, INRP/Peter Lang.
- Daher, Andrea (2008), *L'histoire culturelle comme histoire des pratiques lettrées, au Brésil*, en Philippe Poirrier (dir.), *L'histoire culturelle: un "tournant mondial" dans l'historiographie?*, Dijon, Éd. Universitaires de Dijon.
- Depaepe, Marc y Franck Simon (1995), "Is there any place for the history of education in the History of Education?", *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, vol. 30, núm. 1, pp. 9–16.
- Dosse, François. 2002. *Michel de Certeau. Le marcheur blessé*. París, Éditions La Découverte.

- Escolano Benito, Agustín (1993-1994), "La arquitectura como programa. Espacio-escuela y currículum", en *Historia de la Educación*, vol. XII-XIII, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 97-120.
- _____, (2002), "Memória de la educación y cultura de la escuela", en Agustín Escolano Benito y José María Hernández Díaz (coords.) *La memória y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia, Tirant lo Blanch, pp. 19-42.
- Giglio, Célia Maria Benedicto (2001), *Uma genealogia de práticas educativas na Província de São Paulo: 1836-1876*, Tesis doctoral, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Hamilton, David (2001), "Notas de Lugar Nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna", *Revista da Sociedade Brasileira de História da Educação*, núm. 1, pp. 43-73.
- Hartog, François (2003), *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, París, Seuil.
- Hébrard, Jean (1990), "A Escolarização dos Saberes Elementares na Época Moderna", *Teoria e Educação*, núm. 2, pp. 65-110.
- Julia, Dominique (1995), "La culture scolaire comme objet historique", *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, Suppl. Series, I (*The colonial experience in education*), pp. 353-382.
- Moraes, Carmen Sylvia Vidigal, y Julia Falivene Alves (org.) (2002a), *Inventário de Fontes Documentais. Contribuição à Pesquisa do Ensino Técnico no Estado de São Paulo*, São Paulo, Imprensa Oficial do Estado-FAPESP.
- _____, (2002b), *Escolas profissionais públicas do Estado de São Paulo: uma história em imagens*, São Paulo, Imprensa Oficial do Estado-FAPESP (Álbum fotográfico).
- Narodowski, Mariano (1994), *Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aique.
- Nóvoa, António (1987), *Les temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (xviii-xxe siècles)*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.
- _____, (1991), "Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente", *Teoria e Educação*, núm. 4, pp. 109-139.
- Nunes, Clarice y Marta Maria Chagas de Carvalho (1993), "Historiografia da Educação e Fontes", *Cadernos Anped*, núm. 5, pp. 7-64.
- Ozouf, Mona (1982), *L'École, l'Église et la République (1871-1914)*, París, Éditions Cane/Jean Offredo.
- Pineau, Pablo (1996), "La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización", en Héctor R. Cuccuza (comp.), *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- _____, (1999), "Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad", *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 2, núm. 1, pp. 39-61.
- _____, Inês Dussel y Marcelo Caruso (2001), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires-Barcelona-México, Paidós.
- Rioux, Jean-Pierre (1997), "Un domaine et un regard", en Jean-Pierre Rioux y Jean-François Sirinelli (dirs.), *Pour une Histoire Culturelle*, París, Seuil.
- Varela, Julia y Fernando Álvarez-Uria (1991), *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.
- _____, (1992), "A maquinaria escolar", *Teoria e Educação*, núm. 6, pp. 68-96.
- Veyne, Paul (1978), *Foucault révolutionne l'histoire. Comment on écrit l'histoire*, París, Seuil.
- Viñao Frago, Antonio (1996), *Espacio y tiempo: educación e historia*, Morelia, Michoacán, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (Cuadernos del Imced, núm. 11).
- _____, (1998a), "L'espace et le temps scolaires comme objet d'histoire". En *Histoire de L'Éducation*. Paris, SHE/INRP, n. 78.
- _____, (1998b), *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Barcelona, Editorial Ariel.
- _____, (1988c) "Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes", en C. Almuíña (ed.), *Culturas y civilizaciones*, Valladolid, Publicaciones de La Universidad.

- _____. (2001), "¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador", en Sociedade Brasileira de História da Educação (org.), *Educação no Brasil: história e historiografia*, Campinas-São Paulo, Autores Associados-SBHE.
- Vincent, Guy (1980), *L'école primaire française. Étude sociologique*, Lyon-París, Presses Universitaires de Lyon-Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- _____. B. Lahire y D. Thin (1994), "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire", en Guy Vincent (dir.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarization et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Warde, Mirian Jorge (1990), "Contribuições da História para a Educação", *Em Aberto*, año 9, núm. 47, julio-septiembre, pp. 3-11.
- _____. (1998), "Questões teóricas e de método: a História da Educação nos marcos de uma história das disciplinas", en Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi y José Luís Sanfelice (eds.), *História e História da Educação. O debate teórico-metodológico atual*, Campinas, Autores Associados.
- _____. y Marta Maria Chagas de Carvalho (2001), "Politics and Culture in the making of History of Education in Brazil", en Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin y Miguel Ángel Pereyra (eds.), *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*, Nueva York, Routledge-Falmer.
- Zaia, Iomar Barbosa (2005), *O Acervo escolar. Organização e cuidados básicos*, São Paulo, Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo.
- _____. (2010), *Escrituração escolar: produção, organização e movimentação de papéis nas escolas públicas paulistas. 1893-1920*, Tesis doctoral, Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, São Paulo.

Marta Maria Chagas de Carvalho. Universidade de São Paulo –USP– Brasil, Doctora en Educación por la Universidade de São Paulo –USP– Brasil. Líneas de investigación: Historiografía e Historia de la Educación con énfasis en la historia cultural de las escuelas y los saberes pedagógicos en Brasil. Tiene publicaciones sobre la circulación internacional de modelos pedagógicos, difusión de impresos pedagógicos, pedagogía moderna, pedagogía de la escuela nueva, reformas escolares, cultura pedagógica y escolar. Algunas publicaciones: Toledo, M. R. A. ; Carvalho, M. M. C. , "Print capitalism, New School and circulation of reading models. A Brazilian collection at the Primary Education Museum-Library in Portugal (1931-1950)", *Paedagogica Historica* (en prensa), vol. 47, pp. 639-656, 2011; Carvalho, M. M. C. ; Zaia, I. B., "O Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo". *Memória, Conocimiento y Utopía*, vol. 5, pp. 140-145, 2008; Carvalho, M. M. C. . "Manuales de pedagogía, materialidade de lo impreso y circulación de modelos pedagógicos en el Brasil", *Revista Colombiana de Educación*, vol. 52, pp. 91-136, 2007.

Recibido: 16 de febrero de 2012

Aceptado: 18 de octubre de 2012

Historia de la pedagogía: la perspectiva italiana*

The History of Pedagogy: the Italian Perspective

Carmen Betti

Universidad de Florencia, Italia

carmen.betti@unifi.it

Resumen

El presente artículo aborda el desarrollo del campo de la historia de la pedagogía en el contexto italiano, en un arco temporal que abarca los siglos XIX y XX. Se analiza las circunstancias, a lo largo del siglo XIX, en que dicho campo paulatinamente se autonomizaría de otras disciplinas y adquiriría su propia identidad, amalgamándose, sucesivamente, con otras disciplinas, todo ello en el horizonte de una profunda revisión epistemológica y metodológica. Se plantean las principales tradiciones y aportaciones de europeos y estadounidenses, en el caso de Italia, así como las contribuciones de los estudiosos italianos. Asimismo, se señalan las vicisitudes que la historia de la educación ha confrontado para inscribirse en los currícula universitarios.

Palabras clave: Pedagogía, Historia de la pedagogía, Historia de la educación, Siglos XIX y XX, Formación de pedagogos.

Abstract

This article discusses the development of pedagogical history in the Italian context, in a temporal arch spanning the nineteenth and twentieth centuries. It analyzes the circumstances of the nineteenth century, in which the field gradually became autonomous from other disciplines and acquired its own identity. It further traces the way in which it was amalgamated successively with other disciplines, within the horizon of a deep epistemological and methodological revision. In the Italian context, I examine the main contributions of European and American traditions, as of Italian scholars. I also point out the problems that the History of Education has confronted in order to become part of the university curricula.

Key words: Pedagogy, History of Pedagogy, History of Education, nineteenth and twentieth centuries, pedagogical curricula.

* Trad. de Haydeé Vélez Andrade, Posgrado de Pedagogía, FFYL, UNAM.

La fase inicial

La historia de la pedagogía —y sus derivaciones— es un área de estudio y de investigación relativamente joven. De hecho, ésta se ha desarrollado, si se compara con otras disciplinas más longevas, en tiempos sustancialmente cercanos a nosotros. Al respecto, en el transcurso del Ochocientos, se sitúan las primeras obras de cierto corte y sistematicidad. Obviamente, antes de este periodo hubo reflexiones sobre la dimensión diacrónica de la educación, pero no poseían una identidad y una organicidad autónoma y bien definida. En otros términos, aquellas reflexiones formaban parte de tratados filosóficos o políticos o culturales generales más vastos, por lo que aparecían como uno entre varios y, por tanto, no eran centrales ni sistemáticos; o bien eran ensayos circunscritos al pensamiento y a la obra educativa de hombres ilustres del pasado. Resulta entonces espontáneo preguntarse por qué se revive justo en este preciso momento histórico el interés en el estudio de las teorías, de las ideas, de los modelos relativos a la educación formal, en su despliegue y cambio plurisecular además de los resultados tangibles del arte educativo, que constituyen un terreno privilegiado de búsqueda de la historia de la pedagogía.

El Ochocientos fue epicentro de una vasta y profunda revisión epistemológica y metodológica —sobre todo en el clímax de la revolución industrial y su consecuente confianza en la ciencia experimental— en todos los campos: una revisión vasta y sin piedad que ha sacudido violentamente los fundamentos de muchos castillos metafísicos que se habían edificado con anterioridad, sometiendo los saberes a un examen casi iconoclasta. Como se sabe, gracias a este proceso —por el cauce de la filosofía— se han ido emancipando —para proponerse como autónomas—, nuevas y diversas ciencias, entre las cuales se encuentran la sociología, la psicología, la biología, la antropología y otras definidas después como “ciencias humanas” que, como veremos de manera más extensa a continuación, no tardaron en desarrollar relaciones no sólo de buena vecindad con la pedagogía, sino de verdadera y propia comunidad, cuando no hasta de parentesco.

Pero si esa imponente reorganización epistemológica —y obviamente de los estudios— fue el trasfondo del nacimiento de la historia de la pedagogía, no es fácil vislumbrar entre esos eventos una consecuencia directa y explícita, como —por el contrario— aparece de forma más evidente en la relación con las nuevas ciencias antes mencionadas. Las causas, múltiples, que han jugado un rol más inmediato y decisivo, nos parece que se ubican en otra parte. Digamos que nos lo parece porque el análisis, en su totalidad, es inédito y la prudencia obligada. Antes que nada, en el interés creciente por la instrucción que ya se había desarrollado en el transcurso del Setecientos, pero sobre todo a finales del siglo en el seno de algunos importantes estados nación europeos, en cuyo ámbito los poderes públicos —con frecuencia antagónicos a la Iglesia—, se dieron a la tarea de reivindicar el derecho/deber de

ocuparse, a través de la instrucción para todos, en convertir a los súbditos en ciudadanos. Recordemos, a modo de ejemplo, las múltiples intervenciones efectuadas en Prusia como una obra primero de Federico Guillermo I y después de su hijo, Federico II —denominado también el Grande—; la importante reforma realizada por la emperatriz María Teresa de Austria en 1776; las disposiciones que acompañaron y siguieron a la revolución francesa, pero también las múltiples iniciativas privadas que florecieron en los diversos territorios europeos: desde el *Philanthropinum* de Basedow hasta las casas-familia-empresa de Heinrich Pestalozzi en favor de los menores abandonados o marginales, pasando por aquellas del industrial Robert Owen en New Lanark (Escocia), en vista de un hombre nuevo y de un mundo renovado, y otras, más o menos importantes, que no citamos por razones de espacio (Santoni Rugiu, 1979: 286-290, 368, 385).

Pero justo esa tensión difundida dirigida a expandir la instrucción ilimitadamente, que no tenía precedentes en los siglos anteriores, ponía en la cadena otra instancia, impelente, es decir, la formación del personal idóneo para llevar a cabo esa función, es decir, los maestros, considerados muy rápidamente aliados valiosos e insustituibles para la alfabetización cultural y política de las masas, las cuales se apresuraban, por así decirlo, a “urbanizarse” y, de manera progresiva, a sustraerse al control paralelo de la Iglesia. Pero viéndolo bien, esa nueva exigencia generaba a su vez una más, o sea, la necesidad de reflexionar sobre cómo y qué enseñar a los futuros maestros para obtener, en tiempos razonables, los mejores resultados posibles, dada la endémica carencia de docentes al frente de un fuerte requerimiento en expansión. En otros términos, se evidenciaba como nunca antes la importancia de reflexionar sobre los problemas vinculados con la enseñanza y con la educación, problemas genéricamente incluidos bajo el nombre de pedagogía, término de significado polivalente y también, en cierto sentido ambiguo, referido al mismo tiempo a aspectos inherentes a la teoría y a la práctica de la educación, como lo “fue en sus orígenes la palabra griega de la cual deriva la nuestra. *Paidagoghìa* que indicaba un hecho práctico [acompañar al niño a lo largo del camino (no necesariamente hacia la escuela)]; pero también indicaba una noción ideal: guía iluminada de la conducta humana, guía del hombre en general, no sólo del menor” (Mura, 1978: 807).

En Prusia, donde ya desde los primeros decenios del Setecientos Federico Guillermo I había introducido (aún con ciertos límites) la obligatoriedad escolar (Blättern, 1960: 77), habían sido activados precozmente en las universidades —no por casualidad— cursos de pedagogía dirigidos a los futuros maestros e impartidos, por turnos, por los profesores de filosofía, a cuyo ámbito especulativo pertenecía la misma pedagogía, como una de las múltiples áreas de la omnivalente ciencia filosófica. (Kant, 2009: 31). Entre esos docentes, en la universidad de Königsberg al norte de Prusia oriental, estuvo también varias veces Immanuel Kant, como lo testimonian los apuntes de sus clases —no es claro si fueron dejados por el filósofo mismo o si fueron anotaciones realizadas durante los cursos por uno de sus alumnos estimados,

Friedrick Theodor Rink— editados después con el título de *Über Pädagogik* revistieron gran importancia no tanto por las ideas educativas en ellos contenidos, que no son ni muchas ni particularmente originales, sino por la idea guía que los invadía y que marca un giro en el modo de concebir la pedagogía, así como por su manera de colocarse después como ciencia. “Esto es, la idea de que pueda elaborarse un discurso filosófico sobre el arte de educar y que dicho discurso concierna al deber ser de tal arte (pedagogía normativa) con el propósito de mejorar al género humano” (Mura, 1978: 809).

En breve, Kant postuló con fuerza la exigencia de que la educación —debido a su complejidad pero también por su gran relevancia para los fines de la elevación moral del individuo y de la sociedad entera—, no se redujera a una técnica, “sin un plan coordinado” porque, aseveraba, semejante costumbre “conllevaba muchos errores y lagunas. El verdadero arte de educar o Pedagogía, debe volverse racional [...] una ciencia” (Kant, 2009: 115). En otros términos, ésta debía ir más allá de las “observaciones empíricas válidas para el individuo en un determinado tiempo” para volverse, precisamente, ciencia y sustraer “sus corolarios de principios fundamentales” (Bruno, 1954: XXXIII).

Pero si el nuevo modo de concebir la pedagogía inaugurado por Kant contribuyó sin duda a rescatar el arte de la educación del nivel puro o prevalentemente técnico y metodológico, para acreditarle una dignidad especulativa autónoma, en los hechos toda la innovación se resolvía al interior, por así decirlo, de la dimensión filosófica y el término pedagogía se volvió equivalente o sinónimo de filosofía de la educación. Y sin embargo, fue gracias a esos primeros pasos, dirigidos a liberar la pedagogía de su tradicional rol de subordinación respecto a la filosofía, que poco a poco fue reconocido quien operaba en el campo pedagógico, o sea, el pedagogo, la legitimidad y la dignidad superaban el plano de la contingencia educativa para medirse con los problemas epistemológicos y metodológicos vinculados, o sea, teóricos y teoréticos, a fin de mejor circunstanciar, con base en la experiencia y la competencia, el objeto de estudio, los instrumentos necesarios, los métodos más adecuados, el lenguaje específico, etc. En fin, gracias a la apertura kantiana se llevará a cabo el desgarre que llevará poco a poco a la pedagogía hacia una dimensión científica autónoma y, sucesivamente, también experimental.

El recorrido no fue cómodo ni rápido pero la pedagogía, a lo largo del Ochocientos, moverá de forma gradual su propio baricentro gravitacional de la filosofía hacia nuevos ámbitos disciplinarios, a su vez en vía de emergencia desde el vasto archipiélago filosófico, vislumbrando perspectivas inéditas y descubriendo la necesidad de relaciones cada vez más estrechas con la sociología, la psicología, la fisiología, la antropología y otras más. A ese respecto se debe recordar la importante contribución del realista Johann Friedrich Herbart —que además cubrió en Königsberg la cátedra que Kant había dejado por llegar a los límites de edad—, según la cual la pedagogía, como ciencia filosófica aplicada, tenía en su fundamento a la ética para precisar los fines, pero no podía al mismo tiempo dejar de lado la

psicología para definir los medios. Es necesario subrayar que “La concepción herbartiana de la pedagogía como ciencia tuvo una amplia influencia en los estudios pedagógicos [...] en Alemania hasta finales del siglo XIX” y que justo ahí Herbart no tardó en ser considerado como el fundador de la pedagogía científica. Al contrario, alrededor de veinte años después de su desaparición, acaecida en 1841, sus seguidores fundaron la Asociación para la pedagogía científica, con el fin de difundir en el ámbito de los estudios pedagógicos un *habitus* experimental e incentivar el crecimiento de una renovada perspectiva de investigación (Mura, 1978: 809).

El fermento de estudios y de investigaciones que se encauzaron al respecto entre el Setecientos y el Ochocientos fue alimentado, en seguida —sobre todo en el curso de la segunda mitad del siglo XIX—, por el mismo requerimiento de indicaciones y propuestas que emanaba de las instituciones educativas, a la par de la creciente escolarización de masas de jóvenes en tiempos cada vez más largos y con la marcada presencia de alumnos provenientes de ambientes carenciados económica y culturalmente, y en cierta medida refractarios a la escolarización. Justo estas nuevas realidades hacían cada vez más arduo el proceso de alfabetización cultural e indispensable tener a maestros mejor preparados, es decir, informados sin lugar a dudas a nivel metodológico-didáctico pero también en las nuevas ciencias humanas que tenían relaciones evidentes con la educación y, en especial, con la psicología. Y es justo al interior de este proceso epistemológico —en el cual la pedagogía se mueve en busca de un nuevo estatuto científico para concretarse como ciencia de la educación gracias a los aportes cognitivos pero también metodológicos de la psicología, así como de la sociología, la medicina, etc.—, que se despierta también un discreto interés por la dimensión histórica de la educación y empiezan a aparecer obras de carácter histórico-pedagógico de diferente valor y aliento científico.

Si se profundizara un poco el análisis, no sería difícil vislumbrar que los intentos de los estudiosos son muy diferentes entre sí tanto en nuestro país como en otros lugares. Existe, sin duda, aquel que satisface instancias —por así decirlo— identitarias para los estudios pedagógicos, con frecuencia vinculados a una especie de *esprit national*, o sea, al deseo de visibilizar la tradición educativa de un determinado país; existe además aquel que salvaguarda, al interior de un determinado contexto nacional, una corriente pedagógica precisa, marginada o puesta en discusión por un nuevo clima político-ideológico; existe nada menos que el intento de corresponder a los requerimientos que emanan de los lugares en los cuales se forman los formadores: maestros y profesores; en fin, existe —no por último— aquel de sondear el pasado y confrontarse seriamente con todo lo realizado o fallido, para recabar elementos de validación u otros de las teorías y de las elecciones sobre política educativa en el presente y para el futuro. Se trata pues de un interés muy variado, aún en estado naciente, que además no conocerá en el transcurso de la segunda mitad del Ochocientos un despegue como el que tuvo en Italia, si bien Alemania cuenta, tal vez, con la producción más rica. A pri-

mera vista puede entonces suscitar alguna sorpresa el hecho de que, al sostener con particular énfasis en este mismo periodo la importancia de una base solidamente histórica de la pedagogía, haya intervenido varias veces no ya un educador o un pedagogo o un experto en cuestiones pedagógicas, como se quiera decir, sino un estudioso —en cierto sentido *out-sider*—, también interesado en las cuestiones educativas.

Nos referimos a Emile Durkheim, al reconocido sociólogo francés, pupilo de Auguste Comte, quien reservó tanto tiempo y energía a las cuestiones educativas, escribiendo mucho al respecto y enseñando por más de treinta años disciplinas que se entrecruzaban fuertemente con las cuestiones educativas: Pedagogía y ciencias sociales desde 1887 y hasta 1902 en Bordeaux y luego Pedagogía y ciencias de la educación en la Sorbona de París, donde desde julio de 1913 se le confió la cátedra de Ciencias de la educación y de la sociología hasta el final de su carrera que concluyó en 1917 (Fornaca y Di Pol, 1993: 166). Como ya se puso de relieve, “en contra de planteamientos pedagógicos vinculados sólo al presente o viciados por actitudes [Durkheim] afirmaba que la cultura pedagógica debía tener una base ampliamente histórica” debido a que sólo un conocimiento firme y bien articulado de aquello que había sido realizado u omitido, constituía una garantía válida contra las exhortaciones voluntaristas, abstractas y/o veleidosas, de las cuales la literatura pedagógica —por desgracia— estaba plagada, a pesar de los recurrentes y vistosos fracasos o falencias (Fornaca y Di Pol, 1993: 167). Retomando este concepto en un escrito subsiguiente de 1911, Durkheim afirmará todavía con gran firmeza y claridad:

La cultura pedagógica debe tener [...] una base ampliamente histórica. Es esta condición con la cual la pedagogía podrá evitar una crítica que le ha sido frecuentemente dirigida y que ha dañado fuertemente su crédito. Demasiados pedagogos — y entre los más ilustres— han emprendido la edificación de sus sistemas abstrayéndose de aquello que había existido antes de ellos. El tratamiento al cual Ponócrates somete a Gargantúa antes de iniciarlo en los nuevos métodos es, en este punto, significativo. Le purga el cerebro “con eléboro de Anticira”, de modo que se le olvide “todo aquello que había aprendido cuando estaba con sus antiguos preceptores”. Es decir, en forma alegórica, se decía que la nueva pedagogía no tenía nada en común con aquella que la había antecedido. Pero esto significaba colocarse al mismo tiempo fuera de las condiciones de la realidad. El porvenir no puede ser evocado desde la nada: nosotros no podemos construirlo más que con los materiales que nos ha legado (sic) el pasado. Un ideal que se construye tomando lo opuesto al estado de cosas existente no es realizable, porque no tiene raíces en la realidad. Por otro lado, es claro que el pasado tenía su razón de ser; no habría podido durar si no hubiera respondido a las necesidades legítimas que no pueden desaparecer de un día para otro; por consiguiente, no se puede hacer de un modo tan radical *tabula rasa* sin desconocer las necesidades vitales. (Durkheim citado en: Fornaca y Di Pol, 1993: 183).

En un último análisis, se puede afirmar que la importancia de la dimensión histórica de la educación encuentra una creciente atención en el transcurso de la segunda mitad del Ochocientos, por múltiples razones, que además varían en cierta medida de país en país, aún persistiendo algunas, como por ejemplo la voluntad de defender o de dar visibilidad a la tradición pedagógica nacional, paralelamente al incremento de los estudios pedagógicos y a la voluntad de caracterizarlos de manera científica, así como en relación con la misma preparación de los docentes y, en especial, aquella de los maestros de primaria.

El panorama italiano en el Ochocientos

Aún con la cautela necesaria, dada la ausencia de repertorios o de bancos de datos disponibles al respecto, consideramos que se puede sostener que también en nuestro país el interés por la dimensión histórica de la educación comienza a perfilarse a partir de la segunda mitad del Ochocientos. Las fuentes halladas indican la existencia de trabajos de una duración más o menos larga, relativos a la evolución, al mismo tiempo, de las ideas que de las instituciones educativas, y también trabajos monográficos sobre esta o aquella figura de educador o sobre esta o aquella corriente pedagógica. También en Italia, como en otros lugares, el *leit motiv* parece residir en los debates que se reavivaron en torno al funcionamiento, nada feliz, de la escolarización popular pero también de aquella de los niveles medio y universitario. Un mérito particular es sin duda el que se acredita la Asociación pedagógica italiana, nacida en Milán en 1860 y presidida por Giuseppe Sacchi, quien con sus conferencias pedagógicas anuales logró involucrar poco a poco en la importante batalla escolástica-cultural también a muchos que no se dedicaban al trabajo estimulando, indirectamente, la demanda y la producción de publicaciones de carácter pedagógico y también histórico-pedagógico.

En ese sentido, un ejemplo elocuente es representado por Emanuele Celesia, un intelectual genovés más bien ecléctico, titulado en Derecho pero con evidentes intereses históricos y literarios, ferviente patriota y combatiente, de profesión bibliotecario en la universidad local pero también docente encargado en el Instituto técnico de la capital ligure, fue asiduo seguidor de las conferencias pedagógicas en donde con frecuencia trató la cuestión de la educación femenina. Y justo a él, que no era ni filósofo ni pedagogo ni historiador de profesión, según el *Diccionario Enciclopédico Italiano*, se debe "el primer intento de una historia del pensamiento pedagógico italiano", gracias, precisamente, a su *Storia della pedagogia in Italia*, en dos volúmenes, editada en Milán entre 1872 y 1874 (*Dizionario Enciclopedico Italiano* 1970, vol. III: 58; Passamonti, s/f: 274). Aunque no nos sentimos capaces de suscribirlo con corazón ligero, por las razones ya dichas, tal afirmación —tan es así que ya en 1867 se registra una

breve monografía histórico-pedagógica (Discípulo 1867)— se coloca seguramente entre las primeras ponderosas obras de este género, aparecidas en nuestro país.

De dudosa calidad en el plano de la metodología historiográfica, por su funcionamiento temporal incierto y zigzagueante, presentaba además un desarrollo poco homogéneo e incoherente en algunos fragmentos, debido al enfoque que hoy definiríamos como historia total, es decir, cuidadoso tanto de las teorías como de las instituciones educativas, tanto de la cultura como de las leyes, de las costumbres, de las metodologías, de las didácticas, et-écetera. En fin, un cuadro tan vasto y complejo, que resultaba un reto sin igual para el autor que, de hecho, no siempre logró controlarlo y terminó por dilatar a veces aspectos menores y por subvalorar u omitir del todo otros importantes. Dificultades sin duda derivadas del significado ambiguo de la pedagogía —como ya se había puesto de relieve— pero también del concepto omnicomprendivo de educación que Celesia había seleccionado como paradigma y que incluía tanto aquella educación formal como aquella informal, así que al momento de declinarla históricamente, el resultado fue incierto.

La obra, a mitad del camino entre teorías pedagógicas y aspectos más factuales y de praxis, de inmediato gozó, y era comprensible por ser una novedad, de mucho cuidado pero también de muchas críticas, severas y polémicas, cuyo autor objetó con desdén. Sin embargo, no faltó quien aún no callando sus límites, supo apreciar su valor intrínseco:

[...] la *Historia de la Pedagogía italiana* es un trabajo que posee valores no comunes. Celesia escribe en un tiempo en el cual casi todo estaba por hacerse para nosotros Italianos resurgidos con dignidad de nación: y viendo que los fundadores modernos estaban carentes de métodos propios inciertos y no podían fiarse más que de aquellos que habían recibido por tradición, él con sabiduría secular alza la voz y dice *reháganse antiguos para ser más plenamente modernos* (Passamonti; s/f: 274).

Es fácil deducir de estas palabras que la obra no estaba del todo exenta, como por lo demás tantas otras hermanas de hábito, de fines ideológicos o —para decirlo mejor— de un cierto nacionalismo político, pedagógico y por qué no, también religioso, en el cual el autor se inspiró fuertemente en los juicios expresados por personalidades de orientación católica, aun cuando no ortodoxas, como Gioberti y Rosmini, del cual —se escribió— "muchas veces repite los juicios sobre los filósofos de la antigüedad clásica, que defiende de los vacíos sarcasmos de la filosofía de la Revolución" (Passamonti, s/f: 274). En otras palabras, se evidencia aquí el carácter tendencioso que con frecuencia ha caracterizado desde el Ochocientos —además de tiempos a nosotros cercanos—, las obras de historia de la pedagogía, resintiendo también ellas, como por lo demás un poco todos los saberes, el clima político-cultural contemporáneo.

Luego de esta digresión, motivada porque dicha publicación si no fue justo la primera, al menos fue una de las primeras, agregamos que en el curso de los años setenta del siglo

xix, no se cuenta con muchas de éstas. Señalamos a modo de ejemplo otra, de un espesor más considerable respecto de la anterior, aunque con algunos fragmentos de corte compilativo, pero muy rica en datos, citas, documentos y también en valiosas indicaciones bibliográficas que son la sustancia de una argumentación menos asertiva respecto a la ya señalada. Esta fue editada sólo algunos años después, en 1876 en Turín, con un título en cierto sentido semejante: *Historia de la pedagogía italiana desde los tiempos de los romanos hasta todo el siglo xviii*. La escribió el padre escolapio Everardo Micheli, quien primero fue docente de filosofía y matemáticas en el famoso colegio sienés de los Tolomeo y luego de pedagogía en Pisa y en Pádua. El mismo autor publicó, el año siguiente, otro trabajo de carácter histórico pero que no incluiremos entre aquellos de historia de la pedagogía, sino más bien de historia de la escuela —de acuerdo con las articulaciones más recientes del sector— intitulado *Historia de la universidad de Pisa de 1737 a 1859*. (Fornari, s/f: 693).

Y sin embargo, fue sólo a partir de los primeros años ochenta que el cuadro se hace más movedido: de hecho, en el desarrollo de un breve arco temporal aparecieron diversas publicaciones, con distinta orientación científico-cultural, carácter general o particularizado, de larga, media o breve duración, etcétera. Consideramos útiles algunas referencias al respecto: Giuseppe Allievo, uno de los estudiosos más autorizados en cuestiones educativas de la época, sostenedor convencido de la tradición pedagógica católica y, por tanto, sensiblemente en desacuerdo con el enfoque científico-experimental que estaba ganando terreno, publicó en 1881 *Elementos de pedagogía*, que contenía un nutrido “compendio histórico de la pedagogía”, al cual siguieron dos importantes ensayos: *De las doctrinas pedagógicas de E. Pestalozzi*, *Albertina Necker de Saussure*, *Francesco Faville*, *Gregorio Giraud* (1884) y *Acerca de las escuelas normales y de los jardines de infancia fröbelianos* (1888), en el cual, él hacía una severa crítica no ya —como se escribió— a los “jardines” presentes en Italia, “sino a cuáles se fundaban en el concepto del fundador; y se opuso fervientemente a aquellos que quisieran introducirlos en Italia” (Gerini; s/f: 39-40). Con la misma orientación, en 1885, apareció *La escuela pedagógica nacional, escritos educativos, teóricos y prácticos* de Antonino Parato, un ponderoso volumen tendiente a separar, por así decirlo, el trigo de la cizaña, o sea, a indicar los graves errores contenidos en muchas de las teorías pedagógicas más o menos recientes, declarándose defensor de los valores ético-religiosos tanto en educación como en pedagogía.

Pero en el lado opuesto tampoco faltaron intervenciones acreditadas: en 1882, de hecho, surge *Historia crítica de las teorías pedagógicas en relación con las ciencias políticas y sociales* de Pietro Siciliani, docente de Filosofía teórica y encargado de Antropología y Pedagogía en la Universidad de Bolonia, de sentimientos notoriamente laicos y anticlericales, y por el contrario, muy comprometido con la defensa de las modernas adquisiciones científico-experimentales. Luego, en 1890, Nicola Fornelli, también él de posición científico-experimental afín a aquella de Siciliani —a quien además sustituyó en Bolonia después de su deceso—,

publicaba *La pedagogía según Herbart*, que constituye, como el título lo deja entender, un atento examen pero también una defensa del herbatismo ciertamente no visto con buenos ojos por quien sostenía, por el contrario, la tradición pedagógica nacional. Se señala también la traducción de dos importantes obras, una, la *Historia universal de la Pedagogía* de Jules Paroz —primero docente de pedagogía y luego director de una Escuela Normal— que fue publicada en Italia en 1884; la otra —de un autor más acreditado y luego muy afortunada— aparece por el contrario con la editorial Paravia en 1888, y es *Historia de la Pedagogía* de Gabriel Compayré, una de las obras —por varios decenios— de mayor relieve no sólo en Francia, en donde fue originalmente editada, sino también en Italia y en toda Europa. Fue traducida e integrada por Angelo Valdarnini —docente de Pedagogía y de Filosofía en el Instituto Superior del Magisterio Femenil de Roma—, el cual hizo además importantes aportes sobre la escuela pedagógica italiana y alemana, subrepresentadas en la versión original, que seguía una óptica franco-céntrica, no por casualidad (Valdarnini s/f, vol. I: 323).

En el prefacio de una obra precedente titulada *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*, de la cual la antes citada por nosotros llevaba el *imprinting*, Compayré había escrito: "Le premier résultat de cette étude, on l'a justement remarqué, 'c'est de restituer à notre grande école de pédagogie française ses titres et son rang'. Ne laissons pas croire que la pédagogie soit la propriété exclusive de l'Allemagne" (Compayré; 1883: 11).¹

Así pues, el *esprit national* no era una prerrogativa sólo del joven estado italiano, formado desde hacía poco bajo la bandera sabauda, sino una denotación más bien difundida en la Europa del Ochocientos, dividida entre dobles sentidos y triples alianzas y, por tanto, invadida por sentimientos no siempre de buena vecindad y por ineludibles impulsos hegemónicos. Lo que sin embargo amerita ser profundizado es el por qué, en el curso de los años ochenta del Ochocientos, se verificó en Italia esta suerte de florecimiento del sector histórico-pedagógico.

Es fundamentado creer que el interés por la novedad de tales estudios tuvo un rol, pero también lo es pensar, y lo confirma la atención misma de los editores, que el mercado tuvo un peso, o sea, la demanda. En otros términos, se empezaron a escribir y a publicar más trabajos de carácter histórico-pedagógico, porque había una mayor demanda. Es bueno aclarar de inmediato que ni en la sede universitaria, ni en la sede de la escuela secundaria existía en esa época una disciplina que llevara semejante o similar nombre. Sin embargo, justo a partir de los primeros años ochenta se empezaron a encontrar huellas en los nuevos programas del tercer año de las escuelas Normales (que eran las escuelas que formaban a los maestros) —dentro de la enseñanza de la pedagogía—, promulgados por el ministro De

¹ Nota de la traductora: "El primer resultado de este estudio, como se acaba de señalar, es el de 'devolver a nuestra gran escuela de pedagogía francesa sus títulos y su rango'. No dejemos creer que la pedagogía es propiedad exclusiva de Alemania" (Compayré, 1883: 11).

Sanctis (*Boletín Oficial de la Instrucción*; 1880: 1106). Presencia que será reforzada en los programas de 1883 con la firma de Guido Baccelli —siempre en el ámbito del programa del tercer año de Pedagogía— éstos representan, entre otros, el ápice para esa especialidad, así como lo son para el fuerte reclamo de la dimensión concreta y experimental de la pedagogía (*cf.* Decreto Ministerial, 1° noviembre 1883: 943).

El objetivo, no poco ambicioso, era el de lograr anclar las teorías pedagógicas a una base más concreta, de factibilidad realista, derrotando consecuentemente el prejuicio, según el cual la educación se colocaba en una suerte de dimensión metahistórica y equivalía a un proceso de variables y de combinaciones más o menos arbitrarias e impredecibles, coherente expresión de una pedagogía vacua, verbosa, repetitiva, enteramente basada en fórmulas abstractas más que en hechos, en "catequismos pedagógicos" más que en una base científico-experimental (*cf.* Decreto Ministerial, 1° noviembre 1883: 942). Es obvio que, cuando empiezan a aparecer en los programas de las escuelas Normales —incluso en la sede universitaria, es decir, donde se preparaba a los formadores de los maestros de primaria, o sea, a los profesores—, dicha orientación de los estudios provocó reverberación. Lo reafirmamos: nunca como una disciplina autónoma, pero siempre como parte de un programa más vasto de pedagogía o de antropología y pedagogía, etc. Por ejemplo, Pietro Siciliani daba en Bolonia un amplio relieve a los estudios histórico-pedagógicos en sus cursos universitarios de pedagogía que además había abierto, previa aprobación ministerial, para los maestros de primaria, que fueron numerosos y llegaron incluso de otras regiones (Betti, 1988: 138).

Además, hay que precisar que el ministro De Sanctis había fundado una nueva institución de instrucción superior —pero la había colocado en el ámbito parauniversitario—, el Instituto Superior del Magisterio Femenil, para la formación de las profesoras de las escuelas Normales y técnicas femeninas —que en esa época no existían—, con sede en Roma y en Florencia, que empezó a funcionar justo en los primeros años ochenta. Valdarnini, a quien nos acabamos de referir citando la traducción y la integración de la obra de Compayré, enseñaba justo en la sede romana de esa nueva institución.

En resumen, el desarrollo de los estudios histórico-pedagógicos en Italia se debe, sin duda, vincular con el nuevo clima cultural de tipo positivista o positivo, como se prefiera, así como con el éxito en la sede político-gubernamental de la izquierda histórica, tanto así que la declinación de tal formación marca automáticamente un empañamiento no casual —al interior de los programas de las escuelas Normales—, de los estudios histórico-pedagógicos: a partir de los programas de 1890 se hablaba, de hecho, de simples "Noticias históricas sobre las principales doctrinas pedagógicas especialmente de los autores modernos" y, en aquellos de 1892 y de 1897, nada menos que de "Esbozos sobre la historia más moderna de la ciencia de la educación" (*cf.* respectivamente: "Instrucciones y programas", 1890: 3878; Real Decreto n. 689, 1892: 3633; Real Decreto n. 460, 1897: 2933). Naturalmente la revisión

fue explicada —como sucedió también con los retoques hechos de inmediato a los llamados programas positivistas escritos por Gabelli para la escuela primaria—, por la necesidad de aligerarlos de la carga didáctica, pero las razones eran otras, eran de tipo político-cultural. Más allá de eso, es necesario averiguar lo que se pensaba de los trabajos publicados. En otros términos, ¿se sostenía que satisfacían parámetros de calidad o no? ¿Eran considerados útiles y adecuados o se juzgaba necesario hacer ajustes?

En el transcurso de los años noventa se empezó a pensar al respecto, quizá debido a las reflexiones postuladas como premisa de su obra por Paroz, pero sobre todo por Compayré, quien en su *Historia de la Pedagogía*, había evidenciado la complejidad de tal historiografía, añadiendo que no había un solo modo de escribirla, sino muchos y sensiblemente diferentes. Al adentrarse un poco más en la cuestión —exquisitamente epistemológica— Valdarnini abunda en seguida escribiendo para el *Diccionario Ilustrado de Pedagogía* dirigido por Martinnazzoli y Credaro, justo la voz relativa a la “Historia de la pedagogía” (Valdarnini s/f, vol. III: 559-561)

En esa contribución, él afirmaba que los trabajos publicados, con la sola excepción de Compayré y Siciliani, se colocaban en un nivel mínimo ya fuera por su vastedad ya fuera por su valor crítico. Hay que subrayar que él se situaba en el área laica y se inclinaba por una perspectiva científico-experimental. Así, al indicar las diferentes tipologías posibles, introducía, pero sin sustraer las implicaciones necesarias de orden científico y metodológico, una suerte de distinción entre historia de la pedagogía e historia de la educación, completamente insólita para esa época, utilizando esta segunda acepción para los estudios relativos a aquella forma de “educación natural” en la que el hombre recibe sin saberlo y sin quererlo, por el influjo de la sociedad religiosa, política y civil en la cual él vive: la condición social, las costumbres, la estirpe e incluso el clima son los colaboradores ocultos de la educación (Valdarnini s/f, vol. III: 559).

Pero justo en el momento mismo en el que Valdarnini evocaba un camino en verdad inédito de estudios —rico en posibilidades sugestivas de investigación en lo social, aún envuelto casi del todo por las tinieblas— para entender cómo la enorme mayoría de la humanidad había vivido y se había formado fuera de los celebrados “templos” de la educación formal, en ese mismo momento se retiraba, concluyendo que aquella perspectiva historiográfica se delineaba tan compleja y vasta, que traspasaba la frontera en una suerte de historia de la civilización. La institución precursora de Valdarnini no tuvo desarrollos ni en ese momento ni mucho menos después: Gentile y sus colaboradores, siendo coherentes con su sistema de pensamiento, confirieron, de hecho, una dirección unívoca a la investigación histórico-pedagógica justamente opuesta a la perspectiva de una historia social de la educación ya prefigurada. No es casualidad que Codignola, por ejemplo, reserve sus propias críticas a Compayré, cuyos trabajos estaban condicionados, desde su punto de vista, por un “criterio empírico (miope y monocolor por su naturaleza)” (Santoni Rugiu 1996: 121; Codig-

nola 1914). Sin embargo, antes de examinar los avances, no podemos dejar de esbozar el trabajo historiográfico desarrollado por Giuseppe Manacorda –profesor de liceo y docente libre en la universidad de Roma–, que ya para finales del Ochocientos, pero prevaecientemente en los primeros años del nuevo siglo, a contracorriente de todo y en total soledad, emprendió una nueva pista de investigación sobre la escuela y sus desarrollos político-institucionales y económicos, referidos al mismo tiempo al rol del Estado, de los Comunes y de la Iglesia. De hecho, en el prefacio de su obra más importante escribía:

Yo he dejado a los estudiosos de la historia de la pedagogía la investigación filosófica de los principios y de las doctrinas sobre la instrucción [...] he dirigido mi atención a la historia del derecho escolar en la primera parte y, en la segunda, a la búsqueda de la escuela en sí, mejor dicho del interior de la escuela, espionando su vida, sus métodos, sus costumbres, su vestimenta (Manacorda, 1914: IX).

La obra apareció en 1913 en una de las aún raras colecciones pedagógicas de esos años, titulada “Pedagogos y educadores antiguos y modernos” —dirigida en la casa editorial de Sandron di Palermo por Giuseppe Lombardo Radice, ya estrecho colaborador de Giovanni Gentile—, pero no encontró rivales ni en ese grupo ni fuera de él. Se trataba de una aproximación demasiado precursora para poder hacer escuela en ese momento, pero muy apreciada más tarde, cuando los velos teoréticos comenzaron a desaparecer.

Escenarios de la primera mitad del Novecientos

En el curso de los primeros decenios del Novecientos, el panorama de los estudios italianos se caracterizó —como es sabido— por fuertes inquietudes y por una vibrante necesidad de novedades que con frecuencia limitaba con lo irracional, como atestiguan las diversas revistas de las vanguardias literarias florentinas de principios de siglo, que alababan con frecuencia los valores del heroísmo, del superhombre, del riesgo, de la aventura, etc. Pero si estos periódicos representan en muchos sentidos un fenómeno extremo, la necesidad de infringir los paradigmas de la racionalidad científica —considerados coercitivos y paralizantes en presencia de su muy desilusionante objetividad— poco a poco ganaba terreno en nombre de una renovada centralidad de la dimensión espiritual.

Es en este clima tan complejo y controvertido —en el que los cambios culturales se entrelazan con aquellos políticos y obviamente económicos y en los cuales la desconfianza en las “mejores suertes progresivas” es ahora ya proclamada—, que empiezan a lograr atención y credibilidad los exponentes del neoidealismo del país, entre los cuales Gentile, que no

descuidará la publicación entre 1913 y 1914 de un *Compendio de pedagogía como ciencia filosófica*, que representa una verdadera y propia *suma* de paradigmas epistemológicos. De hecho, en éste él expone su concepción de la pedagogía, justamente antitética a aquella en auge en la segunda mitad del Ochocientos y que, es necesario subrayar, sigue dando pasos adelante para lograr consensos en el exterior: desde los Estados Unidos hasta Rusia, Francia, Bélgica, Suiza, Alemania, etc.

En nombre de la unidad del desarrollo del espíritu y de su inconmensurabilidad, Gentile refuta, como supersticiones, todas las adquisiciones pedagógicas más modernas y sus vínculos con las nuevas ciencias de la educación. Al contrario, la educación es para él la comunión de dos espíritus —Giuseppe Lombardo Radice preferirá decir de dos almas—, el del maestro y el del educando, y no hay ciencia o proceso experimental que pueda en una relación semejante individuar algunas constantes, de valor general, sobre las cuales fundar leyes de desarrollo o reglas didácticas. En síntesis, la pedagogía, "como teoría de la autoformación del espíritu", tenía para él un valor científico sólo como filosofía de la educación y ya no en la acepción atribuida por los positivistas y por los herbartianos (Cambi, 2005: 4). Y justo en esta acepción la pedagogía será confirmada en ocasión de la reforma del sistema escolar que Gentile, en calidad de ministro de la Instrucción Pública, realizará en 1923, tanto en los renovados institutos magistrales para la formación de los maestros como en los Institutos Superiores del Magisterio, también ellos reformados (Di Bello, Mannucci, Santoni Rugiu, 1980).

Así pues, si la pedagogía como formación del espíritu debía equivaler a la filosofía de la educación y si al mismo tiempo terminaban en el fondo como marginales los aspectos metodológicos y didácticos relacionados con la enseñanza, en cuanto a los aspectos *per se* neutros o irrelevantes que sustraían su eficacia de los fundamentos teóricos, se puede comprender bien en qué perspectiva se iba a colocar la misma investigación histórica y cuáles podían ser los aspectos que iban automáticamente a asumir relevancia. Es obvio que la centralidad estaba asignada a las teorías, a las ideas, a los sistemas de pensamiento prevalentes en este o aquel momento histórico o de este o aquel estudioso y no ya a los diferentes sujetos de la educación, a los diversos contextos, a los multiformes procedimientos, a las múltiples técnicas. En fin, los aspectos sociales, materiales y por qué no, políticos de la educación perdían cualquier significado y relieve historiográfico.

Es indudable que la dimensión histórica de la educación asumió en el plano doctrinario, quizá como nunca antes había sucedido, un gran relieve, en cuanto que, puesto en acto el desarrollo del espíritu dialécticamente en el tiempo, progresando poco a poco hacia una cada vez más plena autoconsciencia, los desarrollos pasados devenían esenciales para interpretar mejor el presente y proyectar el futuro. Pero, ironías de la historia, justo en el momento en el cual la dimensión diacrónica de la educación iba a asumir en principio su máximo relieve, en

ese mismo instante, el paradigma teórico asumido —según el cual son las ideas las que hacen la realidad empírica y no viceversa— aquella historia resultaba al revés, justo como en un cámara oscura y dividida, más bien, gravemente amputada.

Cabe mencionar que, con base en cuanto hemos estado afirmando, respecto al enfoque de sustancial frialdad hacia la pedagogía por causa del carácter científico-experimental que había ido asumiendo —tanto así que para evitar equívocos con gusto habrían incluso prescindido del nombre en los Institutos magisteriales en pro de la sola filosofía como se deduce de una serie de cartas intercambiadas entre Codignola y Antonino Anile, ex ministro de Instrucción Pública— es obvio deducir que Gentile no introdujo ninguna enseñanza específica de historia de la pedagogía ni a nivel secundario ni a nivel superior (Santoni Rugiu, 1998: 140). La dimensión histórica siguió siendo tratada, como en el pasado, en el ámbito de la pedagogía, pero debido a que tal disciplina era la mayoría de las veces enseñada por un docente con licenciatura en filosofía, terminaba siendo tratada como un apéndice de los sistemas filosóficos de los estudios individuales o de los diferentes momentos históricos. En síntesis, como la pedagogía había sido subsumida en la filosofía, la historia de la pedagogía terminó por ser en gran medida resuelta en la historia de la filosofía, en cuanto al paradigma interpretativo era, precisamente, de tipo teórico y/o teoreticista.

Cambi escribió:

en la escuela gentiliana, por parte de los alumnos y colaboradores de Gentile, se fueron desarrollando historias de la pedagogía elaboradas en total simbiosis con la filosofía, ofreciendo una imagen muy reductiva de aquel saber y una exploración temporal del todo abstracta y artificial, marcada por la sucesión de ideas. Tal modo de hacer historia de la pedagogía permaneció por largo tiempo como el “camino central” de los estudios histórico-pedagógicos confirmándose también fuera de la tradición idealista, como sucedió con el espiritualismo (con Stefanini, por ejemplo) y con el mismo neocriticismo (habría que pensar en Banfi y su *Sumario* de 1931) (Cambi, 1995: 4).

Para poder confirmar esto, es suficiente examinar algún manual de historia de la filosofía y pedagogía de la época, dirigido a los institutos magisteriales —de los cuales durante el veinteno fascista aparecieron varios— u hojear alguna de las diferentes obras contemporáneas de historia de la pedagogía o de la educación, palabras con frecuencia utilizadas de manera indiferente, sin demasiada atención en su respectivo significado etimológico y, por lo tanto, en los distintos aspectos vinculados. Fue entre otros Ernesto Codignola —uno de los más estrechos colaboradores de Gentile y también el artífice de la reforma de 1923, además de uno de los estudiosos más acreditados y prolíficos en cuanto a obras histórico pedagógicas de la época y también uno de los promotores más convencidos de esta especialidad—, quien las

utilizó recíprocamente o juntas, sin una verdadera justificación a nivel de contenidos, para impulsarlas en diversas sedes (Codignola, 1938). Por ejemplo, inaugurando desde los primeros años veinte con el editor Vallecchi de Florencia —de quien era y todavía fue por mucho tiempo colaborador—, una colección de publicaciones intitulada “Nuestra escuela”, en la cual alternó obras pedagógicas de carácter general con obras de clásicos de la pedagogía preferentemente moderna: desde Capponi hasta Lambruschini, Laberthonnière, Gabelli y otros aún, releídos, obviamente, desde un punto de vista neoidealista.

Poco después, propició la puesta en marcha de otra colección en la casa editorial *La Nuova Italia* en la cual tuvo coparticipación desde el nacimiento de aquella sociedad, surgida en Venecia en 1926. La nueva colección fue denominada “Educadores antiguos y modernos”, evocando aquella dirigida por Giuseppe Lombardo Radice, de quien indicamos hace poco que había encontrado consideraciones y éxito en las ventas. También la colección *La Nuova Italia* cobró de inmediato fuerte atención y representó, en cierto sentido, la espina dorsal de la casa editorial, porque vivió hasta su clausura acaecida el 31 de diciembre de 1999, llegando casi a seiscientos textos (Betti, 2008). También su inauguración fue en grande, en cuanto abrió con el *Emilio* de Rousseau, al cual siguió una compilación de escritos de Lambruschini y luego un ensayo sobre Fröbel, etc. (Piccioni, 1986: 19).

Obviamente, por razones de espacio, no podemos hacer una reseña de las muchas obras editadas, pero creemos que estas breves indicaciones también pueden confirmar la importancia de tal perspectiva de estudios durante el periodo fascista. Sin embargo, en el mismo momento en el cual se registra una indiscutible valorización, se deben remarcar los límites además de las consecuencias, en cierto sentido nefastas, que se prolongaron por largo tiempo, mucho más allá de la caída del fascismo como veremos en seguida.

La segunda mitad del Novecientos

De hecho, salvo poquísimas excepciones, la historia de la pedagogía ha conservado también a partir de la segunda posguerra el *imprinting* teorista en auge, aún por varios decenios. Las razones son obviamente múltiples, pero nos parece que una prevalece netamente: la caída del fascismo no marcó de hecho una discontinuidad pedagógica e histórico-pedagógica paralela y efectiva. De verdad con muy pocas y limitadas excepciones, los hombres que se habían ocupado —antes del primer conflicto mundial— de pedagogía y de historia de la pedagogía, siguieron haciéndolo también después. La depuración de los docentes y de los estudiosos que se habían comprometido con el fascismo fue, como es sabido, tan circunscrita y llena de distinción, que no favoreció un significativo cambio generacional. Incluso si esto puede, en cierto sentido, sorprender; en la segunda posguerra encontramos en los ca-

tálogos de las casas editoriales nombres ya conocidos, salvo obviamente aquellos que mientras tanto habían desaparecido, pero de quienes siguieron circulando, un poco desfasonados, los textos de antes.

El ejemplo más cómodo de evocar, dadas las ricas fuentes disponibles, es justo el de Ernesto Codignola, quien había tenido sí una conversión a los valores de la democracia y se había, en cierta medida, familiarizado con el activismo *deweyano* y con aquel europeo además de la perspectiva de las ciencias de la educación, pero su preparación era y permaneció hasta el final de sus días de tipo filosófico y él siguió no sólo reeditando sus obras anteriores de carácter histórico-pedagógico, sino que escribió nuevas del mismo, idéntico corte. Y el discurso es válido también para Flores D'Arcais, para Luigi Volpicelli, para Cecilia Dentice D'Accadia y otros más... En fin, el acercamiento historiográfico no cambió porque no cambiaron ni los hombres ni las mujeres que se habían ocupado de él antes de la segunda guerra mundial.

Pero así como toda regla tiene sus propias excepciones, también en este caso no faltaron algunas voces solistas que se distinguieron del coro, desde el inicio de los años cincuenta. La primera, en absoluto, fue aquella de Lamberto Borghi, por muchos años docente en el ateneo florentino. También él se había nutrido del idealismo, porque se había formado durante ese veinteno y había empezado también a enseñar en el curso de los años treinta. Pero muy pronto fue obligado a abandonar la escuela y a huir a los Estados Unidos a causa de las leyes raciales. En el transcurso de su residencia estadounidense, casi por diez años, fue madurando reflexiones nuevas y distantes de aquellas de su formación. Y fue justo durante esa residencia que escribió una de las obras más importantes de su vida de estudioso e iluminadora para la historia de la moderna educación en nuestro país: *Educación y autoridad en la Italia moderna*.

Era un nuevo acercamiento, invadido por una fuerte tensión político-pedagógica, que ya no estaba dirigido a narrar en modo unitario y desproblematizador la evolución de los asuntos educativos, pero sí a evidenciar en modo crítico-interpretativo permanencias y discontinuidades, luces y sombras, potencialidades y *déficits*. Una obra publicada en 1951 en Florencia por la casa editorial codignoliana, pero ya no en la colección de los "Educadores antiguos y modernos", sino en aquella de los "Historiadores antiguos y modernos", lo cual habla mucho sobre los cánones aún operantes. Esto hace pensar que su acercamiento historiográfico había sido considerado demasiado disonante respecto de las demás obras de la colección de las cuales hablamos con anterioridad. Y Borghi no fue el único que infringió en estos años los cánones teóricos. Poco después, en 1954, de hecho aparecía en Einaudi otra obra muy significativa, *Historia de la educación popular en Italia*, escrita por una estudiosa de orientación marxista que, siendo coherente con su planteamiento político, no privilegiaba en el trato los modelos y las concepciones filosóficas sino los vínculos económico-político-culturales que habían frenado el desarrollo de la instrucción popular, evidenciando una maraña de complicidades, ineptitudes, responsabilidades insospechadas.

Después de cinco años, de Antonio Santoni Rugiu publicó otra ponderosa obra —por otra parte muy longeva porque hasta hoy no ha sido escrito nada tan documentado sobre ese tema como lo ha reconocido recientemente Simonetta Soldani— titulada *El profesor en la escuela italiana*, que evidenciaba, junto a los mecanismos decisorios centrales, las diversas elecciones contradictorias y de retroguardia efectuadas por las diferentes dirigencias que se sucedieron en la guía del país, recogiendo en cierto sentido la lección de Giuseppe Manacorda (Soldani, 1997: 69–81). En el transcurso de los años sesenta le siguieron todavía algunas obras, de las cuales no podemos dar analíticamente cuenta por obvias razones, y esto tanto en su vertiente laico–progresista como en aquella marxista, católica, etc., muchas de las cuales desviantes de las pasadas, pero aún no desaparecidos, cánones teóricos. Nos gusta recordar las obras de Mario Alighiero Manacorda, de enfoque marxista, cuidadosamente documentadas y muy apreciables desde el punto de vista historiográfico (Manacorda 1964–1966). También algunos estudiosos de formación histórica, y por tanto más instruidos en metodología de la investigación, se ocuparon de cuestiones histórico–educativas confirmando el interés, creciente, que se estaba activando en torno a la dimensión diacrónica de la educación. Valga para todos el nombre de Luigi Ambrosoli quien escribió, en los años, numerosas y documentadas obras.

Al frente de tal interés creciente se debe registrar la aparición, en los estatutos de diversas sedes universitarias, de la historia de la pedagogía, como disciplina autónoma a partir de 1956, desde cuyo amplio seno no tardarán en aparecer —en los siguientes años— otras enseñanzas histórico–educativas autónomas, como Historia de la escuela, Historia de la escuela y de las instituciones educativas, Teoría e Historia de la didáctica, etc. (Santoni Rugiu, 1968: 118). Su presencia en los estatutos universitarios de cada ateneo no equivalía, hay que subrayarlo, a su activación automática, sin embargo, en algunas sedes, aún *cum grano salis*² y siempre como complementarias, aquellas enseñanzas histórico–pedagógicas poco a poco se fueron activando.

En el imaginario colectivo académico de la época, y en muchos sentidos todavía hoy, se trataba de disciplinas del sector y como tales menos importantes y prestigiosas respecto a la pedagogía, que era, por así decirlo, considerada la enseñanza principal. Y la desarrollaba, la mayoría de las veces, un docente de pedagogía o pedagogo como se prefiera, al cual se le acreditaba una suerte de omnivalencia disciplinaria, como legado del pasado. Las mismas disciplinas nuevas de carácter histórico eran en muchos casos activadas, más que para dar relieve a sus efectivas especificidades, por razones de multiplicación de las cátedras, que es como decir, más por razones de poder académico que de carácter epistemológico como bien testimonia la presunta omnisciencia del pedagogo. Una poliedricidad que sin embargo, en

² Nota de la traductora: en español “Con un grano de sal”, es decir, con cierto escepticismo.

poco tiempo, no tardará en aparecer inoportuna y en ser sometida seriamente a la crítica, porque la producción historiográfica, incrementada poco a poco a nivel cuantitativo, no siempre satisfacía los más elementales cánones cualitativos, logrando en verdad escasa consideración, por ejemplo, en los ambientes de los historiadores llamados puros, que no escondieron, incluso públicamente, sus críticas.

No es fácil decir cuáles fueron las razones que activaron este proceso de reflexión entre quienes se ocupaban de la investigación histórico-educativa-pedagógica, o sea, si de modo privilegiado, haya habido juicios, severos, de los historiadores *tout court* o si fue la frecuencia misma de la investigación historiográfica la que desató la necesidad de equiparse mejor en el plano epistemológico y metodológico, tal vez también en virtud de la resonancia de las propuestas revolucionarias, de los estudiosos de los *Annales*, sobre los tiempos, los métodos y los documentos para “hacer historia”. Y no sólo desde la escuela de los Anales llegaban sugerencias innovadoras: basta pensar en las publicaciones contemporáneas sobre la etnohistoria y sobre la psichistoria, sobre el estructuralismo, sobre la historia local, sobre aquella oral, etc. Tal proceso de revisión tuvo lugar a partir de los años setenta, en el momento, por un lado, de la contestación del 68 que estimuló difundidas revisiones críticas y, por el otro, del aumento numérico de todos aquellos que se dedicaban a dicha tipología de estudios, logrando —por así decirlo— la maduración en el decenio siguiente.

Particularmente dos episodios, entre otros, marcan en este periodo un giro en el ámbito de la investigación histórico-pedagógica en Italia y son, respectivamente, el nacimiento del CIRSE (Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa),³ una asociación formada por quienes se ocupaban de manera estable de tal especialidad, acaecida en los primeros años de la década de los ochenta, y muy pronto acompañada por un *Boletín* que se propuso como cámara de resonancia del trabajo que se realizaba; y también el desarrollo, dos años después, de un importante congreso internacional de estudios —en Cosenza— sobre aspectos epistemológicos y metodológicos de la investigación histórico-educativa, en el cual participaron los estudiosos italianos y extranjeros más notables de la época (Santoni Rugiu y Trebisacce, 1983).

Entre ellos se encontraba también Antonio Santoni Rugiu quien apenas tres años antes había publicado una obra fuertemente innovadora, que marcó un giro radical en la historiografía pedagógica italiana: *Historia social de la educación*. Como dice el título, el autor —gracias a un vuelco en la óptica de análisis—, parte de la realidad concreta y de la evolución temporal de la base económica para circunscribir —en modo paralelo— las modificaciones que intervinieron a nivel de las teorías y de los modelos educativos. El análisis, ya no más prisionero del hiperurano de las ideas, lograba evidenciar eficazmente los múltiples nexos

³ Centro Italiano para la Investigación Histórico-Educativa.

que habían motivado los cambios que ya no aparecían surgidos por autogénesis o como expresiones del genio de este o aquel estudioso.

Justo a partir de tales eventos, crece la confrontación entre los adeptos respecto a los aspectos más diversos del "hacer historia". Mientras tanto, estaban los riesgos de una no rara caracterización ideológica de la investigación histórico-pedagógica-educativa —como por lo demás había sucedido frecuentemente en los decenios anteriores gracias también al fuerte choque político que se daba en esos momentos en el país—, como consecuencia de la llamada "guerra fría". Riesgo que, como ya se ha subrayado varias veces, implica necesariamente no sólo el uso correcto de las fuentes, sino que si se quiere, hasta meticuloso o casi capcioso, a través de la utilización cruzada de fuentes diversas para someter a una validación constante los resultados de la investigación.

Refiere, nada menos, a una reflexión epistemológica sobre el ámbito y las fronteras de la historia de la pedagogía, disciplina —por así decirlo— madre respecto a aquellas más recientes. Sobre este punto, las diversas posiciones no siempre se han recompuesto armoniosamente y aún hoy persisten divergencias. Si de hecho, para algunos, los territorios de pertenencia de la historia de la pedagogía debieran restringirse —como dice el término mismo "pedagogía"— a las teorías, a las ideas, a los ideales, a los modelos educativos formales, considerando que toda la educación informal (desde la familiar hasta aquella de las asociaciones juveniles y otras como la iglesia, los partidos, los sindicatos, los lugares de trabajo, etc.), entra, por el contrario, en la historia de la educación, para otros dichas distinciones son sólo ficticias y peligrosas (Bellerate, 1983: 72-75; Böhm, 1983: 132). Y no son suficientes para convencerlos las razones metodológicas planteadas por quien sostiene la necesidad de una diversificación, derivada en primer lugar de la asiduidad de diferentes sectores de estudio que presuponen fuentes, métodos y vínculos interdisciplinarios específicos, sobre los cuales es necesario afinar los instrumentos, separándolos para poderlos manejar mejor. Por el contrario, parece ser más pacífica y lograda la autonomía de la historia de la escuela —cuyo objeto es mucho más claramente circunscritable— y en parte, aquella de la literatura para la infancia (Cives; 1990: IX-XVIII).

La confrontación ha tocado, obviamente, también la importante cuestión de las fuentes. En presencia de quién era y está relacionado con los documentos impresos sobre los cuales ha sido tradicionalmente escrita la historia educativa —libros *in primis* y luego periódicos, revistas, diarios, actas legislativas, etc.— hay quienes han sostenido y sostienen, por el contrario, la necesidad de una verdadera y propia revolución documental dirigida a la utilización de fuentes orales, biográficas, materiales, magnéticas, informáticas, siempre con la debida cautela y, en todo caso reforzadas, dada la novedad de algunas de ellas, cuyas trampas nos encuentran menos preparados (Julia, 2004: 266-269; Ragazzini, 1998: 189-202).

El debate ha concernido también a quien tiene, por así decirlo, con autoridad, las cartas en regla para hacer historia de la educación desde sus diversas perspectivas. En presencia de quien sostiene que para hacer una relectura seria del pasado es necesario saber utilizar del mejor modo las fuentes disponibles y que no haya privilegios de origen, otros sostienen que sólo quien tiene competencias precisas de carácter pedagógico —¿licenciatura en pedagogía? ¿en ciencias de la educación? ¿en filosofía?— puede ser considerado idóneo para desarrollar investigaciones serias sobre nuestro pasado educativo, lo que implicaría la exclusión de todos aquellos que tengan una formación de tipo histórico o de otras especialidades.

El interés despertado por tal género de estudios, también en virtud de este vivaz proceso de revisión, ha determinado en los últimos decenios una verdadera y propia florecencia de publicaciones, rica y diferenciada por temáticas, ámbitos y sujetos, porque finalmente las ideas, los ideales y los modelos han dado un espacio a los protagonistas en carne y hueso, de edades y géneros distintos, incluidos los así llamados marginales, olvidados por la historia de la educación formal. En fin, el escenario de la historia de la educación se ha poblado mucho más porque la gran mayoría de la humanidad, injustificadamente excluida de las reconstrucciones diacrónicas anteriores, ha por fin recuperado la propia subjetividad histórica.

De cualquier modo, no queremos extendernos más, porque creemos que ya han emergido también lo suficiente, junto a las novedades, los objetos que todavía están en la disputa, que son muchos, diferentes y complejos (Betti, 2004: 274-278; De Giorgi, 2004: 263-265; Tognon, 2004: 278-285). Para cerrar esta rápida pero densa retrospectiva, es importante una consideración/exhortación final. Si es cierto que la especialización y, por tanto, la diferenciación para trayectos distintos de la investigación histórica, es sin duda benemérita porque asegura mayores y más específicas competencias, creemos, sin embargo, que también es necesario evitar que se transforme en especialismo, o mejor dicho en un uso fragmentado y/o desquebrajado de las competencias. Lo histórico de la educación, a la par de cualquier otra historia, debe operar con distinciones y separaciones para circunstanciar y circunscribir mejor el propio objeto de estudio, pero según una perspectiva dirigida a la recontextualización orgánica del "hecho" estudiado y, por tanto, a la superación de las divisiones virtuales introducidas, se corre el riesgo de una valoración injusta de los eventos (Pazzaglia, 2004: 269-274).

Para concluir, ya que los objetos de estudio presentan con frecuencia interconexiones en ámbitos relativos tanto a las ideas como a los procesos formales e informales, a la escuela pero también a las actividades extraescolares, tanto al estado como a la iglesia, el deseo es que la investigación no quede prisionera de las divisiones que ha introducido virtualmente para mejorarse a sí misma, pero que sepa la necesidad de tener claros los límites disciplina-rios que como sea deben entenderse, siempre, como dinámicos y flexibles.

Referencias

- Allievo, G. (1867), *Della pedagogia in Italia dal 1846 al 1866*, Milán, Trevisini.
- Bellatalla, L. y P. Russo (coords.) (2005), *La storiografia dell'educazione*, Milán, Franco Angeli.
- Bellerate, B. (1983), "L'insegnamento di storia della pedagogia nella società contemporanea", en A. Santoni Rugiu y G. Trebisacce (eds.), *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa*, Cosenza, Pellegrini.
- Betti, C. (1988), "Pietro Siciliani e il rinnovamento della prassi didattica", en G. Invitto y N. Paparella (eds.), *Rileggere Pietro Siciliani*, Cavallino di Lecce, Capone Editore.
- _____. (2004), "Non attenuiamo l'identità della storiografia dell'educazione", *Contemporanea*, vol. VII, núm. 2.
- _____. (2008), "La Nuova Italia", en G. Chiosso (ed.), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milán, Editrice Bibliografica.
- Blättern, F. (1960) [1951], *Storia della pedagogia moderna e contemporanea*, Roma, Armando Armand.
- Böhm, W. (1983), "Storia della pedagogia e prassi pedagogica", en A. Santoni Rugiu y G. Trebisacce (eds.), *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa*, Cosenza, Pellegrini.
- Bollettino Ufficiale dell' Istruzione* (1880), Tip. Botta, Roma.
- Bruno, L. (1954), "Il fondamento della Pedagogia Kantiana", introducción, en E. Kant, *L'opera pedagogica*, Catania, Edizioni B.
- Cambi, F. (1995), *Storia della pedagogia*, Bari, Laterza.
- _____. (2005), *Le pedagogie del Novecento*, Bari, Laterza.
- Cavallera, H. A. (2009), "Canone e storia della pedagogia", en F. Cambi (ed.), *Sul canone della pedagogia occidentale*, Roma, Carocci.
- Cives, G. (1990), "Introduzione", en G. Cives, *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Scandicci, Florencia, La Nuova Italia.
- Codignola, E. (1914), *G. Campayré e la storia della pedagogia*, Palermo, Tip. Castellana e Sanzo.
- _____. (1935), *Il problema dell'educazione*, Florencia, La Nuova Italia.
- _____. (1938), *Linee di storia dell'educazione e della pedagogia*, Florencia, La Nuova Italia.
- Compayré, G. (1883), *Histoire critique des doctrines de l' éducation en France depuis le seizième siècle*, 4º ed., París, Librairie Hachette.
- Decreto Ministeriale 1º Novembre 1883 (1883), "Istruzioni e programmi per le scuole normali", en *Bollettino Ufficiale*, Roma, Tip. Fratelli Bencini.
- De Giorgi, F. (2004), "Introduzione", *Contemporanea*, vol. VII, núm. 2.
- Di Bello, G., A. Manucci y A. Santoni Rugiu (eds.) (1980), *Documenti e ricerche per la storia del Magistero*, Florencia, Manzuoli.
- Dizionario Enciclopedico Italiano* (1970), *Dizionario Enciclopedico Italiano (Treccani)*, vol. III, V. Cappelletti (dir.), Roma, Istituto Poligrafico dello Stato.
- Fornaca, Remo y Redi Sante Di Pol (1993), *Dalla certezza alla complessità. La pedagogia scientifica del '900*, Principato Editore, Milano, 1993
- Fornari, P. (s/f), "Micheli P. Everardo", en A. Martinazzoli y L. Credaro (dirs.), *Dizionario Illustrato di Pedagogia*, vol. II, Milán, Vallardi.
- Gerini, G. B. (s/f), "Allievo Giuseppe", en A. Martinazzoli y L. Credaro (dirs.), *Dizionario Illustrato di Pedagogia*, vol. II, Milán, Vallardi.
- "Istruzioni e programmi" (1890), en *Raccolta Ufficiale delle Leggi e Decreti del Regno d'Italia*, vol. 99, 7128-7365.
- Kant, I. (2009), *La Pedagogía*, introducción y edición de L. Bellatalla y G. Genovesi, Roma, Anicia.

- Julia, D. (2004), "Studiare l'insieme delle fonti", *Contemporanea*, vol. VII, núm. 2.
- Manacorda, G. (1914), *Storia della scuola in Italia*, Palermo, Sandron.
- Manacorda, M. A. (1964-1966), *Il marxismo e l'educazione*, vols. I, II y III, Roma, Armando Armando.
- Micheli, E. (1876), *Storia della pedagogia italiana dal tempo dei Romani a tutto il secolo XVIII*, Torino, Vaccarino.
- Mura, A. (1978), "Pedagogia", en L. Volpicelli (ed.), *Lessico delle scienze dell'educazione*, vol. 2, Milán, Vallardi-SEI.
- Passamonti, E. (s/f), "Ceselia Emanuele", en A. Martinazzoli y L. Credaro (dirs.), *Dizionario Illustrato di Pedagogia*, vol. I, Milán, Vallardi.
- Pazzaglia, L. (2004), "Un crocevia interdisciplinare di vicende complesse", *Contemporanea*, vol. VII, núm. 2.
- Piccioni, A. (ed.) (1986), *Una casa editrice tra società, cultura e scuola. La Nuova Italia (1926-1986)*, Florencia, La Nuova Italia.
- Ragazzini, D. (1998), "Per cosa e per chi testimoniano le fonti della storia dell'educazione?" en A. Semeraro (ed.), *In due secoli di storia dell'educazione in Italia (XIX-XX)*, Florencia, La Nuova Italia.
- Regio Decreto, n. 689, 11 settembre 1892 (1892), en *Raccolta Ufficiale delle Leggi e decreti del Regno d'Italia*, vol. IV, pp. 661-784.
- Regio Decreto, n. 460 (1897), en *Raccolta Ufficiale delle Leggi e decreti del Regno d'Italia*, parte principal, vol. 3, Roma, Stamperia Reale.
- Russo, A. (2003), "La scuola come singolarità soggettiva. Le invenzioni scolastiche in Francia secondo Durkheim", *Scuola e città*, núm. 1.
- Santoni Rugiu, A. (1968), "Povera e nuda vai pedagogia", *Scuola e città*, núm. 3.
- _____. (1979), *Storia sociale dell'educazione*, Milán, Principato Editore.
- _____. (1998), *Si fa presto a dire scuola*, Scandicci, Florencia, La Nuova Italia.
- _____. y G. Trebisacce (eds.) (1983), *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa*, Cosenza, Pellegrini.
- Soldani, S. (1997), "Andar per scuole ...", en F. Klein (ed.), *Sui consumati banchi ... Generazioni, cultura e istituzioni educative negli archivi e nelle biblioteche delle scuole fiorentine*, Actas del congreso Firenze Archivio di Stato, 28 marzo 1996, en *Archivi per la Storia*, núm. 2, dicembre de 1997.
- Tognon, G. (2004), "L'educazione ha davvero bisogno di una storia?", *Contemporanea*, vol. VII, núm. 2.
- Valdarnini, A. (s/f), "Compayré Gabriele", en A. Martinazzoli y L. Credaro (dirs.), *Dizionario Illustrato di Pedagogia*, vol. I, Milán, Vallardi.
- _____. (s/f) "Storia della pedagogia", en A. Martinazzoli y L. Credaro (dirs.), *Dizionario Illustrato di Pedagogia*, vol. III, Milán, Vallardi.

Carmen Betti. Es profesora de Historia de la Pedagogía en la Facultad de Ciencias de la Formación de la Universidad de Florencia. Sus líneas de investigación se han centrado en el tema de las ideologías y sus impactos en los sistemas educativos, específicamente a través del estudio del tiempo libre de la juventud fascista en Italia, la enseñanza religiosa hasta llegar al análisis del sistema escolar italiano en la actualidad (educación para la ciudadanía). Junto con estas temáticas ha estudiado sobre los problemas metodológicos en la investigación histórica y educativa.

Algunos de sus libros y artículos más importantes son: *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, La Nuova Italia 1984; *La religione a scuola tra obbligo e facoltatività*, Man-

zuoli 1989; *Sapienza e timor di Dio. La religione a scuola nel nostro secolo*, La Nuova Italia, 1992; *La prodiga mano dello Stato*, Centro Editoriale Toscano, 1998; *Nodi problematici dell'odierna ricerca storico-educativa in Italia*, Atti del convegno SIPED di Cassino, Laterza 1997; "Non attenuiamo l'identità della storiografia educativa", en *Contemporanea*, 2004; "La ricerca storico-educativa oggi: vecchie e nuove sfide", en "Bollettino CIRSE", 2006.

Recibido: 1 de marzo de 2012

Aceptado: 8 de agosto de 2012

Las cartillas de alfabetización de la campaña de 1944-1946 en México

The primers of the National Campaign
against Illiteracy (1944-1946)

Carlos Escalante Fernández

El Colegio Mexiquense, A.C.

cescalante@cmq.edu.mx

Resumen

En México el analfabetismo sigue siendo uno de los problemas educativos que refleja con más claridad las lacerantes desigualdades existentes y que muestra, a la vez, la incapacidad gubernamental para erradicarlo y garantizar a la totalidad de la población el acceso a uno de los instrumentos de conocimiento más importantes en sociedades de cultura escrita como la nuestra. El analfabetismo ha sido estudiado como parte de la historia de la educación en una entidad, o de la cobertura de la escolarización, o del crecimiento y expansión del sistema educativo o del análisis de los resultados de determinadas políticas en la educación básica. Son pocos los trabajos que se han dedicado a estudiar específicamente la historia del analfabetismo en México, tomándolo como objeto de estudio central, lo que refleja un problema que debe ser resuelto con estudios históricos.

En este artículo pretendo señalar la pertinencia de las cartillas de alfabetización como fuente histórica que permite iluminar ciertos procesos de la historia de la alfabetización y/o del analfabetismo, especialmente en el siglo xx. Para alcanzar el objetivo, centro mi mirada en las cartillas que se elaboraron en la Campaña Nacional contra el Analfabetismo (1944-1946). La campaña fue iniciada a partir de una Ley, conocida como Ley de Emergencia, promulgada en agosto de 1944. En dicha ley se establecía que se debía elaborar una cartilla nacional, un cuaderno de escritura, además de las cartillas bilingües que fueran necesarias para atender a la población indígena monolingüe.

Palabras clave: analfabetismo, alfabetización, cartillas, material didáctico, lectoescritura.

Abstract

In Mexico, illiteracy remains an educational problem that reflects the strong inequalities of the population and reveals the government's incapacity to eradicate it and guarantee full access to one of the most important instruments of knowledge in societies such as ours. Illiteracy has been studied in

Mexico through the history of education in each state, or as part of studies on the coverage, growth and expansion of the educational system or on the results of certain policies in elementary education. However, few works have been devoted specifically to the study of illiteracy as the focus. This reflects that the problem should be resolved with historical studies. Through this article, I hope to show the relevance of literacy campaign primers as a historical source that sheds light on certain processes of literacy campaigns and on illiteracy itself. I focus on the primers elaborated for the National Campaign against Illiteracy (1944-1946), during the presidency of the General Manuel Ávila Camacho. The campaign began after an "emergency law" was promulgated in August 1944. In this law, the government mandated the creation of a national primer, in the form of a writing notebook. The creation of bilingual primers was introduced for the indigenous population, which was largely monolingual at the time.

Key words: *Illiteracy, Literacy campaigns, primers, educational materials as sources, Mexico.*

Introducción

El analfabetismo en México es un problema social y educativo que, aún con las diferentes medidas instrumentadas a lo largo de la historia para abatirlo, refleja desigualdad e impide garantizar el acceso a la lectura y a la escritura a un grupo significativo de mexicanos. El analfabetismo no ha sido estudiado de manera específica en la historiografía de la educación mexicana lo que muestra un vacío que debe llenarse con estudios históricos que contribuyan a entenderlo.

Este artículo tiene como propósito establecer la pertinencia de las cartillas de alfabetización como fuente histórica, a partir de utilizar como ejemplo la descripción de las cartillas elaboradas en la Campaña Nacional contra el Analfabetismo (1944-1946), durante el régimen del general Manuel Ávila Camacho. La campaña se inició a partir de una Ley, conocida como Ley de Emergencia, promulgada en agosto de 1944. En dicha ley se establecía que se debía elaborar una cartilla nacional, un cuaderno de escritura, además de las cartillas bilingües que fueran necesarias para atender a la población indígena monolingüe (artículos 13 y 14 de la ley).

Las cartillas de esta campaña pueden aportar luz historiográfica sobre diferentes tópicos: los debates sobre los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura, los debates sobre las lenguas indígenas y la alfabetización en lenguas vernáculas, o sobre los usos y distribución en el país de las cartillas, o acerca de las imágenes que había en sus páginas, las concepciones del analfabeto y del indígena; también se puede realizar un análisis pedagógico y lingüístico de cada una de las cartillas y de sus contenidos ideológicos de exaltación patriótica, democrática y nacionalista; igualmente sería importante un estudio de la gráfica utilizada en las ilustraciones de las cartillas. En este trabajo nos limitaremos a mostrar el proceso de manufactura, tratando de hacer justicia a sus autores, además de presentar el contexto de

su elaboración y algunas características generales de su contenido. Lo anterior tiene la finalidad de mostrar la pertinencia y relevancia de las cartillas en general como fuentes históricas que deben ser incorporadas de manera central en las diferentes historias que sobre la alfabetización y el analfabetismo escriban en México las historiadoras e historiadores del país.

La cartilla nacional

No obstante los esfuerzos realizados por los gobiernos posrevolucionarios por erradicar el analfabetismo del país, en 1940 el censo de población indicó que México tenía una población de 19 653 552 habitantes, de los cuales 9 411 075 eran analfabetos (se incluía en esta categoría a los que no sabían leer ni escribir, así como a los que sólo sabían leer). Esta cifra representaba el 48% de la población total. De acuerdo con la Ley de Emergencia, los analfabetos que debían ser alfabetizados eran aquellos hombres y mujeres cuyas edades estuvieran entre los 6 y los 40 años de edad, que, según el censo de 1940, constituían 9 411 075 personas. Por esa razón, la mencionada ley estableció un tiraje de 10 millones de cartillas de alfabetización.

Con ese tiraje millonario, la Cartilla 1944-1946 que se imprimió para cumplir con la Ley de Emergencia se convirtió en el principal instrumento pedagógico de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo. Estaba dividida en tres partes, cada una de las cuales respondía a objetivos de enseñanza y de aprendizaje precisos. La primera, conformada por 30 lecciones, se destinaba al "aprendizaje de las letras y las sílabas directas, inversas y mixtas para iniciar la comprensión (del mecanismo) de la lectura y la escritura". La segunda estaba compuesta de 7 lecciones y pretendía el aprendizaje de las sílabas compuestas (tra, tla, pla, pra, cra, cla, bra, bla, gra, gla, fra, fla y dra) y continuaba con la comprensión de la lectura y la escritura. Finalmente la tercera parte (compuesta de 20 lecciones) tenía como finalidad dominar completamente la lectura y la escritura (SEP, 1944: 4).

Como ya se hizo mención, el artículo 13 de la Ley que dio pie a la campaña especificaba que las cartillas "contendrán las instrucciones sencillas y claras para quien enseñe y el material y los ejercicios necesarios para quien aprenda" (SEP, 1946: 151). Estas instrucciones quedarían plasmadas en las primeras páginas de la cartilla, bajo el título de "A quien utilice esta cartilla".

Luego de varios intentos infructuosos para confeccionar la cartilla nacional, Torres Bodet encontró en las profesoras Dolores Uribe y Carmen Cosgaya Rivas a las personas idóneas para llevar a cabo esa labor. A través de la lectura de las memorias del afamado escritor, diplomático y, en ese momento, secretario de educación, se puede percibir el respeto que mostró por el trabajo de las maestras en la confección de la cartilla.

El objetivo principal que debía cumplir la cartilla era que fuese un instrumento sencillo para el aprendizaje de los analfabetos, pero que, a la vez, resultase igualmente de manejo

fácil para los alfabetizadores, muchos de los cuales, se suponía, no estaban capacitados pedagógicamente. En palabras de Torres Bodet,

por la calidad de la empresa, y por la impreparación general de los instructores, métodos (de enseñanza del alfabeto) tan modernos [...] infundirían desconciertos en los voluntarios de la campaña. Urgía una cartilla de tipo ecléctico, que sirviese tanto a los profesores recién salidos de alguna escuela normal cuanto a los espontáneos de la enseñanza, inhábiles y bisoños, pero deseosos de cumplir el deber que la ley de emergencia les prescribía. Por otra parte, convenía que algunas lecciones de la cartilla —las que figurasen en los últimos pliegos— iniciarán un diálogo cívico: el que estimábamos necesario para robustecer la unión de los mexicanos (2005: 109).

Bajo esta "consigna" y atendiendo a los preceptos de la Ley de Emergencia las dos profesoras lograron conjugar un instrumento, que logró satisfacer las exigencias de Torres Bodet. Si nos basamos en el testimonio de éste, pareciera que la cuestión de resolver la sencillez de la propuesta pedagógica resultó mérito de las profesoras Uribe y Cosgaya, mientras que la parte del mensaje cívico y moral fue hechura del secretario de educación, pero quizá un análisis pormenorizado del contenido de la cartilla y el cruce de otras fuentes nos podría dar una óptica más completa.

El periódico *El Universal*, al dar a conocer que la cartilla estaba lista para su distribución nacional, señalaba que, "el espíritu que campea en la cartilla es el de partir del hogar, como tema de escritura y lectura, seguir con las relaciones con el medio ambiente (el campo, los animales domésticos y salvajes, los amigos, la ciudad, la escuela) y termina con temas relacionados con nuestra historia, siendo el último el Himno Nacional".

La distribución de la cartilla nacional en el territorio del país se llevó a cabo en los últimos meses de 1944 y los dos primeros de 1945. Al final de febrero de 1945 se repartieron gratuitamente siete millones y medio de cartillas de lectura y siete millones y medio de cuadernos de escritura (Torres Bodet, 1948: 260). No se sabe, cuál fue el destino de los ejemplares restantes (dos millones y medio).

En 1965, la Cartilla se reeditó para apoyar los trabajos de alfabetización en el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz.

Las cartillas bilingües

En el artículo 14 de la Ley de Emergencia se señalaba que debido a la importancia "de cada uno de los grupos de indígenas que habitan en el territorio nacional y del predominio que en ellos tiene su idioma nativo... [la Secretaría de Educación] determinará los procedimientos

técnicos adecuados e imprimirá las cartillas bilingües que fueren necesarias para llevar a cabo, como complemento de la campaña contra el analfabetismo, una labor de enseñanza del español realizado en aquellos grupos por brigadas de instructores especiales, capacitados merced a cursos intensivos de adiestramiento" (SEP, 1946: 151).

Así, se consideró pertinente confeccionar seis cartillas para atender a los indígenas monolingües de grupos hablantes particulares localizados en regiones geográficas específicas: tarascos, tarahumaras, mayas de Yucatán y Campeche, nahuatl del norte de Puebla, otomíes del Valle del Mezquital y parte de Querétaro y náhuatl del estado de Morelos. Estados como Oaxaca y Chiapas, con una significativa población indígena y altos índices de analfabetismo no fueron considerados para confeccionar cartillas bilingües acordes a los grupos indígenas de esas entidades.

Las cartillas bilingües tuvieron, en el tiempo de su manufactura, un derrotero diferente al de la cartilla en español. Tres tipos de problemas hubo que enfrentar en su manufactura: el lingüístico, el pedagógico y el de la exposición gráfica. Para encararlos, se conformaron equipos especializados en estas tres áreas problemáticas. Además de estos problemas, el proyecto de cartillas especiales tuvo opiniones contrarias, que no compartían la idea del empleo de lenguas indígenas en la enseñanza (Greaves, 2008: 231). Años después, Torres Bodet lo recordaría de esta manera:

respecto a la castellanización de los indígenas monolingües, se manifestaban en la propia secretaría, dos opiniones adversas. Los conservadores querían que se alfabetizara desde luego a los indios, en español. Invocaban, para ello, la circunstancia —indiscutible desde el punto de vista jurídico— de que ése es el idioma oficial de México. Los otros, menos tradicionalistas (o tradicionalistas, en el correcto sentido histórico), aspiraban a que se alfabetizara primero a los indios en su lengua materna, a fin de castellanizarlos después, sobre más firmes bases gramaticales (2005: 112).

Así, Torres Bodet estableció el Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas, bajo la dirección del profesor Alfredo Barrera Vázquez, yucateco, hablante de maya, estudioso de la cultura maya y, en palabras de Torres Bodet, "un hombre de talento y de verdadera capacidad" (2005: 113). Los trabajos del Instituto iniciaron en agosto de 1945, con unos cursos destinados a maestros bilingües que servirían posteriormente de sostén de la alfabetización de los indígenas monolingües. Según lo planeó, Barrera Vázquez, e interpretó Torres Bodet, lo que se trataba era "de proporcionar a un grupo de maestros normalistas, bien escogido, las nociones fundamentales para aprovechar con rapidez y con eficacia los textos que hayan de redactarse a fin de que los indígenas, sin prescindir de su lengua nativa, con la que se encuentran ligados por vínculos entrañables de familia, de origen, de historia, de geografía y de convicción, aprendan el castellano y adquieran el uso del alfabeto". Cada uno de estos

maestros, luego de la capacitación, iría a alguna entidad a impartir estos cursos a 30 maestros rurales y bilingües para que éstos fungieran como instructores capaces (Torres Bodet, 1948: 273).

A pesar de los ataques al Instituto, según las memorias de Torres Bodet, en 1946 aparecieron cuatro cartillas diferentes: la maya en enero, la tarasca en abril, la de los otomíes en junio y, finalmente, en agosto, la de náhuatl destinada al norte de Puebla (Torres Bodet, 2005: 113).

Como apunta Cecilia Greaves, los problemas en la elaboración de estas cartillas “empezaron con el alfabeto. El maya, el náhuatl y el tarasco, con una larga tradición literaria, podían transcribirse a las grafías latinas del español sin dificultad, no así el otomí, cuyos sonidos no siempre tenían equivalentes en castellano” (Greaves, 2008: 232).

La cartilla maya-español fue redactada por el profesor yucateco Silio Rodolfo Escalante, las ilustraciones estuvieron a cargo de Angelina Beloff, pintora rusa avecindada en México, y del artista plástico Gabriel Fernández Ledesma, quien en 1944 había recibido la beca Guggenheim. La cartilla constaba de 100 páginas y tuvo un tiraje de 150 000 ejemplares (Corona y de Santiago, 2011: 143). Además de los héroes nacionales, en esta cartilla se incluyó a Andrés Quintana Roo y a Felipe Carrillo Puerto, “su presencia fue señalada, tanto por el redactor pedagógico, profesor Escalante, como por la ilustradora, Angelina Beloff” (Torres Bodet, 2005: 113). El título completo de la cartilla, *Cartilla maya-español para los monolingües mayas de Yucatán, Campeche y Quintana Roo*, indicaba claramente el ámbito geográfico de acción del esfuerzo alfabetizador.

La portada de la cartilla mostraba a un grupo de mayas, con sus atuendos propios, hombres y mujeres, niños y adultos, sentados y con cartillas en sus manos, en actitud de estar leyendo de manera silenciosa. La cartilla nacional presentaba una imagen similar en la que aparecía una familia campesina mestiza con la misma actitud que la cartilla maya.

Las dos cartillas de náhuatl tuvieron un tiraje de 100 000 ejemplares cada una. En la ficha bibliográfica se omitieron, a diferencia de la maya, los datos de redactores e ilustradores, al señalarse que estuvieron a cargo del taller de dibujo del Departamento de Publicidad y Propaganda de la Secretaría de Educación.

La cartilla otomí-español destinada a los monolingües del Valle del Mezquital en Hidalgo y de una parte del estado de Querétaro tuvo un tiraje de 50 000 ejemplares y constaba de 140 páginas. La redactora fue Sara Flores Sánchez y el taller de dibujo ya mencionado se encargó de las ilustraciones (Corona y de Santiago, 2011: 143).

Finalmente, la cartilla en tarasco, *Cartilla tarasco-español para los monolingües de la zona tarasca*, se confeccionó a partir de la experiencia previa del Proyecto Tarasco (Greaves, 2008: 231). No se sabe quiénes fueron los que intervinieron en su redacción (sucede lo mismo con la cartilla tarahumara-español). Su tiraje fue de 25 000 ejemplares y contiene casi 200 páginas (Corona y de Santiago, 2011: 143). En sus páginas se destacó la labor de Vasco de Quiroga.

En todas las cartillas mencionadas, se incluyeron, según recordaba Torres Bodet, "algunas de las páginas cívicas de la cartilla nacional". Pero, a la vez, y por sugerencia de los redactores pedagógicos, se mencionaron realidades representativas de cada región, como árboles, animales domésticos, frutas conocidas, trajes, costumbres y paisajes típicos (Torres Bodet, 2005: 113).

Lamentablemente, las cartillas bilingües, al parecer, se utilizaron poco, pues cuando ya se habían distribuido, el sexenio de Ávila Camacho concluyó y el Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas interrumpió su labor, según la versión de Jaime Torres Bodet, por lo que pese a que la campaña se prolongó, por decreto, en el sexenio alemanista, no hubo continuidad en el trabajo por la interrupción del Instituto que había diseñado las cartillas bilingües.

No obstante los resultados limitados que arrojó la campaña en el sexenio avilacamachista, se debe destacar que uno de sus legados fue el trabajo pionero de confección de cartillas, trabajo en el que se buscó contar con instrumentos sencillos y eficaces para la labor de los alfabetizadores y para interesar a los alfabetos participantes en la campaña. Allí radica la importancia de estas primeras cartillas y su pertinencia como fuente histórica para comprender no sólo la campaña particular de 1944-1946, sino también para entender los problemas pedagógicos y lingüísticos que debieron enfrentarse en el proceso de elaboración de estas cartillas bilingües, cuestiones que siguieron siendo parte de la polémica lingüística y cultural en las décadas siguientes. Respecto de la cartilla nacional, su importancia es similar y como fuente aporta información no sólo para la campaña de 1944-1946 sino también en la campaña impulsada años después pues, como se sabe, se reeditó para utilizarse como instrumento didáctico. Finalmente también puede ser válida su aportación en el estudio de las políticas editoriales impulsadas por la SEP y para el estudio de instrumentos didácticos que, como los manuales escolares, tuvieron una finalidad específica y contribuyeron a introducir a muchos mexicanos en la cultura de la palabra escrita.

Fuentes

Hemerográficas

El Universal, México, noviembre de 1944

Bibliográficas

Araiza, Sandra Omelina (2007) "La segunda campaña alfabetizadora a través de las fotografías de los Hermanos Mayo, 1944-1946", Tesis de maestría en Historia, Universidad de Colima, Colima.

Beloff, Angelina (1986). *Memorias*, Universidad Nacional Autónoma de México-Secretaría de Educación Pública, México.

Colín, Laura Cristina (2010). "La cartilla de alfabetización de 1944, un libro de texto destinado a los adultos", *Revista ISCEEM*, núm. 9, enero-junio, pp. 23-30.

- Corona, Sarah y Arnulfo de Santiago (2011), *Niños y libros. Publicaciones infantiles de la Secretaría de Educación Pública*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Greaves, Cecilia (2008), *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo 1940-1964*, México, El Colegio de México.
- Reynoso, Jenaro y María Guadalupe Mendoza (2004), "Si a tu patria quieres servir, debes enseñar a leer y escribir", la campaña contra el analfabetismo en Toluca y Tenancingo 1944-1946", *Quadrivium*, núm. 17-18, pp. 198-213.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1944), *Campaña Nacional contra el Analfabetismo. Cartilla 1944-1946*, México.
- _____, (1946), *La obra educativa en el sexenio 1940-1946*, México, Secretaría de Educación Pública.
- _____, e Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas (1946), *Cartilla maya-español para los monolingües mayas de Yucatán, Campeche y Quintana Roo*, México, Secretaría de Educación Pública-Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas.
- Torres Bodet, Jaime (1948), *Educación y concordia internacional. Discursos y mensajes (1941-1947)*, México, El Colegio de México, pp. 255-282.
- _____, (1985), "La alfabetización defiende a México", en Valentina Torres Septién (comp.), *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet*, México, Secretaría de Educación Pública-El Caballito, pp. 69-71.
- _____, (2005), "Iniciación de la campaña contra el analfabetismo", en *Textos sobre educación*, selección, introducción y notas de Pablo Latapí, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, pp. 102-117.
- Torres Septién, Valentina (1994), "En busca de la modernidad, 1940-1960", en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos*, t. 3, *El México de los grandes cambios. La época contemporánea*, México, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos-El Colegio de México, pp. 469-544.

Carlos Escalante Fernández. Es Profesor investigador de El Colegio Mexiquense, A.C.; doctor en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas. Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav-IPN. Líneas de investigación: Historia de la educación en México, siglo XIX y primera mitad del XX. Actualmente realiza una investigación sobre las concepciones de analfabetismo de pedagogos mexicanos. Algunas publicaciones: "Francisco Larroyo y la enseñanza de la historia de la educación en México", en José Gondra y José Claudio Sooma Silva (coords.) (2011), *Historia da educação na América Latina: ensinar & escrever*, Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Alicia Civera Cerecedo, Juan Alfonseca Giner de los Ríos y Carlos Escalante Fernández (coords.) (2011), *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)*, México, El Colegio Mexiquense, A.C.-Miguel Ángel Porrúa (Serie Las Ciencias Sociales); Carlos Escalante Fernández y Antonio Padilla Arroyo (1998), *La ardua tarea de educar. Orígenes y formación del sistema educativo en el estado de México*, Toluca, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México-Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México.

Recibido: 9 de marzo de 2012

Aceptado: 15 de agosto de 2012

Origen y prospectiva del proyecto Memoria Escolar Fotográfica del Sistema Educativo Estatal Regular en San Luis Potosí

Origin and Future Plans of the School Photography
Memory Project of the Education System
of the State of San Luis Potosí

Norma Ramos Escobar

*Departamento de Investigación Educativa del SEER/
Universidad Pedagógica Nacional 241
nhorma75@yahoo.com*

Armando René Espinosa Hernández

*Departamento de Investigación Educativa del SEER/ UAM-Iztapalapa
dieseer@gmail.com*

Resumen

Desde el 2011 el Sistema Educativo Estatal Regular a través del Departamento de Investigación Educativa ha convocado a sus maestros, administrativos y ex alumnos a participar en el concurso estatal de fotografía histórica titulado "Memoria Escolar Fotográfica del SEER". Las dos emisiones de la convocatoria han permitido conformar un archivo digital que resguarda poco más de 500 imágenes. A casi 190 años del surgimiento del sistema educativo más antiguo en San Luis Potosí, reconocemos la importancia de la memoria gráfica de nuestras escuelas, no sólo con el fin de admirarnos del pasado, sino también en función de posibilitar que las imágenes sean pensadas como productos culturales que se sumen al patrimonio potosino. En este breve artículo haremos un puntual recorrido del origen del proyecto y una reseña de las exposiciones que se han montado para la difusión de este fondo.

Palabras clave: Fotografía, memoria, historia, patrimonio cultural, sistema educativo de San Luis Potosí.

Abstract

Since 2011, the Regular Education System of the state of San Luis Potosí, through the Department of Educational Research, created a historical photography contest entitled "Memoria Escolar Foto-

gráfica del SEER". Teachers, administrators and students have been invited to participate in this contest. The outstanding response to the contest allowed the creation of a digital file that preserves over 500 images. Almost 190 years after the creation of the oldest educational system of San Luis Potosi, the importance of the school's graphic memory has been recognized. This has enabled not only the possibility of admiring the past, but also the transcendence of photographs as cultural products that can be added to our cultural heritage. In this short article, we present a brief tour of the origin of the project and a review of the exhibitions mounted for disseminating the photographs.

Key words: *school culture, photography, memory, cultural heritage, San Luis Potosi.*

In Memoriam

Xicoténcatl Turrubiartes Flores

(15/jul/1968– 25/jun/2012)

Cómo surge el proyecto

La herencia cultural de la escuela abarca un amplio margen de aspectos tanto materiales como inmateriales que de forma concreta y simbólica expresan el sentido que los sujetos otorgaron a la escuela. Aquí destacamos sólo una parte de la amplitud de manifestaciones culturales de las instituciones educativas: las fotografías; creadas por la escuela y por los sujetos que la conforman (maestros, alumnos, directivos...), consideramos que dichos soportes pueden ser leídos como evidencias materiales que ofrecen recreaciones, ideas, imaginarios y situaciones ligadas al contexto escolar. Partimos del supuesto que "toda imagen encarna un modo de ver" (Berger en Colleldemont, 2010: 137) y, como historiadores de la educación, reconocemos el valor que poseen las imágenes como documentos históricos, en el sentido que propone Burke al señalar que las imágenes son en sí mismas "puntos de vista", contruidos por una sociedad cuyo objetivo es comunicar algo (Burke, 2001: 24 y 43); en este sentido, las fotografías ofrecen un discurso del pasado y recrean memorias de la escuela.

Los estudios de la historia cultural de la escuela (Escolano, 2002 y 2006; Viñao, 2010) han llamado la atención sobre la "memoria escolar", definiéndola como una reconstrucción individual o colectiva del pasado educativo (Viñao, 2010: 20), la forma como rehacemos el pasado con las cosas dignas de ser recordadas. De esta forma las imágenes, los recuerdos y los relatos constituyen algunos de los principales elementos que guardamos en nuestra "memoria pedagógica" (Colleldemont, 2010: 134), que sirven no sólo para rememorar nuestro pasado educativo, sino también para acercarnos críticamente a la forma en que se ha representado a la escuela, los sujetos y los contextos que rodean el entorno escolar.

Como lo señala Susan Sontang, “la fotografía puede ser instrumento de la memoria, invención o sustituto de ésta” (Sontang en Berger, 2002: 48), de ahí que al analizar las fotografías para la investigación de los sistemas escolares o bien para la simple utilización de éstas para “ilustrar” temas educativos, se debe tener en cuenta que las fotografías son construcciones elaboradas que sirven, como Sontang lo señala, para recordar, para inventar un discurso y para reconstruir un pasado.

Bajo estos planteamientos teóricos fue que el Departamento de Investigación Educativa del Sistema Educativo Estatal Regular (SEER) inició a principios de 2011 un proyecto al que se denominó “Memoria Escolar Fotográfica del SEER”, en el cual nos propusimos como principal objetivo recuperar utilería escolar de nuestro sistema educativo para resguardar y poner a disposición de la investigación educativa dicho material. Se inició con la publicación de una convocatoria,¹ la primera en su tipo que se hace dentro de las instituciones educativas, para recuperar imágenes fotográficas del siglo xx. Como desconocíamos el impacto directo que tendría dicha actividad, planeamos focalizarla en maestros, directivos y administrativos de todo el sistema. Hubo una respuesta favorable de 26 concursantes y se reunieron 134 imágenes. Es importante destacar que en la convocatoria se especificó que los materiales serían devueltos de inmediato, pues el acervo histórico fotográfico se conservaría en formato digital, lo que nos permitió —y permitirá en el futuro— la impresión de las imágenes en diferentes tamaños y formatos.

La convocatoria desencadenó una inesperada donación de imágenes que poco a poco se han ido integrando al acervo, que en su origen se pensó digital y ahora también incluye material físico. Asimismo, el personal que integra el departamento de Archivo del SEER tuvo a bien buscar entre el material que resguarda un conjunto de imágenes que puso a disposición del Departamento de Investigación Educativa para su digitalización, de manera que nuestro fondo, para el 2011, resguardaba aproximadamente 340 imágenes, que van desde 1923 hasta el año 2000.

A principios del 2012 se lanzó la segunda convocatoria,² esta vez se lograron reunir 190 imágenes entre los 20 concursantes que atendieron la convocatoria. La fotografía más antigua

¹ La convocatoria abrió el 7 de febrero y estuvo vigente hasta el 18 de marzo de 2011, con la intención de que una selección de las imágenes se presentaran en el marco de los eventos del 188 aniversario del sistema. Los requisitos de la convocatoria señalaban que los participantes tenían que pertenecer al sistema educativo, presentar fotografías inéditas y que éstas fueran del siglo xx. La terna de jurados calificadores del concurso estuvo integrada por fotógrafos profesionales, Ramón Portales (profesor del Instituto de Bellas Artes), Juan Pablo Meneses (profesor del Instituto de Bellas Artes y estudiante de la Universidad Politécnica de Valencia) y Juan José Beltrán (profesor de la Facultad del Hábitat de la UASLP). Los primeros tres lugares obtuvieron un premio en efectivo que otorgó el Ing. Xicoténcatl Turru-biartes, Director General del SEER.

² Abrió del 16 de enero al 15 de marzo de 2012. La convocatoria tuvo ligeros cambios, respecto de la del 2011, esta vez se hizo extensiva para los ex alumnos del sistema y se acordó, por sugerencias de la terna de fotógrafos y jueces del concurso, que el periodo de las fotografías abarcara de 1890 a 1980.

data de 1922 y la más reciente de 1980. De este modo nuestro acervo suma ya 530 imágenes que están en proceso de catalogación y restauración (las fotografías que han sido donadas en físico) para ponerlas a disposición de investigadores, estudiantes y maestros en general.

El corpus de imágenes que forman tanto el archivo digital como el físico posee rasgos significativos que es preciso dejar asentados, en primer lugar, la mayoría de las fotografías pertenece a archivos personales de docentes, es decir, imágenes inéditas y desconocidas; otras tantas, pertenecen a los archivos de las escuelas, que fueron extraídas de gavetas y retratos colgados en la pared para efectos del concurso y, por último, las fotografías que resguarda el Archivo del SEER, almacenadas en álbumes que enviaban los maestros y directivos de las escuelas foráneas a las autoridades del SEER, como muestra de las actividades que realizaban.

Las temáticas expresadas en las fotografías son diversas y van desde aspectos de la cultura material (edificios, canchas, materiales escolares, aulas, bancas, cuadros, etc.); -las festividades cívicas; las actividades áulicas de los docentes; la educación física; los retratos escolares; las reuniones sindicales; las exposiciones escolares; las fiestas de graduación, las prácticas de lectura, entre otras características que identificamos en las imágenes que recrean ese pasado de nuestras escuelas.³



Fig. 1. Luz en la oscuridad. Escuela de Ciegos, 1950, SLP. Col. Alba Karime Guerra Hernández

Un recuento de las exposiciones fotográficas

Con el acervo recuperado se han montado tres exposiciones. La primera de éstas estuvo integrada por 28 fotografías, los tres primeros lugares, cuatro que recibieron menciones honoríficas y 21 más fueron seleccionadas por el jurado calificador de acuerdo con los criterios de estética y calidad fotográfica, tipo de actividad retratada y personajes; la actividad formó parte del 188 aniversario del

³ El primer esfuerzo que hemos realizado para analizar las imágenes y los posibles significados dentro del contexto escolar potosino están contenidos en el artículo (en prensa), "Memoria Escolar Fotográfica. Una forma de pensar el patrimonio cultural de las escuelas potosinas".

SEER, aniversario que tiene como propósito recordar la fundación de las dos primeras escuelas a las que se les dio el carácter de públicas durante la gestión del gobernador Ildefonso Díaz de León (Muro, 1899).

Posteriormente el Comité Científico del 33 International Standing Conference for the History of Education (ISCHE 33), a través de la doctora Oresta López hizo extensiva la invitación para que la muestra "Memoria Escolar Fotográfica del SEER" fuera parte de las actividades paralelas del congreso, en el cual se presentaron también las exposiciones fotográficas; "Estampas y símbolos de la escuela rural oaxaqueña", coordinada por el doctor Salvador Sigüenza Orozco y la titulada "La formación de maestros normalistas rurales: un legado de la Revolución", coordinada por la doctora Alicia Civera y el maestro Juan Sacristán Ruiz-Funes. El propósito fue brindar a los congresistas nacionales e internacionales una visión de los personajes que han forjado las instituciones educativas en las entidades federativas, conocer sus rostros, sus contextos, saber cómo



Fig. II. Exposición de trabajos manuales Esc. Prim. David G. Berlanga, ca. 1970, Matehuala, SLP. Col. Irene Herrera Guzmán



Fig. III. El receso. Alumnos del Jardín de Niños Alma Infantil, s/f, SLP. Col. María del Rocío de Luna Arroyo

organizaban las actividades escolares. Pero para San Luis Potosí, que era la sede, el objetivo fue mostrar a los actores y sus prácticas educativas a través de diversas imágenes del siglo xx, ofreciendo un recorrido por el sistema educativo potosino, integrado por niños, jóvenes, maestros, directivos, sindicalistas, padres de familia y a los que se convirtieron, gracias al azar, al captar las imágenes, en simples espectadores de la escuela.



Fig. IV. Celia Lechón en bailable escolar, Colegio Mariano Otero, 1923, SLP. Col. Santiago Juárez Barragán



Fig. V. Micaela Contreras estudiante y estudiosa, 1928, SLP. Col. Elizabeth Contreras Aguirre



Fig. VI. Doblems la rodilla ante el ara bendita de la ciencia, Ca. 1940, SLP. Col. Geraldine Niño Aguirre

Posteriormente en el mes de abril del 2012, con el producto de la segunda convocatoria, se repitió la experiencia, y se montó la exposición en su segunda edición,⁴ en esta ocasión además de los tres primeros lugares se otorgaron tres menciones honoríficas y el jurado determinó seleccionar catorce fotografías para la exposición. Algunos de los temas que sobresalen son los bailables escolares, retratos de maestras y maestros, entrega de libros de texto, retratos de grupo, exámenes profesionales, exposiciones de trabajos manuales, ceremonias y festivales cívicos, equipos deportivos, graduaciones, entre otros temas.

⁴ Para que fueran posibles las mencionadas exposiciones fue importante el trabajo como curador de Guillermo Betancourt, y como apoyo logístico de Dafne Evelia Reyes, Joel Ramos Castillo, Karim Guerra, Eduardo Méndez y Roxana Leija.

Prospectiva del proyecto

Con el acervo que se ha formado se tiene contemplado organizar una exposición en gran formato en algún museo de la ciudad capital, una agenda artesanal, la edición de postales conmemorativas por el día del maestro y el día mundial del docente, así como la publicación de un libro fotográfico, en versión digital, para la difusión del material recabado. Existen planes de concursar para un financiamiento local o nacional para poner a disposición de investigadores y público en general el archivo digital en línea y que a través de este espacio de memoria se reconstruya el pasado escolar potosino.

La recuperación de la memoria gráfica de los maestros y maestras potosinas tiene dos vertientes; una, cumplir con una función sustantiva del Departamento de Investigación Educativa del SEER, que es la divulgación de material educativo; la segunda es reforzar un sentimiento identitario, probablemente muy gremialista, que tiene que ver con los aspectos que se valoran de la profesión docente: dignidad, prestigio y función social.

Bibliografía

- Berger, Johon (2002), "Usos de la fotografía", *Elementos: ciencia y cultura*, año/vol. 7, numero 037, febrero-abril, pp. 47-51.
- Burke, Peter (2001), *Lo visto y lo no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica.
- Colleldemont, Eulalia (2010), "La memoria visual de la escuela", *Educatio Siglo XXI*, vol. 28, núm. 2, pp. 133-156, documento disponible en: <<http://revistas.um.es/educatio/article/view/112001>> (consulta: 20/06/2012).
- Escolano, Agustín y José Ma. Hernández (coords.) (2002), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch.
- Escolano, Agustín (2006), "La cultura de la escuela en el sistema educativo liberal", en Agustín Escolano (dir.), *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 25-46.
- Muro, M. (1899), *Historia de la instrucción pública en San Luis Potosí*, San Luis Potosí, Imprenta y Litografía, Encuadernación y Librería de M. Esquivel y Compañía.
- Mráz, John (2007), "¿Fotohistoria o historia gráfica? El pasado mexicano en fotografía", *Cuicuilco*, vol. 14, núm. 41, septiembre-diciembre, pp. 11-41.
- Orozco, Humberto (2002), "Fotografía y educación", *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 21, julio-diciembre, pp. 84-86.
- Víñao, Antonio (2010), "Memoria, patrimonio y educación", *Educatio Siglo XXI*, vol. 28, núm. 2, pp. 17-42, documento disponible en: <<http://revistas.um.es/educatio/article/view/111951>> (consulta: 20/06/2012).

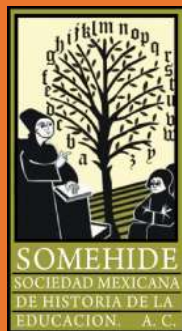
Norma Ramos Escobar. Departamento de Investigación Educativa del SEER/Universidad Pedagógica Nacional 241; doctora en humanidades con acentuación en Historia por la Uni-

versidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Líneas de investigación: Historia de la Educación y Género siglos XIX y XX, Historia de la niñez en la educación pública y Cultura Escolar. Algunas publicaciones: *El trabajo y la vida de las maestras nuevoleonésas. Un estudio histórico de finales del siglo XIX y principios del siglo XX*, Monterrey, Conarte/CIESAS/UANL-FFYL/El Colegio de la Frontera Norte/Mpio. de Monterrey, 2007; "Niñas en los primeros Liceos del Estado Chileno", en coautoría con Carola Sepúlveda, *Docencia*, núm. 40, mayo 2010, pp. 59-65; "Las Misiones culturales. Sueños de redención para el campo nuevoleonés", *Atisbo*, año 5, núm. 26, junio, 2010, pp. 15-22; "Niñez y vida escolar en Nuevo León, 1910-1940", *Humanitas*, núm. 37, vol. VI, enero-diciembre, 2010, pp. 315-343.

Armando René Espinosa Hernández, Departamento de Investigación Educativa del SEER/UAM-Iztapalapa. Maestro en Historia por el Colsan, A. C., Candidato a doctor en Humanidades en la línea en Historia por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Líneas de investigación: Historia de la educación, sindicalismo magisterial, descentralización, federalización y evaluación educativa. Algunas publicaciones: "Pedagogía y sindicalismo en la década de 1940. La construcción de la 'unidad nacional' en la educación y en los sindicatos magisteriales potosinos", en Oresta López (comp.), *La investigación educativa: lente, espejo y propuesta para la acción*, San Luis Potosí, Polo Académico de San Luis Potosí-Secretaría de Educación de Gobierno del Estado-Universidad Autónoma de San Luis Potosí-El Colegio de San Luis, A. C. 2009, pp. 285-308; "Federalización educativa, inestabilidad política y estrategias de resistencia. La permanencia de los servicios educativos estatales", en Oresta López y Candelaria Valdez (eds.), *Foro Regional. Experiencias y Propuestas de Federalización de la Educación Básica en el Noreste de México (San Luis Potosí, Zacatecas, Nuevo León, Coahuila y Tamaulipas)*, (CD-ROM), San Luis Potosí, El Colegio de San Luis, A. C.-Consejo Mexicano de Investigación Educativa. 2009.

Recibido: 28 de junio de 2012

Aceptado: 13 de agosto de 2012



SOCIEDAD MEXICANA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN