



ISSN: 2007-7335



REVISTA MEXICANA DE HISTORIA
DE LA EDUCACIÓN

VOL. 1, NÚM. 2 (2013)

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

Vol. I, núm. 2, julio-diciembre de 2013



Sumario

Editorial

I

Artículos/Articles

Eugenia Roldán Vera

- Para “desnacionalizar” la historia de la educación: Reflexiones en torno a la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el primer tercio del siglo XIX** 171

De-Nationalizing the History of Education: Reflections on the Global Diffusion of the Monitorial School during the First Third of the Nineteenth Century

José G. Gondra y Paulo Rogério M. Sily

- Narrativas em Trânsito: Apontamentos sobre internacionalização da história e historiografia da educação nas Américas (1916-1934)** 199

Narrativas en tránsito: Notas sobre la internacionalización de la historia e historiografía de la educación en las Américas (1916-1934)

Narratives in Transit: Notes on the Internationalization of the History and Historiography of Education in the Americas (1916-1934)

Mónica Lizbeth Chávez González

- Apuntes teóricos para historiar los procesos educativos fuera del espacio escolar. Reflexiones desde el noreste de México** 229

Theoretical Reflections on the History of Educational Processes Beyond the School. A Perspective from the Mexican Northeast

- Sofía Dono Rubio y Mariana Lázzari
La construcción del campo universitario en el "enredo" de la historia reciente 245
 Constructing a Field to Study Universities in the 'Entanglement' of Recent History
- María del Refugio Magallanes Delgado
La educación de los marginados en Zacatecas. La enseñanza en el Asilo de Niñas en el Porfiriato 265
 The Education of the Poor in Zacatecas. Instruction at the Girls' Asylum during the Porfirian Regime.
- Flávia Obino Corrêa Werle
Uma tradição feminina 293
Una tradición femenina
 A Female Tradition
- Reseñas/Reviews**
- Ulrike Keyser Ohrt
Reseña de Marco A. Calderón Mólgora y Elizabeth M. Buenabad (eds.) (2012), Educación, ciudadanía y Estado en México: siglo XX 313
- Francisco López Casimiro
Reseña de José Ignacio Cruz Orozco (2012), Prietas las filas. Las Falanges Juveniles de Franco, Publicacions de la Universitat de València, Valencia 319

Nos complace presentar el segundo número de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* y constatar que tenemos un espacio donde reunir, aunque sea virtualmente, a los estudiosos de la historia de la educación de habla hispana y portuguesa. Por ello es afortunado que los dos primeros artículos de este número aborden, precisamente, las posibilidades de ir más allá de las fronteras nacionales que delimitan la investigación en nuestros países. En el primer artículo que abre este número, Eugenia Roldán Vera nos invita a “desnacionalizar” nuestro campo, presentándonos una serie de perspectivas y herramientas desarrolladas en el estudio de la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el siglo XIX. De manera rigurosa y amena, Roldán brinda útiles pistas para aplicar esta nueva perspectiva que ha cobrado fuerza en los últimos años.

En el segundo artículo, José Gondra y Paulo Rogério Sily emplean un enfoque similar para dar seguimiento a los circuitos internacionales de la escritura de la historia de la educación. Ellos examinan la narrativa de dos autores importantes en este campo en el siglo XX, Stephen Duggan, de Estados Unidos, y Afranio Peixoto, de Brasil, analizando los patrones compartidos (o diferentes), en especial en su forma de ver a Estados Unidos y a América Latina. Con ello, Gondra y Sily consignan la forma en que se construyen nuevos significados en la apropiación de narrativas científicas e históricas.

Diversificando el ímpetu innovador de los dos primeros artículos, el tercero, escrito por Mónica Lizbeth Chávez González, nos invita también a reforzar una nueva perspectiva al argumentar la necesidad de historiar los procesos educativos que ocurren fuera del espacio escolar. Si bien la inquietud de Chávez González surge específicamente de los estudios sobre la educación entre la población indígena, así como de los debates sobre etnicidad e interculturalidad en México, la propuesta de reconocer la importancia formativa de los espacios no escolares es válida, más allá de las preocupaciones por el diálogo interétnico,

como de hecho se comprueba en el artículo de Flávia Werle, titulado “Una tradición femenina” (al cual nos referiremos líneas adelante).

En el cuarto artículo de este número se estudian las políticas universitarias de la última dictadura militar en Argentina (1976–1983) y al hacerlo nos plantea las dificultades de historiar un pasado no sólo reciente, sino violento, autoritario y, con ello, cargado de valores y memorias que requieren de una reflexión explícita, un tratamiento especial; en general, de una búsqueda de rigurosidad teórica y metodológica que permita a la historia reciente legitimarse dentro del campo histórico.

Los dos últimos artículos se abocan al estudio de actores que, a partir de la difusión de la historia social “desde abajo”, empezaron a recibir una creciente atención. María del Refugio Magallanes estudia el Asilo de Niñas ubicado en la capital de Zacatecas, México, visto como una institución que pasó de la asistencia social y la capacitación para el trabajo de los vagos, a la educación de los marginados, como ocurriría con muchas otras instituciones de finales del siglo XVIII y durante el siglo XIX, en las que se revela con claridad cómo en el interés por educar, presente en la beneficencia, se esconde el afán por controlar a la población considerada peligrosa o indeseable.

De la educación de las niñas en establecimientos cerrados como los asilos, pasamos al ámbito familiar en el artículo de Flávia Werle, quien comparte con Mónica Lizbeth Chávez González el interés por salir del ámbito escolar para observar a las mujeres y los espacios que se han considerado tradicionalmente como femeninos, para narrar cómo una tradición —entendida desde Burke y Hobsbawm— permite la creación de genealogías femeninas (Irigaray). En los bordes de la historia de la educación y la historia cultural, Werle utiliza un enfoque biográfico narrativo para mostrar la importancia de la cultura material, en este caso la herencia entre mujeres de una misma familia, en los momentos del parto, de un pequeño paño, objeto sin valor económico que prepara para el dolor del alumbramiento y a la vez que une a las mujeres entre sí, separa a una generación de otra.

Nuestra sección de reseñas presenta un libro publicado en México y otro en España en 2012. En el primero, coordinado por Marco Calderón y Elizabeth M. Buenabad, los colaboradores aluden a los espacios de formación en los que se abrieron caminos para la ciudadanía, pero en los que también se han encontrado serios obstáculos para ésta, como nos muestra Ulrike Keyser, autora de la reseña. José Ignacio Cruz, autor del segundo libro reseñado, nos recuerda también la fragilidad de la ciudadanía democrática, al remitirnos a la España franquista para examinar la formación de la juventud de las Falanges, como podemos observar en la reseña de Francisco López Casimiro.

Invitamos al lector a sumergirse en todos los trabajos reunidos en este número para descubrir actores y espacios antes invisibilizados, desde decimonónicas niñas pobres hasta las protagonistas de tradiciones domésticas femeninas, pasando por los espacios de

formación infantil en el seno de las familias indígenas. Al tiempo que buscamos convertir a los actores (antes ocultos) en protagonistas de sus propias historias, proponemos también cuestionar y repensar el marco del Estado-nación democrático para examinar la historia más complicada y difícil que nos proponen las perspectivas internacionales y transnacionales, así como el estudio de la educación bajo regímenes autoritarios.

Ariadna Acevedo

Alicia Civera

México, noviembre de 2013

Para “desnacionalizar” la historia de la educación: reflexiones en torno a la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el primer tercio del siglo XIX

De-Nationalizing the History of Education:
Reflections on the Global Diffusion
of the Monitorial School during
the First Third of the Nineteenth Century

Eugenia Roldán Vera

*Centro de Investigación
y de Estudios Avanzados
del Instituto Politécnico Nacional, México
eroldan@cinvestav.mx*

Resumen

Este artículo constituye un estudio sobre la dimensión global de la escuela lancasteriana y su difusión en Hispanoamérica en el primer tercio del siglo XIX. Haciendo referencia a los resultados de una serie de investigaciones previas, discuto explícitamente algunos marcos analíticos de la historia global y varias aproximaciones teórico-metodológicas para estudiar el nivel supranacional en la historia de la educación: las teorías neoinstitucionalistas de la “cultura mundial”, la teoría de la externalización, el análisis de redes, los relatos de difusión-recepción-apropiación, así como la crítica poscolonial y subalterna sobre la multidireccionalidad y la co-construcción de los fenómenos globales. Argumento que el estudio de la esfera supranacional no puede basarse en la suma de las historias nacionales, sino que amerita perspectivas y metodologías propias, de un nivel analítico macro, e invito a los historiadores de la educación a considerar la dimensión supranacional de los objetos de estudio locales, regionales y nacionales.

Palabras clave: escuela lancasteriana, historia global, externalización, análisis de redes sociales.

Abstract

This article examines the global dimension of the monitorial school and its diffusion in Spanish America in the first third of the nineteenth century. Drawing from previous research results, I discuss

some of the analytical frameworks of global history, as well as a number of theoretical and methodological approaches for the study of the supranational sphere in the history of education: the neoinstitutional theories about "world culture", the theory of externalization, network analysis, narratives of diffusion-reception-appropriation, and the post-colonial and subaltern critique about the multidirectionality and co-construction of global phenomena. I argue that the study of the supranational sphere cannot be based on the sum of national histories but it requires its own perspectives and methodologies, appropriate for a macro-analytical level. I encourage historians of education to consider also the supranational dimension of their local, regional, and national objects of study.

Keywords: *monitorial school, global history, externalization, social network analysis.*

Preámbulo

Este artículo es una exploración de la dimensión supranacional de un episodio de la historia de la educación, comúnmente conocida como "mexicana": la instauración de la escuela de enseñanza mutua o lancasteriana. Para ello haré referencia a las posibilidades de las distintas metodologías de la "historia mundial" y la "historia global" en la historia de la educación. Presentaré, primero, una serie de consideraciones sobre las distintas unidades analíticas empleadas por la historiografía, seguidas de una discusión sobre las posibilidades metodológicas y analíticas que ofrecen los marcos históricos supranacionales. Posteriormente, mostraré los resultados de la aplicación de algunas de esas perspectivas al estudio de la historia de la escuela de enseñanza mutua, con un enfoque específico en los procesos de difusión de esa forma escolar en Hispanoamérica en el primer tercio del siglo XIX. Asimismo, argumentaré aquí que el "marco supranacional" es de naturaleza diferente a la suma de los marcos nacionales, por lo que las explicaciones supranacionales exigen metodologías de un nivel analítico diferente al que normalmente se emplea para los niveles nacionales o locales.

1. ¿"Desnacionalizar"?

Hace ya algunas décadas que los historiadores nos hemos vuelto desconfiados de la palabra "nacional" como categoría analítica. Comprendemos la fuerza retórica de los términos "historia nacional" o "educación nacional", pero cada vez nos sirven menos para examinar el pasado. ¿Cómo hablar de "educación nacional" en periodos históricos en que México no era todavía una nación? Incluso en épocas en las que ya existía un sistema nacional de educación, ¿cómo dar cuenta de la dimensión social de la historia, es decir, de las distintas formas de apropiación de la educación, si nuestra categoría analítica es la nación? ¿Y cómo hacerlo

cuando sabemos que, en el transcurso de nuestra historia, en el diseño de modelos de enseñanza, en la planeación y gestión de sistemas educativos y en la discusión pedagógica han intervenido innumerables agentes (personas, ideas, referencias, publicaciones) que no eran de origen propiamente "mexicano"?

En términos de historia de la educación, en México se ha llevado a cabo una valiosa labor de deconstrucción de la unidad nacional "hacia adentro", gracias al desarrollo de los estudios regionales y locales, los cuales han logrado identificar muchas de las dinámicas de la relación entre los distintos (y cambiantes) niveles geográficos y políticos que inciden sobre lo educativo y lo escolar. Sin embargo, la deconstrucción de la nación "hacia afuera" es una tarea apenas explorada por los historiadores de la educación.

¿Cómo se nombra lo que va "más allá" de la nación? La profusión actual de términos en el medio político y académico para designarlo, y el hecho de que muchos de esos términos son intercambiables, indican una falta de consenso en cuanto al contenido de lo que nombran. Conviene advertir que muchos de los conceptos empleados para definir lo supranacional o lo intranacional suponen la preexistencia de la nación: lo *internacional* se refiere a una relación entre naciones, mientras que lo *regional* y lo *local* también se definen por contraste con lo nacional. Lo *global* es más impreciso, apela a un ámbito afectado por fenómenos y procesos generales, con un sentido de inevitabilidad. Lo *supranacional* es un ámbito que trasciende la unidad nacional, mas no necesariamente implica relaciones entre naciones, tampoco fenómenos globales. En todo caso, ninguno de esos términos designa una entidad con existencia propia, sino que son conceptos abstractos empleados como categorías analíticas (o retóricas).

Por su parte, *globalización*, *mundialización* (de influencia francófona) e *internacionalización* tienen un carácter procesual: se emplean para designar la difusión mundial de algo; las dos primeras no tienen como referencia la nación; mientras que la segunda, cada vez más empleada en investigación educativa contemporánea, sí la tiene. *Globalización* es el término que se utiliza para referirse al proceso de interrelación y conexión de un sistema económico, político, cultural y social que puso en relación a todos los continentes a partir de 1492, o bien para hablar del proceso de interconexión económica del mundo entero a partir de la segunda mitad del siglo xx. Al mismo tiempo, se usa como sinónimo de internacionalización y mundialización, referentes a la difusión de procesos no sólo económicos.

Atendiendo a esos criterios mínimos de precisión, aquí emplearé las expresiones *esfera supranacional*, *fenómeno global* y *procesos mundiales de difusión* para tratar de escapar de las constricciones epistemológicas de la nación y lo nacional. Ciertamente que la palabra "difusión" es problemática, pues implica una transmisión de algún objeto o mensaje de un punto concreto a una multitud de "receptores". La utilizaré bajo el entendido de que todo proceso

de difusión implica una transformación de lo que se difunde, a la vez que una transformación tanto de "emisores" como de "receptores".

Este escrito se refiere a la difusión del sistema de enseñanza mutua o lancasteriana en Hispanoamérica en el primer tercio del siglo xix. Una parte de los resultados de investigación a los que me referiré fue desarrollada en el seno del proyecto colectivo "Nationalerziehung und Universalmethode: Globale Diffusionsdynamik und kulturspezifische Aneignungsformen der Bell-Lancaster Methode im 19. Jahrhundert", coordinado por Jürgen Schriewer y Marcelo Caruso en la Universidad Humboldt de Berlín entre 2003 y 2006.¹ Aunque mi investigación sobre el tema data de varios años antes y después de ese periodo, las discusiones desarrolladas en el grupo de trabajo fueron muy valiosas para articular formas de abordar la dinámica global de difusión del método lancasteriano y maneras de estudiar su apropiación en distintos lugares. Mi objetivo al presentar estos resultados condensadamente es doble: por una parte, mostrar la dimensión supranacional de una forma de enseñanza que en México, por lo general, se estudia en y se explica por el contexto político y social mexicano; y, por la otra, explicitar mis abordajes metodológicos, para reflexionar sobre el abanico de posibilidades y estudiar la dimensión supranacional de la historia de la educación.

2. Los enfoques supranacionales en la investigación histórica: alcances y metodologías

Las llamadas "historia global" e "historia mundial" para algunos son sinónimos y para otros, no. Hay quienes afirman que la primera se ocupa específicamente de los procesos de globalización iniciados en 1492; en cambio, la segunda lo hace de las conexiones e interrelaciones de diferentes sociedades y culturas en cualquier periodo histórico. Algunos hablan de la "nueva historia global" (Mazlish, 2006) y de la "nueva historia mundial" para diferenciarlas de las antiguas historias imperiales y metanarrativas eurocéntricas e indicar que están narradas desde múltiples centros y perspectivas, o bien desde ninguno, como si se vieran "desde la luna" (Beezley, 2011: 8).² En todo caso, ambas se definen por su construcción de objetos

¹ "Educación nacional y método universal: dinámica de difusión global y formas de apropiación culturalmente específicas del método Bell-Lancaster en el siglo xix". Mi participación en dicho proyecto fue posible gracias al apoyo de una beca posdoctoral otorgada por la Fundación Alexander von Humboldt del gobierno alemán. Los demás participantes del proyecto eran Thomas Schupp, Gabriela Trentin, Patrick Ressler y Jana Tschurenev.

² Oxford University Press edita actualmente una serie titulada *New World History*. En el prefacio de uno de sus volúmenes, *Mexico in World History*, los editores de la serie, Bonnie G. Smith y Anand Yang, afirman que la "vieja" historia mundial consistía en una historia de "Occidente" —Europa y Estados Unidos— en pequeñas dosis de información del resto del mundo, cuando no una historia de las hazañas de las grandes civilizaciones de la humanidad. En cambio,

de estudio que van “más allá” de la nación y están desvinculados de ésta como categoría analítica. Este tipo de enfoques proceden de dos maneras: algunos estudios se centran en la historia de una macrorregión, de un macroproceso o de un macroperiodo de la historia, como la historia de la ruta de la seda (Hansen, 2012) o la historia del mundo de 1400 a 1700 (Wills Jr., 2009). Otros se enfocan en la historia de un producto específico o una práctica particular examinada en sus dimensiones y conexiones globales; algunos ejemplos recientes son la historia global del sufismo (Green, 2012), del chocolate (Moss y Badenoch, 2009), del algodón (Riello y Parthasarathi, 2009) o la historia de la globalización de la comida mexicana (Pilcher, 2012). Mientras que el segundo tipo de historia busca la dimensión global de lo particular, el primero también procede a partir de una selección de aspectos específicos que sirven para iluminar los procesos y fenómenos macro. Así que, de alguna manera, esas dos formas de construcción de objetos de estudio son muy parecidas.

En algunos casos, la historia mundial y la global se centran en unidades analíticas macrorregionales, definidas en términos geográficos (como las zonas desérticas), continentales (Sudamérica, el subcontinente asiático) o político-culturales (el mundo islámico, la diáspora china). Destacan las unidades macrorregionales articuladas por océanos, lo que les da un carácter tanto geográfico como político y cultural, por ejemplo, el Ártico, el Pacífico, el mundo mediterráneo o el mundo atlántico.

Los especialistas han desarrollado distintas metodologías para la reconstrucción histórica a escala global/mundial. Según Bernard Bailyn, uno de los principales exponentes de la “historia atlántica”, el “método propio y elemental” de la historia es la narrativa, es decir, un “método cronológico” útil para dar cuenta de procesos de crecimiento, transformación y decadencia (Bailyn, 2005).

Por su parte, Pamela Crossley (2007) identifica que los hacedores de historia mundial/global recurren, implícita o explícitamente, a cuatro tipos de narrativas: 1) narrativas de *divergencia*, que refieren cómo procesos que tienen un mismo origen se diversifican a lo largo del tiempo y el espacio; 2) narrativas de *convergencia*, que buscan explicar cómo fenómenos que suceden en lugares muy separados en el espacio adquieren similitudes en el transcurso del tiempo; 3) narrativas de *contagio*, que relatan cómo ciertos fenómenos y procesos cruzan las fronteras y con ello cambian sus dinámicas y 4) narrativas de *sistemas*, que refieren cómo las estructuras sociales e históricas interactúan entre sí, al tiempo que se modifican mutuamente. Las narrativas de divergencia, convergencia y sistemas a veces se apoyan en teorías sociológicas o sociohistóricas, como el “sistema mundo” de Immanuel Wallerstein (1984-1999), la teoría neoinstitucionalista de la “política mundial” o “cultura mundial” (*world polity, world culture*) (Meyer y Ramirez, 2002; Ramirez y Boli, 1987; 1994),

la “nueva” historia mundial es abarcante y comprensiva, mira las conexiones e interrelaciones de diferentes sociedades y culturas desde un punto de vista que no está situado en un país o región particular (Beezley, 2011: 9).

la "sociedad mundial" de Niklas Luhmann, o derivada de ésta para cuestiones educativas, la "teoría de la externalización" (Schriewer, 1993; Steiner-Khamsi, 2002).³ Las narrativas de divergencia y convergencia suelen recurrir, además, a relatos de difusión-apropiación o a metodologías de la historia comparada y su variante *histoire croisée* (Werner y Zimmermann, 2002; 2006), en tanto que las narrativas de contagio recurren a metodologías de análisis de redes, entre otras. Aunque no puedo describir todas estas narrativas y metodologías en esta rápida revisión, explicitaré algunas en la tercera parte de este texto, cuando hable de sus aplicaciones en el estudio de la difusión de la escuela lancasteriana.

Por otra parte, la mirada de los estudios poscoloniales y subalternos ha aportado mucho a la comprensión de las interconexiones globales, así como a criticar la manera de narrar esas interconexiones. Aunque los estudios de la historia mundial y global suelen considerar en mayor o menor grado las relaciones de poder en que se insertan los procesos de globalización, sus intentos por "descentrar" la mirada a menudo redundan en una desvalorización de los mecanismos y los agentes del poder, y en una miopía en cuanto a la forma como se ha construido el conocimiento sobre "el mundo". La crítica poscolonial sugiere que lo que se conoce como "modernidad" —los procesos de desarrollo del capitalismo, industrialización, secularización y la puesta del hombre en el centro del universo que inició hacia 1492— no fue algo que se construyó en Europa y desde ahí se difundió hacia el resto del mundo sobre el que Europa se iba imponiendo (militar, económica o culturalmente); más bien esa modernidad sería producto de la interacción de Europa con los pueblos que subyugaba en los otros continentes (Quijano, 1997; Mignolo, 2003). En ese sentido, la conquista, la esclavitud y el genocidio no serían aberraciones, sino parte integral de la modernidad (Mignolo, 2011). Asimismo, esta crítica relativiza la pretendida "universalidad" de los conceptos occidentales relacionados con la generación de conocimiento (como "cultura", "tradición", "historia" o "falta de historia"), los cuales no sólo se acuñaron en la interacción con sociedades no occidentales, sino que en realidad distorsionan, encubren y no representan a esas sociedades cuando intentan describirlas o explicarlas con ellos (Dussel, 1992; Seth, 2010). Esos otros pueblos habrían desarrollado otras formas de conocimiento distintas a las occidentales, las cuales habrían sido reconstruidas por éstas como inferiores y sometidas a sus propias categorías epistemológicas. En términos metodológicos, estas críticas nos invitan a mirar los procesos supranacionales no como meros procesos de difusión, sino como co-construcciones multidireccionales, además de prestar enorme atención al lugar de enunciación de quienes escriben las fuentes (primarias o secundarias) que utilizamos y a la propia narrativa que nosotros como historiadores empleamos.

³ Para una revisión de estas teorías sociológicas y sociohistóricas, así como sus usos y potenciales para la historia de la educación, véase Caruso (2008).

Los historiadores que intentan construir su objeto de estudio a partir de unidades analíticas que van más allá de la nación tienen que explorar, necesariamente, algunas de las perspectivas teórico-metodológicas aquí señaladas. En las siguientes páginas expondré cómo las utilicé en mi investigación sobre la difusión de la escuela lancasteriana en Hispanoamérica, y de qué manera ensancharon mi mirada. Tras una introducción que contextualice este fenómeno educativo en el primer tercio del siglo XIX, organizaré mi relato a partir de las cuatro narrativas de la historia global señaladas por Crossley (2007): convergencia, contagio, divergencia y sistemas. Trataré de pensar en esa difusión como algo que nos permita ampliar nuestro horizonte de comprensión acerca de un fragmento de la historia de la educación que se escribe desde y sobre México.

3. La difusión mundial de la escuela lancasteriana: perspectivas para pensar la dimensión supranacional en la historia de la educación

En la historiografía de la educación mexicana (incluso en la latinoamericana), las escuelas de enseñanza mutua ocupan un lugar relativamente marginal. Estas escuelas de un solo salón, con un solo maestro que atendía a decenas o centenares de niños, algunos de los cuales desempeñaban tareas de enseñanza fueron criticadas y proscritas por los pedagogos introductores de la escuela graduada a finales del siglo XIX, y esa crítica incidió en un desdén hacia el estudio de esa forma de enseñanza por "antipedagógica". Sin embargo, múltiples investigaciones muestran que durante la primera mitad de ese siglo, cuando la escuela graduada aún no existía, el método mutuo se extendió por numerosas regiones del mundo, con lo cual basta para darle una importancia insoslayable más allá de su valoración en términos pedagógicos. Hay quien afirma que su mera difusión es el acontecimiento educativo más importante de las primeras décadas del siglo XIX (Kaestle, 1973: 33). Tal vez fue en México donde este modelo de escuela se prolongó más tiempo (oficialmente hasta 1890) y, sin duda, dejó importantes secuelas en la historia de la escolarización del siglo XX.

Aunque en el mundo hispánico hay antecedentes de escuelas en las que los niños cumplían tareas docentes, la enseñanza mutua fue promovida como modelo escolar a partir de la obra de dos educadores británicos, Joseph Lancaster (1753-1832) y Andrew Bell (1778-1838). De manera separada —uno en los barrios obreros de Londres y otro en una misión anglicana en Madras, India— ambos crearon un método altamente regulado que codificaron en manuales publicados en la primera década del siglo XIX. Al principio, sus métodos fueron promovidos por sociedades misioneras dentro y fuera de Gran Bretaña, en el marco de su

expansión imperial (Ressler, 2010), pero pronto se sumaron muchos otros agentes para su difusión, así como entusiastas promotores locales en distintos países, lo que contribuyó a que sus manuales se tradujeran a numerosas lenguas (Roldán Vera, 2011b). No hablaré de las diferencias entre las propuestas de Bell y Lancaster, ni de las rivalidades personales y religiosas entre ambos educadores (Roldán Vera, 1999); tan sólo diré que en el proceso de su internacionalización ambas propuestas se convirtieron, conceptualmente, en una sola, conocida como "el método de Bell y Lancaster", el sistema de enseñanza mutua, la instrucción monitorial o la escuela lancasteriana.

Las dos propuestas se basaban en una división de los alumnos en pequeños grupos o clases, según su nivel de aprendizaje en cada materia —que era independiente de su progreso en otras materias— y en la figura de los monitores (también llamados instructores o decuriones), que eran alumnos más avanzados con tareas de instrucción en cada clase. Estos monitores tomaban a sus compañeros las lecciones aprendidas de memoria, o bien ayudaban a que las memorizaran en ese momento. Cuando un niño dominaba perfectamente lo que había que saber en su clase, podía convertirse en monitor de esa misma o ascender a la siguiente. El aprovechamiento de cada niño lo registraban diariamente los monitores; había un sofisticado sistema de premios a la aplicación y castigos al desorden, y era indispensable que los niños cambiaran constantemente de actividad y de ubicación en el salón de clase. La entrada y salida del salón, las operaciones de sentarse, levantarse, mostrar las pizarras, suspender una actividad, iniciar otra y trasladarse a otra parte del salón eran realizadas al unísono a la voz de comandos casi militares de un "monitor de orden" y con la ayuda de una campanilla. El uso de tecnologías simples, como cajas de arena para quienes empezaban a escribir, así como pizarras y pizarrines, y carteles impresos para practicar la lectura grupal, hacían que no fuera necesario retrasar la enseñanza de la escritura hasta después de haber dominado la lectura, como era habitual en las escuelas de principios del siglo XIX. La independencia entre las clases y la posibilidad que tenían los alumnos de avanzar a su ritmo individual les permitía terminar la escuela en un tiempo más corto o más largo, según las habilidades y la aplicación de cada quien (Bell, 1808; Lancaster, 1821; Compañía Lancasteriana, 1824; Vega Muytoy, 1999).

De la aplicación del método lancasteriano en el México independiente sabemos cada vez más. Hay investigación abundante sobre su promoción por la Compañía Lancasteriana de la Ciudad de México y por varias sociedades lancasterianas en las distintas capitales de los estados (Tanck, 1973; 1977; Fowler, 1996; Contreras, 2005; Staples, 2005, entre otros); también sobre su uso por profesores particulares y en algunas escuelas sostenidas por los ayuntamientos. Se sabe bastante sobre la gestión de la Compañía Lancasteriana cuando tuvo bajo su control al Departamento de Instrucción Pública en el periodo centralista entre 1842 y 1845, lo cual dio a la Compañía presencia a nivel nacional, pero ello no necesariamente

significó que el método lancasteriano se extendiera, pues aquélla no lo impuso a las escuelas que supervisaba (Vega Muytoy, 1995). Es conocido que la Compañía continuó manteniendo un puñado de escuelas lancasterianas en la ciudad de México, sobre todo para niños pobres, y con algunos pequeños cambios en el método, hasta 1890, cuando fue abolida. Ciertamente tenemos más conocimiento de lo que sucedió con las escuelas lancasterianas en el periodo 1823-1850 que en fechas posteriores, y múltiples investigaciones locales han sacado a la luz cuestiones del funcionamiento y la cultura material de estos establecimientos. Empero, de la dimensión supranacional de esta forma de enseñanza —cómo llegó y cómo se adaptó en México, cuál era la relación de las sociedades lancasterianas mexicanas con las sociedades lancasterianas de otros países y en qué sentido contribuyó a la formación del método de enseñanza mutua como un método replicable y aplicable universalmente— sabemos todavía muy poco. Y aun conociendo la existencia de bibliografía secundaria sobre ese aspecto de la escuela lancasteriana (en español y en otras lenguas), no solemos incorporarla a nuestros estudios de corte más bien local, regional o nacional, a menudo porque no sabemos cómo hacerlo.

A continuación resumo algunos aspectos de esa dimensión supranacional, expuestos según las cuatro narrativas identificadas por Crossley (2007), que corresponden a cuatro formas de hacer inteligible un conjunto de procesos históricos.

3.1. Convergencia

Como señalé antes, los orígenes de la escuela lancasteriana como un método codificado (no necesariamente como práctica) se hallan en el seno del imperio británico. De Inglaterra pasó a Estados Unidos, a las colonias inglesas en Canadá, Sierra Leona, Calcuta en India, Ciudad del Cabo en Sudáfrica y Sidney, Australia. En Europa, el método se expandió desde Francia hacia Suiza, Suecia, Dinamarca, Grecia, España, Portugal, Milán, Nápoles, Austria, Hungría y los estados alemanes. En Europa del Este, el método se aplicó en Rusia y de ahí se extendió a Rumania, Bulgaria, Turquía y hasta Egipto; un poco más tarde lo encontramos en las colonias francesas en África. En Latinoamérica se considera que el método se introdujo primero en Uruguay (1818), luego en Argentina, Chile, Perú, la Gran Colombia (Venezuela, Caracas, Ecuador), México, Centroamérica y varios países del Caribe, así como en Brasil (Caruso y Schriewer, 2005). El mismo Joseph Lancaster dirigió un internado de formación de maestros en Caracas, y su hija y yerno se establecieron en México para continuar promoviendo el sistema (Vaughan, 1987-1989).

Esta difusión ocurrió a gran velocidad y simultáneamente, sobre todo en la segunda y tercera décadas del siglo XIX. Así de veloz fue también su decadencia y sustitución por otras formas de enseñanza hacia mediados de siglo, con la excepción de México, Centroamérica

y algunas colonias africanas, donde o bien el sistema se implantó más tardíamente, o bien echó raíces que favorecieron su permanencia hasta finales del XIX.

¿Cómo se sitúa México en ese proceso de difusión global? En mi investigación, comencé por descentrar la mirada de la unidad nacional y ampliarla hacia Hispanoamérica como una unidad macrorregional de características comunes. Ahí identifiqué las mismas tendencias de homogeneidad y simultaneidad en la adopción de la escuela lancasteriana que se daban en el resto del mundo (aunque las fechas de su desaparición son muy variables). Un rastreo de las leyes y decretos que intentaron oficializar parcialmente el método lancasteriano en las décadas de 1820 y 1830 (cuadro 1), si bien no indica la magnitud de los cambios "en el terreno", sí habla de una convergencia a nivel normativo, relevante en sí misma (conviene aclarar que mucha de esta normatividad había quedado sin efecto a mediados de los años treinta del siglo XIX, con notables excepciones). Por otra parte, un conteo individual de las

Cuadro 1
Leyes de oficialización del método de enseñanza mutua en algunos países hispanoamericanos

<i>País</i>	<i>Fecha</i>	<i>Decreto o ley</i>
Chile	22/11/1821	Todos los maestros de Santiago deberán aprender el método mutuo en la Escuela Central Lancasteriana
Gran Colombia	26/1/1822	Se creará una escuela normal lancasteriana en Bogotá, Caracas y Quito
Perú	6/6/1822	Todas las escuelas de Lima deberán convertirse al sistema mutuo en un plazo de seis meses
Río de la Plata	1822	Todas las escuelas públicas y privadas de Buenos Aires deberán emplear el método mutuo
Perú	31/1/1825	Se creará una escuela normal lancasteriana en cada departamento del país
Gran Colombia	3/10/1826	Todas las escuelas elementales del país deberán emplear el método mutuo en un plazo de catorce meses
México	16/4/1833	El método mutuo será oficial para todas las escuelas públicas del Distrito Federal
Guatemala	31/8/1835	Todas las escuelas de Guatemala deberán ser lancasterianas en un plazo de tres años
Ecuador	1838	El método mutuo será oficial para todas las primarias del país
México	1843-1845	La Compañía Lancasteriana, a cargo de la Dirección de Instrucción Primaria de todo el país (no impuso el método)

escuelas referidas como lancasterianas país por país (desde luego muy limitado y parcial), sugería que el pico en la fundación de éstas, en toda la región, fue a mediados de la década de 1820 (Roldán Vera y Schupp, 2005).

¿Cómo explicar semejante convergencia en la expansión de esta forma de enseñanza? En México, generalmente se asocia su aplicación con su promesa de alfabetizar a muchos niños a gran velocidad y a bajo costo, ante el fin del régimen monárquico y la gestación de un régimen republicano que hacía necesaria la formación de ciudadanos (Staples, 1991; Roldán Vera, 1999). Esa explicación "mexicana", que funcionaría también para Hispanoamérica, no funciona para otros contextos, pues el método se difundió tanto en colonias como en países de regímenes monárquicos absolutos o constitucionales. En otras partes, a la adopción y expansión del método se le han dado explicaciones económicas o sociales: en Inglaterra, por ejemplo, la explicación clásica tiene que ver con la percepción de que era necesario dar educación mínima a una creciente población urbana pobre, que debía prepararse en tareas mecánicas para su futuro trabajo en las fábricas (Simon, 1974; Roldán Vera, 1999). La diferente naturaleza de las explicaciones locales para un fenómeno de alcance mundial sugiere, entonces, que hay que buscar un nivel explicativo diferente, de otra escala distinta, para comprender la sorprendente convergencia en la difusión del método.

En ese sentido, las perspectivas macrosociológicas neoinstitucionalistas ofrecen elementos para entender la expansión de la escuela lancasteriana como un fenómeno global. Preguntándose por los procesos de convergencia ideológica en el mundo moderno, esta escuela sociológica estadounidense ha desarrollado una teoría culturalista para explicar la homogeneidad mundial de fenómenos que van desde la instauración de la escolarización obligatoria a principios del siglo XIX, la estandarización de la currícula de la primaria a principios del XX, hasta la difusión de la "educación para la democracia" a principios del siglo XXI. Después de descartar por insuficientes las explicaciones nacionales que enfatizan aspectos funcionalistas económicos, políticos o demográficos para entender dichos procesos, han propuesto que esa estandarización obedece a la expansión de un *script* mundial de nociones de liberalismo, individuo y ciudadanía que se volvió mandatorio para todos los países por la fuerza simbólica de su mensaje (Ramírez y Boli, 1987; 1994: 8; Meyer y Ramírez, 2010). Siguiendo ese marco, se vería a la escuela lancasteriana como una de las tecnologías que movilizó ese *script*, o bien que se difundió por los mismos canales de expansión mundial de éste: la escuela lancasteriana habría resultado atractiva por su simple promesa de extender la alfabetización y, por lo tanto, contribuir a la formación de individuos y ciudadanos modernos, independientemente de las condiciones políticas o económicas de cada país.⁴ Eso habría sido posible por el hecho de ser la primera institución de primeras letras codifi-

⁴ Esta explicación se considera y critica en Caruso y Roldán Vera (2005).

cada y replicable, es decir, por el simple hecho de plantearse como *escuela* en un momento histórico en que los establecimientos de enseñanza eran de carácter múltiple y variado, y no alcanzaban más que a una parte de la población. Se agregaría que, de alguna manera, los procesos históricos que vinculaban al mundo atlántico —Europa, Norteamérica, el Caribe, América Latina y África occidental— a principios del siglo XIX, habrían favorecido la difusión de ese *script* y, por lo tanto, de esa forma escolar. Esos procesos históricos comunes tendrían que ver con la desintegración del imperio español, los procesos de independencia de los países americanos, la sustitución del monopolio español en América por el "libre mercado" dominado por Inglaterra, el desarrollo del colonialismo en África y las misiones religiosas y civilizadoras iniciadas por Francia e Inglaterra en América y África en el siglo XIX (Pietschmann, 2002).

El razonamiento de corte neoinstitucionalista nos ayuda a entender el atractivo del método lancasteriano por su inserción en la difusión de ideas y marcos de pensamiento mucho más amplios. Sin embargo, en un primer nivel explicativo de gran escala es apenas satisfactorio, pero deja muchas interrogantes sin resolver: ¿qué relación habría entonces entre la política y la educación? ¿Cómo explicar las diferencias en la apropiación, la duración y extensión del método en los diferentes países? Concentrándonos tan sólo en la región hispanoamericana, una teoría de origen sociológico, derivada de la teoría de sistemas de Luhmann, nos permite acercarnos a otro tipo de macroexplicación que contemple otros elementos.

Si estudiamos el lenguaje y las formas de argumentación de políticos y pensadores hispanoamericanos de los primeros años de vida independiente a favor de la introducción de esta modalidad escolar, encontramos que el entusiasmo por su apropiación se entiende en términos de la teoría de la externalización de Jürgen Schriewer. Esta teoría deriva de la concepción luhmaniana de la sociedad como un sistema mundial abarcante, dentro del cual hay numerosos sistemas más pequeños (grupos, comunidades, instituciones, naciones), el cual está interconectado por complejos procesos de comunicación que trascienden las fronteras nacionales, y más bien se articulan en torno a subsistemas funcionales específicos: economía, justicia, religión, política, educación (Luhmann, 1996). En esta concepción, todo sistema o subsistema tiene la capacidad de reproducirse y reformarse a sí mismo a partir de su propia historia, tradición y valores. Sin embargo, existen momentos históricos en los que las referencias internas del sistema resultan inadecuadas para alcanzar cierto objetivo, lo cual conduce a buscar fórmulas en referencias externas; éstas son posteriormente recontextualizadas e internalizadas, hasta que desaparece todo resabio externo de éstas. Esto (denominado "externalización") ocurre en muchos intentos de reforma educativa, cuando el o los actores que intentan introducir la reforma necesitan recurrir a fuentes externas de legitimidad (Schriewer, 1993; Steiner-Khamsi, 2002). Al estudiar la expansión de la escuela desde la

mirada de esta teoría, aventuramos el siguiente ángulo explicativo: al prometer instruir a un gran número de estudiantes en corto tiempo y a bajo costo, la escuela lancasteriana resultaba atractiva porque brindaba a las nuevas élites gobernantes un instrumento de legitimación en el nuevo orden republicano y representativo. En el orden hispanoamericano posindependiente, la base misma de la autoridad política dependía de la existencia de una ciudadanía educada con facultades electorales y participativas, y eso sólo se lograría mediante la expansión de la educación.

Enfrentados al desafío de la educación masiva, los grupos dirigentes eligieron no buscar referencias en sus países, en buena medida porque se encontraban en un proceso de ruptura con el pasado colonial, algo necesario para afianzar su autoridad. La inspiración se tomó, entonces, de otros modelos percibidos como liberales y modernos (Inglaterra, Francia), a la vez que resultaban distantes de la antigua metrópoli colonial (Roldán Vera, 2011a). La similitud en la apropiación de la forma escolar lancasteriana en todos esos países obedecería a que, tras la desintegración del imperio español, los países experimentaban procesos históricos y políticos comunes, al mismo tiempo que enfrentaban necesidades semejantes de legitimación. Esta explicación sería útil también para entender el entusiasmo en la apropiación del método en el contexto posrevolucionario de otros países, como en los europeos del primer tercio del siglo XIX, trastocados por las invasiones napoleónicas.

Sin embargo, para Hispanoamérica esta explicación se aplica sólo a una parte del proceso, pues múltiples investigaciones muestran que no sólo los gobiernos liberales estuvieron involucrados en la implantación del sistema lancasteriano, sino que hubo otros actores civiles muy activos en ello: esto sugiere que no se puede reducir la explicación de la simultaneidad a esa coincidencia en formas de gobierno y en necesidades de legitimación. Entre los actores que participaron decisivamente en la primera introducción y sostenimiento de las escuelas de este tipo se cuentan las sociedades lancasterianas, es decir, asociaciones filantrópicas que operaban por medio de cooperaciones voluntarias de sus socios.

La metodología de la historia comparada en este caso resulta útil para comprender el papel de esas sociedades en la introducción y primera expansión del método. De ahí que en el equipo de investigación ya referido hayamos emprendido un estudio comparativo de cuatro asociaciones civiles o cívico-políticas que resultaron decisivas en la difusión del método lancasteriano en los años veinte del siglo XIX: la Compañía Lancasteriana de la Ciudad de México; la Sociedad Lancasteriana de Buenos Aires y la Sociedad de Damas de Beneficencia de esa misma ciudad, así como el grupo de apoyo que se formó en Caracas para promover el traslado de Joseph Lancaster a Caracas (Caruso y Roldán Vera, 2011).

Siguiendo una metodología que no compara simplemente "objetos", sino "relaciones entre objetos", es decir, "problemas" (a menudo de carácter procesual) (Schriewer, 2002; 2010), nos propusimos comparar la composición, funcionamiento y grados de cohesión

institucional de las sociedades en sus respectivos contextos. Las similitudes que encontramos nos permitieron hablar de una convergencia del papel de la esfera civil en el cambio educativo, que se puso en marcha en el periodo inmediatamente posterior a las independencias hispanoamericanas. Detectamos que en las tres regiones se desarrollaba en el ámbito educativo una nueva forma de sociabilidad civil —con orígenes en la última parte del periodo colonial— frente a un debilitamiento generalizado del poder estatal. Esta convergencia se explica a partir de las similitudes en formas de organización política y social que legó el imperio español en toda la región hispanoamericana. Pero la metodología comparativa no se propone identificar únicamente lo que es común, sino también lo que es diferente entre los contextos estudiados, y explicar el porqué de las similitudes y las diferencias (Kaelble, 1999). En ese sentido, analizamos los distintos procesos sociales, económicos y políticos específicos que incidieron en la configuración de cada una de esas sociedades. Así encontramos, entre otras cosas, que la relación de la Compañía Lancasteriana mexicana con el gobierno, a través de socios de múltiples partidos y facciones, incidía fundamentalmente en la estabilidad institucional y la continuidad de esta corporación (Fowler, 1996); eso no sucedió, por ejemplo, en la Sociedad Lancasteriana de Buenos Aires, cuyos socios tenían relación con el gobierno de Bernardino Rivadavia, pero no con otras facciones, lo que contribuyó a su caída tras el derrocamiento de dicho gobierno hacia finales de la década de los años veinte del siglo XIX (Caruso y Roldán Vera, 2011). De manera que, aunque las condiciones generales que permitieron el surgimiento de esas sociedades eran comunes al área latinoamericana, tal parece que la conformación específica de cada una de esas asociaciones, en especial las mantenidas con el poder político, fue decisiva para que esta forma de enseñanza se arraigara o se extinguiera rápidamente en los distintos contextos.

Por otra parte, en ese estudio comparativo también se encontró que todas estas sociedades hispanoamericanas estaban conectadas transnacionalmente de manera muy concreta con sociedades británicas y francesas dedicadas a la promoción de la escuela lancasteriana. Eso nos sugirió que la convergencia que detectábamos no se comprendería sin estudiar los mecanismos específicos de contacto —es decir, de *contagio*— entre los distintos actores involucrados en el proceso de expansión de la escuela lancasteriana.

3.2 Contagio

La enseñanza mutua no es el primer caso de difusión mundial de una tecnología escolar. Antaño, los métodos pastorales de los órdenes mendicantes, por ejemplo, experimentaron una globalización semejante, así como una homogeneidad (dentro de cada orden) en la forma de enseñar. No obstante, la globalización de la escuela lancasteriana plantea una pregunta inquietante: ¿por qué se adoptó prácticamente de manera *simultánea* en tantas regiones?

Las narrativas de convergencia, útiles para entender la homogeneidad, resultan insuficientes para explicar la simultaneidad, por lo que resulta obligado recurrir al estudio de los agentes y los mecanismos de la difusión, es decir, del “contagio” de las ideas que resultaron en la puesta en práctica de la escuela lancasteriana.

¿Quiénes eran tales agentes? En el apartado precedente señalé a los gobiernos y a las sociedades lancasterianas, pero se requiere ahora una imagen más diferenciada. En el curso de mis investigaciones, encontré que la enseñanza mutua se introdujo y se difundió en Hispanoamérica por medio de seis tipos de actores o canales:

1. Sociedades británicas, francesas y españolas interesadas en promover la escuela lancasteriana a nivel internacional: la British and Foreign School Society, la Société pour l'Instruction Élémentaire de París y la Sociedad de Amigos del País de Cádiz.
2. Sociedades lancasterianas en las ciudades hispanoamericanas.
3. Algunos ayuntamientos (México, Caracas).
4. Políticos y diplomáticos hispanoamericanos, que de manera individual difundieron los manuales lancasterianos, invitaron a maestros extranjeros o dictaron leyes para la oficialización del método en sus respectivos países. Entre éstos destaca un grupo de militares y políticos sumamente prominentes en distintos países del continente, de gran movilidad entre Europa e Hispanoamérica, quienes pasaron por Londres en algún momento entre 1810 y 1825 —ya sea como exiliados, residentes o diplomáticos— y tuvieron una participación muy activa en la promoción del método lancasteriano. Se trata de Lucas Alamán, Andrés Bello, Simón Bolívar, Antonio José de Irisarri, Ignacio Núñez, José R. Revenga, Bernardino Rivadavia, Vicente Rocafuerte, José de San Martín y Marcial Zebadúa.
5. Misioneros y maestros extranjeros. Destaca especialmente James Thomson, agente de la British and Foreign Bible Society y de la British and Foreign School Society, quien viajó vendiendo libros y fundando escuelas lancasterianas por Río de la Plata, Chile, Perú, Bolivia, Ecuador, Colombia y México entre 1818 y 1825. El otro maestro extranjero relevante para la región hispanoamericana fue, por supuesto, Joseph Lancaster, que residió en Caracas, así como su yerno, Richard Lancaster Jones, quien se estableció en México.
6. Algunos intelectuales y políticos españoles (nacidos en la Península Ibérica), liberales emigrados que vivieron en los países hispanoamericanos en la década de 1820, como Manuel Codorniu en México o José Joaquín de Mora en varias naciones del Cono Sur.

El involucramiento de agentes de tan distinta procedencia y carácter, actuando de manera simultánea para introducir y promover la escuela lancasteriana resulta por demás sorpren-

dente. Para entender dicha simultaneidad y dimensionar la globalidad del proceso de difusión de esta forma escolar, es conveniente considerarlos no como agentes *individuales* (sean sujetos u organizaciones), sino como elementos constitutivos de ciertas *redes*, esto es, desde un nivel analítico macro. El enfoque de las redes, gestado en disciplinas que van desde de las ciencias naturales a la antropología y a la sociología, se basa en la premisa de Durkheim de que el mundo está conformado, en primer lugar, de relaciones y, en segundo, de entidades individuales. En ese sentido, es un enfoque que examina relaciones entre actores (individuos, organizaciones o instituciones), identifica patrones de relación y estudia el impacto de esos patrones sobre determinados procesos de cambio social. El uso de estos enfoques por los historiadores deriva en buena medida de su insatisfacción con los enfoques políticos o institucionales para entender procesos supranacionales. Por ejemplo, según recuenta Bailyn (2005), en el estudio de los imperios trasatlánticos muchos aspectos no se comprendían a partir del estudio de la estructura de sus instituciones, por lo que se necesitó observar quiénes eran las personas que las controlaban, cuál era su posición, sus relaciones familiares, sus acciones allende los cuerpos políticos y las fronteras geográficas, además de explicar cómo el conjunto de esas relaciones era mucho más que la suma de las acciones de los individuos.

Una de las metodologías específicas de este enfoque, el *análisis de redes sociales*, intenta convertir la red en una categoría analítica con capacidades de explicación (así como en una herramienta de intervención en organizaciones sociales). Este tipo de análisis visualiza las relaciones sociales como conjuntos de vínculos (afectivos, económicos, de información, etc.) entre individuos u organizaciones, además de que permite identificar el tipo de estructura que presentan esas redes de vínculos (su grado de centralidad, densidad, mediación) y los patrones de relaciones existentes entre los actores (cercanía, intermediación, conectividad, transitividad). El análisis de redes rechaza las explicaciones basadas sólo en los atributos categóricos de los actores (individuales o colectivos), como clase, conciencia de clase, afiliación política, creencia religiosa, etnia, género y otros; en lugar de eso, construye explicaciones derivadas de los patrones de relaciones que existen entre los actores, las cuales son, hasta cierto punto, independientes de su voluntad, creencias y valores. Los defensores de esta metodología sostienen que la estructura de la red es fundamental para entender procesos históricos de acción social o de flujo de información, entre otros campos (Roldán y Schupp, 2005).

La metodología de análisis de redes se presta tanto para los estudios microhistóricos —por ejemplo, las redes clientelares de una familia noble en la Florencia renacentista (Padget y Ansell, 1993)—, como para estudios regionales, nacionales o de corte transnacional, por ejemplo, los trabajos de Michel Bertrand (1999; 2009) acerca de las redes sociales de los oficiales de finanzas de la Nueva España en los siglos xvii y xviii. En mi investigación, intrigada por la pregunta acerca de la simultaneidad en la introducción del método, recurrí

a esta metodología para estudiar a todos los actores que participaron en la promoción del método lancasteriano en la región hispanoamericana y su difusión en su periodo inicial (ca. 1818-1828) —es decir, aquellos que en lenguaje de difusión de innovaciones se denominan como los “adoptadores tempranos”.

Para ello construí una red a partir de información empírica recabada en el curso de mis investigaciones, sobre quiénes eran esos “adoptadores tempranos” y cómo se vinculaban entre sí en términos de difusión del método. En la red que se muestra en la figura 1, cada figura (o nodo) representa un individuo o agregado de individuos (los círculos representan individuos y los triángulos sociedades), y cada línea representa un vínculo. Se trata de una red de setentaicinco nodos o actores involucrados en la adopción temprana del método entre 1818 y 1825: setenta individuos, dos ayuntamientos, tres sociedades promotoras del sistema (una británica, una francesa y una española). Las líneas representan algún tipo de comunicación sobre el método (correspondencia o envío de material), o bien un vínculo relacionado con la promoción de la escuela lancasteriana.

En colaboración con Thomas Schupp, con ayuda de software para el análisis de redes, tomamos medidas de centralidad para cada uno de los nodos y para toda la red en general; identificamos los llamados *hubs*, *clusters* y *cliques*⁵ y formulamos las siguientes preguntas: ¿por qué el método lancasteriano se difundió tan rápido y de manera simultánea en la región? ¿Cuál era la importancia relativa de ciertos individuos en la difusión? ¿Por qué el método se desarrolló de maneras tan diferentes en cada uno de los países? Encontramos que la estructura de la red tenía esas características de centralidad, densidad y mediación que permitieron el flujo rápido y extendido de información sobre el método lancasteriano. Este flujo tuvo lugar a través y alrededor de cuatro nodos centrales: James Thomson, la British and Foreign School Society, la Sociedad de Amigos del País de Cádiz, y lo que denominamos el London Clique (conjunto de diplomáticos y emigrados hispanoamericanos que, en su residencia en Londres, crearon fuertes vínculos entre sí y con otros agentes promotores de la escuela lancasteriana); los miembros de este último *clique* aparecen representados como diamantes en la red. Pero ésta se diversificó y no dependía de un solo nodo, lo cual redujo la posibilidad de que se rompieran los canales de comunicación, y permitió que se desarrollaran canales más cortos y menos vulnerables. También encontramos que los nodos más decisivos para la expansión de la información fueron los que tenían un mayor grado de “mediación” (*betweenness*), pues redujeron la distancia (diámetro y distancia promedio) entre todos los actores y, por ende, actuaron como “puentes” para todas las secciones de la red. Al mismo tiempo que

⁵ En la terminología de análisis de redes, los *hubs* son áreas de mayor concentración de nodos en el panorama general de la red; los *clusters* son agregados (o conglomerados) de nodos densamente conectados entre sí, y un *clique* es una especie de *cluster* total en el que cada uno de sus nodos está conectado directamente con todos los otros nodos del conjunto —en términos sociológicos, un *clique* es, entonces, un grupo social exclusivo.

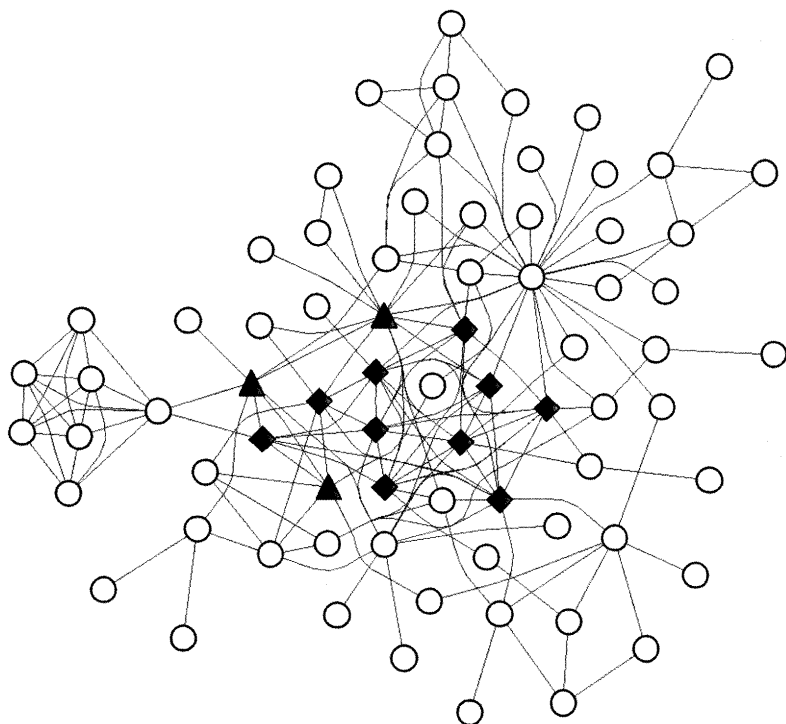


Figura 1. Red de "adoptadores tempranos" del método de enseñanza mutua.

el método mutuo se difundió más rápido en países con una red local más centralizada de actores, pero que esa misma centralidad contribuyó a que decayera más rápido al desaparecer el nodo central de esa red (Río de la Plata, Chile). En cambio, donde la red era más descentralizada (México), el método mutuo arraigó más profundamente y tuvo una permanencia más extensa (Roldán Vera y Schupp, 2005).

Este trabajo, que en sus inicios fue experimental (y necesariamente incompleto, derivado del estado de la investigación empírica en ese entonces), demostró que la perspectiva del análisis de redes provee una manera de anclar la historia de las ideas que va más allá de la mera prosopografía o biografía colectiva. Descubrimos que para que una idea, innovación o incluso una forma escolar se difunda, no basta con la fuerza de la idea o con el poder de algunos de sus promotores, sino que importa también cómo se estructuran los canales de comunicación de esa idea. Estos canales muchas veces son ajenos a la voluntad, las creencias o las inclinaciones políticas de quienes los forman (Roldán Vera y Schupp, 2005; 2006).

Ésta es una de las múltiples posibilidades que ofrece la perspectiva de las redes para entender un fenómeno de difusión global. Otra manera de hacerlo, explorada por otro de los miembros del grupo de investigación sobre la difusión global de la escuela lancasteriana, es el estudio de las redes de las sociedades misioneras y voluntarias británicas, la National Society for Promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church y la British and Foreign School Society. El trabajo de Patrick Ressler (2010; 2012) muestra cómo la existencia de ciertos centros rectores que operaban en distintas regiones del mundo, bajo criterios comunes y con estrategias de captación de socios, de mercadotecnia y penetración semejantes, es parte de la explicación de la sincronía en la difusión del método lancasteriano.

Por mi parte, además de la red de "adoptadores tempranos", empleé la metodología de análisis de redes para rastrear los manuales de enseñanza mutua utilizados en los países hispanoamericanos (Roldán Vera, 2011a). Encontré catorce manuales publicados entre 1818 y 1854, algunos impresos como libros, otros como artículos en varias entregas de periódicos: cinco en México, tres en Argentina, dos en Colombia, uno en Venezuela, uno en Guatemala, uno en Uruguay y otro en Perú. Además, elaboré la genealogía de su procedencia y encontré que la mayoría de éstos se habían traducido al español del francés (no del inglés), y que diez de esos materiales provenían de una misma fuente inglesa, mediada por traducciones francesas y ediciones españolas; es decir, la mayoría de los textos publicados en Hispanoamérica estaban a gran "distancia" de los originales de Bell y Lancaster. Esa distancia me hizo suponer que existían considerables variaciones de contenido en los textos; sin embargo, aunque sí las había, encontré que dichas variaciones no se referían en absoluto al método mismo de enseñanza mutua, sino a otros aspectos. Unas tenían que ver con los relatos introductorios en los libros que contaban el "origen" del método (en todos los casos había una tendencia a hablar de sus antecedentes "locales", no obstante su codificación inglesa). Otras se referían a los valores que se le atribuían a distintos mecanismos del método mutuo (Roldán Vera, 2011a). Estas variaciones, que coincidían con otras detectadas en el estudio sobre las argumentaciones empleadas para legitimar la introducción del método, merecen otro tipo de estudio, en el que se considere la apropiación diferenciada de esa forma de enseñanza en distintos contextos. En términos de las distintas narrativas de la historia global, estos estudios son más bien relatos de lo que Crossley (2007) denomina "divergencia".

3.3 Divergencia

Una vez exploradas las causas de la sorprendente sincronía en la expansión de este fenómeno global, la pregunta obligada era, ¿realmente entendían todos lo mismo por "escuela

lancasteriana" y "sistema de enseñanza mutua"? ¿Nos encontramos ante el mismo tipo de escuela en todos los lugares donde se difundió? Si había variaciones en su comprensión, ¿qué clase de variaciones eran? Para trabajar estas cuestiones, recurrí a la comparación y a los relatos de difusión-recepción-apropiación.

Los relatos que emplean la trama de difusión-recepción-apropiación se proponen atender los fenómenos de transferencia supranacional como procesos en los que lo difundido se modifica al momento de recibirse, es decir, que se apropia. Es una fórmula proveniente de la teoría crítica de la recepción, que se aplica en muchas disciplinas y en varias temáticas históricas, tengan o no pretensiones globales, como la historia del libro y de la lectura, o bien la historia de las ideas. Nos permite hablar de procesos globales de una manera más sofisticada que empleando el concepto de "influencia". Sin embargo, tiende a ser una perspectiva muy etnocéntrica: por lo general se asume que las ideas, los conceptos y los modelos se difunden *desde* Europa *hacia* el mundo incivilizado que es América, África y, a veces, Asia (Schulte, 2006), donde se adaptan, se transforman y, a menudo, se "desvirtúan".

Para acercarme a las variaciones locales de entender la escuela lancasteriana en los distintos países hispanoamericanos, analicé las descripciones y la legitimación de ese método que aparecían en fuentes de prensa y en las traducciones de los manuales del método, y las comparé con las que se hicieron en Gran Bretaña. Encontré, por una parte, una sorprendente uniformidad en términos de los mecanismos del método lancasteriano y la dinámica del aula; por la otra, detecté diferencias decisivas en cómo se concebían los valores y resultados esperados de esta modalidad de enseñanza. Para decirlo sucintamente, en Hispanoamérica la escuela lancasteriana fue *apropiada* dentro de un marco de referencia y un horizonte de expectativas distintos a otros contextos, caracterizados por el republicanismo en lo político y por ideas de la filosofía sensualista en lo pedagógico (Roldán Vera, 2005; Caruso, 2007).

En el Imperio británico, el sistema de enseñanza mutua se diseñó en y para escuelas de pobres urbanos de Londres y para descastados en India. Como lo dije antes, sus defensores argumentaban que sus repeticiones mecánicas y los desplazamientos continuos en el salón de clases serían una buena preparación para contrarrestar el embrutecimiento que causarían las tareas mecánicas del trabajo en las fábricas a que estaban destinados. Sus detractores cuestionaban la utilidad de dar educación a los pobres, y temían los riesgos sociales de una población instruida (Simon, 1974).

Por contraste, en el contexto hispanoamericano, el método de enseñanza mutua era asociado con valores ilustrados y liberales, considerándose apto para toda la población. De hecho, se aplicó no sólo en escuelas públicas, sino también en colegios privados e incluso —sobre todo en Sudamérica— en educación secundaria. Se le asociaba con ideas filosóficas sensualistas de Condillac y Locke, quienes concebían a los niños como una *tabula rasa* sobre la cual se podía imprimir cualquier conocimiento (una visión emancipadora de la educación,

propia del contexto posindependiente); además, muchos vieron en este método una preparación para la vida republicana, sobre todo por el carácter meritocrático, rotativo y de servicio público que debían tener los monitores (Roldán Vera, 1999; 2005; Caruso y Roldán Vera, 2005). Como lo expresó un escritor del periódico mexicano *El Sol* en 1826, refiriéndose al papel de los monitores en la escuela lancasteriana:

El método de Lancaster [...] nos parece el más adaptable para formar las costumbres republicanas [...]. Cada monitor consagra una hora nada más para instrucción de la clase que tiene a su cargo, y después vuelve a la suya como simple alumno. ¡Imagen asombrosa del sistema republicano, donde el ciudadano más benemérito después de haber consagrado un corto número de años al servicio del público, en la calidad de primer jefe de Estado, o en otro puesto, vuelve a confundirse con la masa general de sus conciudadanos, sin más distinción que la que le hayan merecido sus esfuerzos en pro del bien de la comunidad [...]! (*El Sol*, 24-27 de junio de 1826).

Este tipo de estudios de “recepción” de tendencias internacionales en materia educativa, que hace énfasis en las transformaciones que sufren las ideas, modelos y discursos educativos al apropiárselos localmente, ha dado frutos en la investigación educativa en general, tanto contemporánea como histórica. Constituyen el complemento necesario de los estudios sobre internacionalización de la educación, y proveen una mirada crítica a la posibilidad de la transferencia de formas y sistemas de enseñanza (Steiner-Khamsi, 2004; Bruno-Jofré y Schriewer, 2011).

Aunque la mayor parte de esta investigación —incluyendo la mía— sólo considera tales apropiaciones y transformaciones a nivel discursivo, el mismo enfoque se utiliza para estudiar la apropiación del método a nivel de las prácticas escolares. Queda abierta la pregunta acerca de lo que pasaba realmente en un aula lancasteriana mexicana y qué tanto se parecía a lo que ocurría, por ejemplo, en un aula lancasteriana inglesa. Para responderla, hace falta otro tipo de investigación, basada en indicios de la vida cotidiana en las escuelas lancasterianas.

3.4 Sistemas

Ahora bien, si la escuela lancasteriana se difundió por un flujo de información y libros a través de una red de individuos y asociaciones, ello implica considerar que en este fenómeno había *emisores*, *receptores* y un *mensaje* que se difundió. Al considerar que esta difusión tuvo un carácter global, se impone una serie de preguntas: ¿acaso los difusores, los emisores y el mensaje se mantuvieron inmutables en el proceso de comunicación? ¿Se transformaron en el proceso y cómo? ¿Acaso existían como tales *antes* de que comenzara el proceso de comunicación?

Para responder las preguntas anteriores es útil pensar los procesos supranacionales de transferencia educativa en términos de sistemas de comunicación (Luhmann, 1996). No basta identificar a los agentes involucrados y entender cómo es posible que su mensaje se difunda; también hay que prestar atención a las dinámicas y los términos de la comunicación trasatlántica en torno al modelo escolar lancasteriano. En este sentido, la crítica poscolonial y subalterna, de la que hablé antes, ha llamado la atención sobre los prejuicios "occidentales" en esa comunicación y en su estudio, al mismo tiempo que ha propuesto visiones alternativas sobre la multidireccionalidad del flujo de información y sobre la co-construcción de la modernidad. Unos cuantos análisis han aplicado esta perspectiva a procesos de transferencia educativa (por ejemplo, Tschurenev, 2007). Sanjay Seth (2007), en su estimulante trabajo sobre la educación superior en India bajo dominio británico en el siglo XIX, demuestra cómo las nociones británicas (occidentales) sobre la enseñanza para el desarrollo de un conocimiento científico autónomo, que yacían en la base de su sistema universitario trasplantado en India, "fracasaron" rotundamente en esa sociedad. Las críticas británicas en el sentido de que los estudiantes se aprendían todo de memoria para pasar los exámenes, sin comprender el fondo del conocimiento ni ejercer una actitud crítica, tenían que ver no sólo con la incapacidad de los colonizadores para entender la forma como los indios se relacionaban con el conocimiento y los intereses que tenían en la educación superior, sino también con la incapacidad británica para entender que sus formas de conocer no eran "universales" (Seth, 2007).

En mi investigación sobre el carácter global de la enseñanza mutua empecé un estudio sobre los mecanismos de comunicación. Analicé, por una parte, la correspondencia entre las sociedades hispanoamericanas promotoras de la escuela lancasteriana con las inglesas y con las francesas; por la otra, las cartas de James Thomson con la British and Foreign School Society y la British and Foreign Bible Society, así como las actas de esta última. Al hacerlo, tomando en cuenta la crítica poscolonial sobre la multidireccionalidad de la información, decidí cambiar el lugar desde el que se miraba: en vez de mirar el modelo lancasteriano como algo que se exportó "desde" Inglaterra "hacia" el mundo —específicamente hacia Hispanoamérica— empecé a verlo al revés: en el curso de la internacionalización de las ideas sobre la escuela lancasteriana, ¿qué recibían las sociedades inglesas de aquéllas que se apropiaban su método? ¿Qué "exportaban" los países hispanoamericanos hacia Inglaterra? ¿Cómo se "apropiaban" los ingleses de lo que los hispanoamericanos exportaban?

Al analizar las cartas de Thomson a la British and Foreign School Society bajo la crítica poscolonial encontré que se estructuraban en una narrativa de misión civilizadora: la escuela lancasteriana se describía como un bien civilizador recibido con entusiasmo por unas naciones deseosas de civilizarse. Aquella sociedad, al recibir esas cartas, legitimaba su propia

misión ante sus propios socios ingleses (y así se aseguraba sus fondos) y afirmaba el sentido civilizador de la escuela lancasteriana dentro de Inglaterra misma (Roldán Vera, 2007).

Por su parte, los intercambios entre sociedades lancasterianas europeas y americanas eran claramente bidireccionales: las segundas solicitaban libros, cartillas, tablas y otros materiales didácticos para las escuelas; en cambio, las sociedades inglesas y francesas les mandaban certificados de membresía, copias de sus reglamentos internos y prescripciones para formar sociedades lancasterianas a su semejanza. Con ello, ambas sociedades obtenían validación para su labor: las europeas además ganaban puntos en la competencia que sostenían entre sí por ser las difusoras internacionales del método (sobre todo entre las inglesas y las francesas). La "externalización" era tan real para los hispanoamericanos al aplicar esta innovación educativa, como para los europeos difundirla. Además, en ese intercambio, los americanos enviaban reportes de su labor, informes de números de escuelas fundadas, valoraciones de su funcionamiento, materiales que los ingleses y franceses empleaban en sus sedes para ir consolidando la enseñanza lancasteriana como un modelo internacional, replicable y reproducible (Roldán Vera, 2011a; 2011b).

Esto permite aventurar la hipótesis (global) de que, así, las redes trasatlánticas de comunicación no eran sólo vías para la difusión de saberes ya constituidos, sino que estos saberes se configuraron como "universales" en el proceso de su difusión, el cual también coadyuvó a la consolidación de las organizaciones que a ambos lados del Atlántico eran productoras y receptoras de información sobre el sistema lancasteriano.

Conclusiones

En este trabajo he mostrado algunos aspectos de la dimensión supranacional de la escuela lancasteriana. Organicé mi exposición a partir de cuatro formas de narrativa, socorridas explícita o implícitamente por quienes hacen historia global (convergencia, contagio, divergencia y sistemas), e hice explícitas mis aproximaciones metodológicas para ofrecer herramientas de estudio de dicha dimensión, en otros temas de la historia de la educación. Con esto he intentado sugerir que para realizar estudios transnacionales no basta sólo con tener acceso a una mayor cantidad de fuentes (cosa que es cada vez más factible en vista de la creciente digitalización y accesibilidad de éstas), y que estos estudios no son la simple suma de los estudios de corte nacional, sino que hace falta desarrollar metodologías de otro orden, concebidas dentro de marcos analíticos de amplia escala.

También he advertido que es necesario posicionarse críticamente ante los marcos de historia global que repiten viejas historias imperiales y estereotipos construidos desde los centros de poder. Asimismo, cabe señalar que no creo que haya llegado el momento de

"deshacerse" de la nación como unidad analítica en la historiografía. Como ha señalado Jusdanis (2001), la pretendida "disolución" de la nación tiene implicaciones geopolíticas relevantes al normalizar las relaciones de poder establecidas en los procesos de globalización; no hay que olvidar que la nación y el nacionalismo han constituido, durante los dos últimos siglos, una herramienta colectiva para luchar contra las intervenciones extranjeras. En la intrincada relación entre lo político y lo historiográfico, la nación sigue siendo válida y necesaria como medida de interpretación.

Ahora bien, más allá de la historia de la escuela lancasteriana en sí misma, ¿qué tipo de historia de la educación nos invitan a hacer estas reflexiones? Desde luego este trabajo es una invitación a llevar a cabo estudios supranacionales, a nivel macro, que sólo serían de carácter colectivo. Siguiendo el ejemplo de la escuela lancasteriana, se armarían proyectos que estudien la recepción mundial o latinoamericana de un corpus de ideas pedagógicas (las de Dewey, las de Montessori), la difusión global de ciertos libros de texto, la globalización de la escuela normal, o de la concepción moderna de universidad o, en épocas más recientes, la internacionalización de mecanismos de evaluación a profesores o escuelas. Hay otras opciones que no exigen tantos recursos, sino tan sólo otros marcos de pensamiento: se harían estudios de caso de transferencia y apropiación de modelos, ideas o conceptos educativos; análisis que presten atención a los mecanismos, a las dinámicas, a los términos de la comunicación y a la interacción de individuos, modelos, objetos y procesos, que estén atentos a la multidireccionalidad de las comunicaciones y a la co-construcción de los modelos y las ideas educativas. Nada de esto es nuevo; como señalé a lo largo de este artículo, hay tendencias en varias ramas de la historia que apuntan en esa dirección, pero hace falta explorarlas más. Este tipo de estudios ayuda a problematizar la noción de "influencia" en materia educativa, una noción que encubre la actividad transformadora de quien "recibe" las ideas.

Para finalizar, sugiero que, más allá de emprender proyectos supranacionales de historia de la educación, vale la pena incorporar esa dimensión (la supranacional) a nuestras investigaciones locales, regionales y nacionales como una dimensión más —así como se incorporó el género o el estudio de las prácticas escolares—. Propongo que pensemos la esfera supranacional como un ámbito de relación con lo nacional, lo regional o lo local, que operaría de distintas maneras: no sólo como "influencia", sino como algo multidireccional que se apropiaría, transformaría e invocaría con fines de legitimación, sin siquiera ponerlo en práctica, co-construido, etc. Para ello habría que cuestionarse: ¿de dónde viene esto que estudiamos? ¿De dónde venían estos libros? ¿Dónde y cómo se formó determinado pedagogo? ¿En diálogo con qué personajes de fuera, con qué conceptos pedagógicos estaba cuando escribió lo que escribió? ¿Por qué empleó este concepto, de dónde lo tomó? ¿Qué dinámicas o presiones internacionales se suscitaban cuando se aplicó determinada reforma educativa en México? Ante todo, se trata de contemplar que lo proveniente del exterior tiene un

proceso y una trayectoria de múltiples apropiaciones diversas; todo lo externo tiene, a su vez, otros "afueras", que, a veces, somos nosotros mismos.

Fuentes

- Bailyn, Bernard (2005), *Atlantic History: Concept and Contours*, Harvard University Press, Cambridge.
- Beezley, William H. (2011), *Mexico in World History*, Oxford University Press, Nueva York.
- Bell, Andrew (1808), *Instructions for Conducting a School, through the Agency of the Scholars Themselves*, Free School, Londres.
- Bertrand, Michel (1999), "De la familia a la red de sociabilidad", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 61, núm. 2, pp. 107-135.
- ____ (2009), "Del actor a la red: análisis de redes e interdisciplinariedad", *Nuevo Mundo. Mundos Nuevos*, Coloquios, en <<http://nuevomundo.revues.org/57505?lang=en>>, 12 de noviembre (consultada: 24 de junio de 2013).
- Bruno-Jofré, Rosa y Jürgen Schriewer (2011), *The Global Reception of John Dewey's Thought. Multiple Refractions Through Time and Space*, Routledge, Nueva York.
- Caruso, Marcelo (2007), "New Schooling and the Invention of a Political Culture: Community, Rituals and Meritocracy in Colombian Monitorial Schools (ca. 1820-1840)", en Eugenia Roldán Vera y Marcelo Caruso (eds.), *Imported Modernity in Post-Colonial State Formation. The Appropriation of Political, Educational, and Cultural Models in Nineteenth-Century Latin America*, Peter Lang, Fráncfort del Meno, pp. 277-306.
- ____ (2008), "World Systems, World Society, World Polity: Theoretical Insights for a Global History of Education", *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, vol. 37, núm. 6, pp. 825-840.
- Caruso, Marcelo y Eugenia Roldán Vera (2005), "Pluralizing Meanings: The Monitorial System of Education in Latin America in the Early Nineteenth Century", *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, vol. 41, núm. 6, pp. 645-654.
- ____ (2011), "El impacto de las nuevas sociabilidades: sociedad civil, recursividad comunicativa y cambio educativo en la Hispanoamérica postcolonial", *Revista Brasileira de História da Educação*, vol. 11, núm. 2 (26), pp. 16-52.
- Caruso, Marcelo y Jürgen Schriewer (2005), "Nationalerziehung und Universalmethode frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung", *Comparativ. Leipziger Beiträge zur Universalgeschichte und vergleichenden Gesellschaftsforschung*, vol. 15, núm. 1, núm. especial.
- Compañía Lancasteriana (1824), *Sistema de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras de la república mexicana*, Compañía Lancasteriana, México.
- Contreras Betancourt, Leonel (2005), *Escuelas lancasterianas de Zacatecas en la primera república federal 1823-1835*, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Puebla.
- Crossley, Pamela (2007), *What Is Global History?*, Cambridge Polity Press, Cambridge.
- Dussel, Enrique (1992), *1492: El encubrimiento del otro (Hacia el origen del "mito de la modernidad")*, Anthropos, Santafé de Bogotá.
- Fowler, Will (1996), "The Compañía Lancasteriana and the Élite in Independent México, 1822-1845", *Tesserae*, núm. 2, pp. 81-110.
- Green, Nile (2012), *Sufism: A Global History*, John Wiley and Sons, Chichester, West Sussex (Blackwell Brief Histories of Religion).
- Hansen, Valerie (2012), *The Silk Road: A New History*, Oxford University Press, Nueva York.

- Jusdanis, Gregory (2001), *The Necessary Nation*, Princeton University Press, Princeton, Nueva Jersey.
- Kaelble, Helmut (1999), *Der historische Vergleich: Eine Einführung zum 19. und 20. Jahrhundert*, Campus, Fráncfort del Meno.
- Kaestle, Carl F. (1973), *Joseph Lancaster and the Monitorial School Movement. A Documentary History*, Teachers College Press, Nueva York.
- Lancaster, Joseph (1821), *The Lancasterian System of Education, with Improvements*, Ogden Niles, Baltimore.
- Luhmann, Niklas (1996), *Introducción a la teoría de sistemas*, Universidad Iberoamericana, México.
- Mazlish, Bruce (2006), *The New Global History*, Routledge, Nueva York.
- Meyer, John W. y Francisco O. Ramirez, (2002), "La institucionalización mundial de la educación", en Jürgen Schriewer (ed.), *Formación del discurso en educación comparada*, Pomares, Barcelona, pp. 91-111.
- Mignolo, Walter (2003), *Historias locales/Diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*, Akal, Sevilla.
- ____ (2011), *The Darker Side of Western Modernity: Global Cultures, Decolonial Options*, Duke University Press, Durham.
- Moss, Sarah y Alexander Badenoch (2009), *Chocolate: A Global History*, Reaktion Books, Edible, Londres.
- Padgett, J. y C. K. Ansell, (1993) "Robust Action and the Rise of the Medici, 1400-1434", *American Journal of Sociology*, vol. 98, núm. 6, pp. 1259-1319.
- Pietschmann, Horst (ed.) (2002), *Atlantic History. History of the Atlantic System 1580-1830*, Vandenhoeck and Ruprecht, Gotinga.
- Pilcher, Jeffrey M. (2012), *Planet Taco: A Global History of Mexican Food*, Oxford University Press, Nueva York.
- Quijano, Aníbal (1997), "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina", *Anuario Mariateguiano*, núm. 9, pp. 113-121.
- Ramirez, Francisco O. y John Boli (1987), "The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization", *Sociology of Education*, núm. 60, pp. 2-17.
- ____ (1994), "The Political Institutionalization of Compulsory Education: The Rise of Compulsory Schooling in the Western Cultural Context", en James Anthony Mangan (ed.), *A Significant Social Revolution: Cross-Cultural Aspects of the Evolution of Compulsory Education*, Woburn Press, Londres, pp. 1-20.
- Ressler, Patrick (2010), *Non-Profit Marketing im Schulbereich: Britische Schulgesellschaften und der Erfolg des Bell-Lancaster-Systems der Unterrichtsorganisation im 19. Jahrhundert*, Peter Lang, Fráncfort del Meno.
- ____ (2012), "Marketing Pedagogy: Nonprofit Marketing and the Diffusion of Monitorial Teaching in the Nineteenth Century", *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, vol. 49, núm. 3, pp. 297-313.
- Riello, Giorgio y Prasanna Parthasarathi (eds.) (2009), *The Spinning World: A Global History of Cotton Textiles, 1200-1850*, Oxford University Press, Nueva York (Pasold Studies in Textile History).
- Roldán Vera, Eugenia (1999), "The Monitorial System of Education and Civic Culture in Early Independent Mexico", *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, vol. 35, núm. 2, pp. 297-331.
- ____ (2005), "Order in the Classroom: the Spanish American Appropriation of the Monitorial System of Education", *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, vol. 41, núm. 6, pp. 655-675.
- ____ (2007), "Export as Import: James Thomson's Civilizing Mission in South America", en Eugenia Roldán Vera y Marcelo Caruso (eds.), *Importing Modernity in Post-Colonial State Formation: The*

- Appropriation of Political, Educational and Cultural Models in Nineteenth-Century Latin America*, Peter Lang, Fráncfort del Meno, pp. 231-276.
- ____ (2011a), "Internacionalización pedagógica y comunicación en perspectiva histórica: la introducción del método de enseñanza mutua en Hispanoamérica independiente", en Marcelo Caruso y Heinz-Elmar Tenorth (eds.), *Internacionalización: políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*, Granica, Buenos Aires, pp. 297-343.
- ____ (2011b), "'Learning from Abroad?' Communities of Knowledge and the Monitorial System in Independent Spanish America", en Leslie Howsam y James Raven (eds.), *Books between Europe and the Americas: Connections and Communities. 1620-1860*, Palgrave Macmillan, Chippenham, pp. 233-256.
- ____ y Thomas Schupp (2005), "Bridges over the Atlantic: A Network Analysis of the Introduction of the Monitorial System of Education in Early-Independent Spanish America", *Comparativ, Leipziger Beiträge zu Universalgeschichte und vergleichenden Gesellschaftsforschung*, núm.15, pp. 58-93.
- ____ (2006), "Network Analysis in Comparative Social Sciences", *Comparative Education*, vol. 42, núm. 3, pp. 405-429.
- Schriewer, Jürgen (1993), "El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos", *Educación comparada: teorías, investigaciones y perspectivas*, Promociones y Publicaciones Universitarias, Barcelona, pp. 189-249.
- ____ (2002), "Educación comparada: un gran problema ante nuevos desafíos", en Jürgen Schriewer (comp.), *Formación del discurso en educación comparada*, Pomares, Barcelona, pp. 13-38.
- ____ (2010), "Comparación y explicación entre causalidad y complejidad", en Jürgen Schriewer y Hartmut Kaelble (eds.), *La comparación en las ciencias sociales e históricas: un debate interdisciplinar*, Octaedro, Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona (ICE-UB), Barcelona, pp. 17-62.
- Schulte, Barbara (ed.) (2006), "Transfer lokalisiert: Konzepte, Akteure, Kontexte", *Comparativ, Zeitschrift für Globalgeschichte und Vergleichende Gesellschaftsforschung*, vol. 16, núm. 3, núm. especial.
- Seth, Sanjay (2007), *Subject Lessons: The Western Education in Colonial India*, Duke University Press, Durham.
- Seth, Vanita (2010), *Europe's Indians: Producing Racial Difference, 1500-1900*, Duke University Press, Durham (Politics, History, and Culture).
- Simon, Brian (1974), *The Two Nations and the Educational Structure 1780-1870*, Lawrence and Wishart, Londres.
- Staples, Anne (1991), "El catecismo como libro de texto durante el siglo XIX", en Roderic Ai Camp, Charles A. Hale y Josefina Zoraida Vázquez (eds.), *Los intelectuales y el poder en México. Memoria de la VI Conferencia de Historiadores Mexicanos y Estadounidenses*, Universidad de California Los Ángeles, El Colegio de México, México, pp. 491-506.
- ____ (2005), *Recuento de una batalla inconclusa: la educación mexicana de Iturbide a Juárez*, El Colegio de México, México, 2005.
- Steiner-Khamsi, Gita (2002), "Transferir la educación y desplazar las reformas", en Jürgen Schriewer (comp.), *Formación del discurso en educación comparada*, Pomares, Barcelona, pp. 131-161.
- ____ (ed.) (2004), *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, Teachers College, Columbia University, Nueva York.
- Tanck, Dorothy (1973), "Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México", *Historia Mexicana*, vol. 32, núm. 4, pp. 494-513.
- ____ (1977), *La educación ilustrada, 1786-1836*, El Colegio de México, México.
- Tschurenev, Jana (2007), "Imperial Experiments in Education: Monitorial Schooling in India, 1789-1835", tesis de doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Humboldt de Berlín, Berlín.

- ____ (2008), "Diffusing Useful Knowledge: The Monitorial System of Education in Madras, London and Bengal, 1789-1840", *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, vol. 44, núm. 3, pp. 245-264.
- Vaughan, Edgar (1987-1989), *Joseph Lancaster en Caracas (1824-1827)*, Ministerio de Educación, Caracas.
- Vega Muyo, María Isabel (1995), "La Compañía Lancasteriana en su gestión como Dirección General de Instrucción Primaria, 1842-1845", tesis de maestría, Instituto de Investigaciones "Dr. José María Luis Mora", México.
- ____ (1999), "La cartilla lancasteriana", *Tiempo de educar*, vol. 1, núm. 2, pp. 157-179.
- Wallerstein, Immanuel (1984-1999), *El moderno sistema mundial*, 3 vols., Siglo XXI, Madrid.
- Werner, Michael y Bénédicte Zimmermann (2002), "Vergleich, Transfer, Verflechtung: Der Ansatz der Histoire croisée und die Herausforderung des Transnationalen", *Geschichte und Gesellschaft*, vol. 28, núm., pp. 607-636.
- ____ (2006), "Beyond Comparison: *Histoire Croisée* and the Challenge of Reflexivity", *History and Theory*, vol. 45, núm. 1, pp. 30-50.
- Wills Jr., John E. (2009), *The World from 1450 to 1700*, Oxford University Press, Nueva York (The New Oxford World History).

EUGENIA ROLDÁN VERA. Investigadora titular del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav). Doctora en Historia por Cambridge University, Reino Unido. Líneas de investigación: historia transnacional de la educación, historia del libro, historia de conceptos, historia de la cultura material escolar, performatividad y enseñanza. Publicaciones recientes: "La escuela mexicana decimonónica como iniciación ceremonial a la ciudadanía: normas, catecismos y exámenes públicos", en Ariadna Acevedo Rodrigo y Paula López Caballero (coords.), *Ciudadanos inesperados: espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*, El Colegio de México, México, 2012, pp. 39-69; Elsie Rockwell y Eugenia Roldán Vera, "State Governance and Civil Society in Education: Revisiting the Relationship", *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, vol. 49, núm.1, 2013, pp. 1-16.

Recibido: 11 de marzo de 2013

Aceptado: 1º de julio de 2013

Narrativas em Trânsito: Apontamentos sobre internacionalização da história e historiografia da educação nas Américas (1916-1934)¹

Narrativas en tránsito: Notas sobre
la internacionalización de la historia
e historiografía de la educación
en las Américas (1916-1934)

Narratives in Transit:
Notes on the internationalization
of the history and historiography
of education in the Americas
(1916-1934)

José G. Gondra

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
gondra.uerj@gmail.com

Paulo Rogério M. Sily

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
prsily@yahoo.com.br

Resumo

Ao relatar a experiência do curso ministrado no Rio de Janeiro, entre 1932 e 1934, Afranio Peixoto fornece uma pista para pensar os circuitos internacionais da escrita da história da educação ao assinalar que seu livro inspirava-se nos *textbooks* de Paul Monroe e Stephen Duggan. Autores que também foram professores de história da educação. O primeiro, na *Columbia University* e, o segundo, no *City College of New York*. Nos manuais desses autores é possível evidenciar pontos de aproximação, como a perspectiva panorâmica, adoção de uma periodização clássica, entrecruzamento entre história dos sistemas educativos e pensamento pedagógico e narrativa evolutiva, cujo ponto de chegada se encontra articulado aos compromissos do *presente* dos autores. No entanto, nem tudo é cópia, como sugerido pelo autor

¹ Esse texto deriva do trabalho *Récits en transit: notes sur l'internationalisation de l'historiographie de l'éducation dans les amériques (1916-1934)*, integrante do simpósio *The History of Education's writing in the ibero-american world*, ocorrido no 34 ISCHE (Genebra, 2012).

brasileiro. No caso dele, uma diferença a ser destacada se refere à remissão ao universo latino-americano. Ausente dos *textbooks* dos autores americanos, esse conteúdo comparece na narrativa do brasileiro. Neste estudo, procuramos discutir os gestos de exclusão da América Latina no *textbook* de Duggan e aparecimento desse conteúdo em parte de seus escritos posteriores para pensar as tradições das narrativas enciclopédicas e o lugar que reservam às experiências educativas da América Latina.

Palavras-chave: Historiografia da educação, Stephen Duggan, Afranio Peixoto, América Latina.

Resumen

Afranio Peixoto, al hablar de su experiencia en un curso que impartió en Río de Janeiro entre 1932 y 1934, ofrece una pista para reflexionar sobre los circuitos internacionales donde se han escrito textos de historia de la educación, al señalar que su obra se inspiró en los trabajos académicos de Paul Monroe y Stephen Duggan. Cabe recordar que ambos eran profesores de aquella materia: Monroe en Columbia University; Duggan, en City College de Nueva York. Cabe señalar que en los trabajos de Monroe y Duggan hay algunos puntos de contacto, por ejemplo, su perspectiva panorámica, la adopción de una periodización clásica, el entrecruzamiento de la historia de los sistemas educativos y el pensamiento pedagógico, así como la narrativa evolutiva, cuyo punto de llegada articula los compromisos actuales de dichos autores; empero, no todo es una copia, como ha sugerido Peixoto mismo.

En su caso, la diferencia estriba en la alusión y remisión al ámbito latinoamericano, ausente en los trabajos de los autores estadounidenses, aspecto que, por su parte, sí aparece en el trabajo de Afranio Peixoto. En este artículo analizamos la exclusión de América Latina en los trabajos de Duggan, pero que en escritos posteriores sí resurge dicho tema bajo el concepto de las tradiciones narrativas enciclopédicas y el lugar reservado a las experiencias educativas en América Latina.

Palabras clave: historiografía de la educación, Stephen Duggan, Afranio Peixoto, América Latina.

Abstract

When Afranio Peixoto related his experience of teaching in Rio de Janeiro during 1932–1934, he cited the scholarship of Paul Monroe and Stephen Duggan as a source of inspiration, thus providing us with a clue to reflect on the international networks involved in the writing of the history of education. Monroe taught this subject at Columbia University and Duggan at the City College of New York. Monroe and Duggan shared a panoramic perspective on the history of education, the adoption of a classic periodization, an interest in studying the crisscross between educational systems and peda-

gical thought, as well as a narrative of evolution which culminated in the scholars' contemporary commitments. However, as Peixoto himself suggested, being inspired by the work of the US-based authors did not mean he merely copied them. Peixoto's original contribution lay in his concern with Latin America. This article examines the exclusion of the study of Latin America in Duggan's early work and its later inclusion in Duggan's concept of encyclopedic narrative traditions, and his discussion of educational experiences in Latin America.

Keywords: *historiography of education, Stephen Duggan, Afranio Peixoto, Latin America*

Nenhum livro pode existir por si mesmo; ele está sempre em uma relação de apoio e de dependência em relação a outros livros; é um ponto em uma rede, comporta um sistema de indicações que remetem [...] a outros livros, textos ou frases. [...] Sua unidade é variável e relativa [e] apenas pode ser descrita a partir de um campo de discurso

Foucault (2000: 89)

Introdução

Ao relatar a experiência do curso ministrado no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, entre 1932 e 1934, Afranio Peixoto² fornece uma pista relevante para pensar os circuitos internacionais da escrita da história da educação ao assinalar que seu livro se inspirava nos *textbooks* de Paul Monroe e Stephen Duggan.³ Autores que, como ele, também ofereceram cursos de história da educação no início do século xx. O primeiro, na *Columbia University* e,

² Médico de formação, professor de Higiene e Medicina Legal na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, diretor da escola normal e da diretoria geral de instrução pública da capital do Brasil, deputado federal, professor de história da educação, reitor da Universidade do Distrito Federal, membro de sociedades literárias e científicas do Brasil e do exterior, integrante do movimento da escola nova, autor de inúmeros livros nos campos da medicina, literatura, criminologia, história e educação. Nasceu em Lençóis (Bahia) em 17 de dezembro de 1876, falecendo no Rio de Janeiro em 12 de janeiro de 1947. Para compreender a trajetória desse autor, Ribeiro (1950). Para observar a presença de Afranio Peixoto no campo da educação e da história, Gondra e Silva (2011a; 2011b).

³ Nascido em 20 de dezembro de 1870 em New York, Duggan realizou sua formação acadêmica inicial no City College de New York e seu doutoramento no campo da Ciência Política na Universidade de Columbia, na mesma cidade em 1902. Trabalhou no *College* entre 1896 e 1928, onde iniciou sua carreira como professor de Legislação Internacional e História da Educação, tendo presidido o Departamento de Educação desta Instituição. Ao encerrar sua atividade docente, passou a se dedicar integralmente ao trabalho com as relações e negócios internacionais, a ponto de Ohles (1978) assinalar que era conhecido como "apóstolo do internacionalismo nos Estados Unidos e no estrangeiro". Ao se situar na interface dos estudos das relações internacionais e educação, Duggan foi o organizador e primeiro diretor (1919-1946) do Institute of International Education da Columbia University, tendo participado de outros organismos voltados para o incremento das relações internacionais e difusão da cultura norte-americana. Esses pertencimentos, por sua vez, se encontram desdobrados na produção escrita, pois escreveu *The Eastern Question* (1902), "The League of Nations" (1919), *The two Americas* (1933), *Professor at Large* (1943) e *The Rescue of Science and Learning* (1948), além do *A student's textbook in the History of Education* (1916). Notas biográficas e bibliografia complementar a respeito de Duggan e Monroe podem ser conferidas em Gondra e Silva (2011a).

o segundo, no *City College of New York*. Na leitura da produção desses três autores é possível evidenciar pontos de aproximação, como a perspectiva da síntese, adoção de uma periodização clássica, visada panorâmica, entrecruzamento entre história dos sistemas educativos e pensamento pedagógico, adesão ao linear e narrativa evolutiva, cujo ponto de chegada se encontra articulado aos compromissos do presente dos autores. No entanto, nem tudo parece ter sido objeto de cópia, como sugerido pelo professor-autor brasileiro. No caso dele, uma diferença a ser destacada se refere à remissão ao universo latino-americano. Ausente dos *textbooks* dos autores americanos, esse conteúdo comparece na narrativa do brasileiro. Neste estudo, procuramos discutir os gestos de exclusão da América Latina no *textbook* de Duggan e o aparecimento desse conteúdo em parte de seus escritos posteriores para, deste modo, pensar as tradições das narrativas enciclopédicas especializadas em história da educação e o lugar que reservam às experiências educativas da América Latina.

Publicado em 1916, *The student's textbooks in the history of education* procura oferecer suporte para que futuros professores pudessem compreender melhor os problemas da educação da época. Esse *textbook* recobre experiências da antiguidade até o ano em que fora publicado, com destaque à presença dos judeus e sistemas de ensino da Inglaterra, França e Alemanha, considerados fundamentais para se compreender os Estados Unidos. Naquele momento, no auge da primeira guerra mundial, ainda sem a participação militar dos EUA no conflito, a América Latina não se viu constituída em matéria a ser ensinada aos futuros professores norte-americanos. Atitude que vai ser alterada a partir de 1917 quando os EUA, que até então só participavam da guerra como fornecedores, ao avaliar que seus investimentos e interesses se encontravam em perigo, decidiram entrar militarmente no conflito, mudando a história da guerra, assegurando a vitória da Tríplice Aliança, com impactos importantes na nova ordem mundial. A nova configuração possibilitou aos Estados Unidos ocuparem posição estratégica, com efeitos no modo como passaram a se relacionar com a chamada América Latina, o que ajuda a compreender a ausência da história da educação latino-americana nos livros dos autores norte-americanos e sua presença no livro do brasileiro, escrito já em outro momento.

No caso deste trabalho, o investimento consistiu em observar as superfícies de emergência das palavras e aspectos do jogo da enunciação, para tentar perceber o grau de implicação desses homens na história que narram, inspirados na proposição de Foucault quando aponta que é preciso acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimento; na pontualidade em que ele aparece e na dispersão temporal [e espacial] que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até seus menores traços, na poeira dos livros. Para ele, é preciso tratar o discurso no jogo da instância próprio de cada um (Foucault, 2000: 91). Daí as duas hipóteses empregadas para sustentar o presente trabalho – a da enunciação primeira e descontinuidade na produção selecionada, ambas compreen-

síveis pelas contingências que constituíram os livros analisados como um acontecimento singular. Para pensar o jogo da instância desses materiais, exploramos alguns aspectos que procuraram fundar determinadas representações do universo latino-americano, legitimadas pelos livros, autores, saberes e instituições focalizados neste estudo.

O longo sonho europeu: América para professores

No caso de Peixoto, uma remissão à América Latina aparece em dois de seus livros. No livro de História da Educação,⁴ ela se dá por meio de um capítulo, sendo objeto de um estudo mais detalhado quando publica *Pequena História da América Latina*.⁵ Para pensar as representações da América na produção selecionada, trabalharemos fundamentalmente com o livro destinado aos professores, com entradas pontuais na produção com destinação mais difusa. Cabe observar inicialmente que o autor brasileiro organiza sua narrativa apoiado na ideia de duas Américas; uma representada pelo Norte e outra pelo que se encontra abaixo dos Estados Unidos. Operação que indicia desde já o jogo da diferença que se pretende instaurar e, com ele, produzir, como correlato, efeitos de estratificação e de projeção daquilo que deveria ser perseguido e aprendido.

Considerando essa observação preliminar, dedicamo-nos ao exame dos capítulos XV (Estados Unidos) e XVI (América Latina) para, na distinção estabelecida, refletir a respeito da América Latina que emerge da narrativa. Para tanto, exploramos inicialmente três pontos focados no livro de Peixoto para, em um segundo momento, tratar outros quatro pontos, contrapondo as perspectivas de Peixoto e Duggan. Por fim, procuramos sustentar a hipótese de que o aparecimento da preocupação com a América Latina se articula com os cenários das duas grandes guerras mundiais e o impacto desses dois acontecimentos na reordenação das políticas norte-americanas voltadas para consolidar os Estados Unidos como novo centro de saber-poder, isto é, como modelo de sociedade exemplar na nova ordem mundial.

⁴ O livro *Noções de História da Educação* deve ser inscrito na cadeia produtiva de seu autor, considerando, igualmente as múltiplas inserções de Afranio Peixoto, aspecto explorado em alguns trabalhos como os de Ascolani e Gondra (2009), Lopes (2002), Ribeiro (1950), Rocha (2002) e Vieira (2011), por exemplo.

⁵ Um estudo preliminar da condição de historiador de Afranio Peixoto, com uma análise deste livro pode ser conferida em Gondra e Silva (2011b).

Afranio Peixoto: Pragmatismo, estatística e representações de escola e professores

No que se refere ao pragmatismo, ele pode ser antevisto no “Sincronismo” que antecede os capítulos do livro *Noções de História da Educação*. Ao destacar e ordenar um conjunto de fatos, o efeito de causalidade entre iniciativas educacionais e desenvolvimento tecnológico, Afranio Peixoto termina por justificar o investimento na escola, descrita como “a mais maravilhosa descoberta da humanidade”⁶ (Peixoto, 1936: 203) posto que ensinava a paz, conformidade, virtude, progresso e trabalho, apenas educando os homens. Antecipação que aparece sustentada no debate doutrinário apresentado com base nas formulações de William James, descrito, ao lado de John Dewey, como um pedagogo genuinamente norte-americano. De acordo com Peixoto, James poderia ser considerado o filósofo de uma doutrina nova – o pragmatismo –, fundado em três princípios:

- 1º - Negativo – a razão é impotente para estabelecer verdades especulativas
- 2º - Afirmativo – A verdade é uma relação imanente à experiência humana
- 3º - Conclusivo – A verdade é a experiência de sua utilidade, de seu êxito, da satisfação que dá, de seu pragmatismo.

Com isso, assinala que a nova doutrina julgava as ideias pelo seu valor prático, útil para a vida, princípios estes refinados por Dewey, considerado, então, como o pedagogo universal. Para ele, o pragmatismo reunia pensamento e ação, visto que o homem não fora feito para contemplar o mundo, mas para lhe dar uma forma, continuando conscientemente a obra da natureza (Peixoto, 1933: 199). Derivaria daí orientações gerais para a escola, procedimentos pedagógicos e ações de alunos e professores, bem como para as interdições. De acordo com o resumo de Peixoto, as matérias e estudos estranhos à natureza dos alunos obrigavam o mestre ao uso de estimulantes artificiais. Alternativamente propunha a adoção do *Project method*, síntese do utilitarismo americano, do pragmatismo e dos estudos da psicologia genética de Stanley Hall.⁷

⁶ Trata-se de uma remissão a Horace Mann.

⁷ Psicólogo e educador norte-americano, Granville Stanley Hall (1844-1924). Influenciado pela obra de Wilhelm Wundt, dedicou-se à psicologia e, em 1878, obteve o seu doutoramento, sob a orientação de William James, pela Universidade de Harvard, tornando-se o primeiro doutor em psicologia do país. Em seguida, realizou um estágio de psicologia no laboratório do psicólogo Wundt, em Leipzig, na Alemanha. De regresso aos Estados Unidos, lecionou, durante pouco tempo, na Universidade de Harvard e no Antioch College, para, em seguida, tornar-se professor da Universidade Johns Hopkins, onde organizou o primeiro laboratório americano de psicologia, em 1882. Cinco anos depois, fundou o *Jornal Americano de Psicologia*, tendo sido o primeiro Presidente da Associação Americana de Psicologia (Infopédia, 2003-2013).

Como pode ser observado, o médico brasileiro organiza uma série de polaridades e unificações, guia para indicar o progresso norte-americano que abandonara a escola passiva, em favor da escola ativa, que substituiria o ensino inútil pelo útil. Polarizações que permitia ao autor brasileiro reconhecer a experiência modelar dos Estados Unidos e os benefícios de sua difusão, como indicado no exemplo dos mais de dois mil alunos estrangeiros que estudaram com Dewey e a tradução das numerosas obras deste autor para “todas as línguas cultas do mundo”. O contra exemplo é encontrado na *outra América*, a Latina. Nesta espécie de anti-Atlântida, o que faz sobressair são as conquistas, fundações, insurreições, independências, rebeliões, terremotos, revoluções, guerras, ditaduras, conjunto de fenômenos explicáveis pelos determinantes geográficos, sociais e educacionais, aspectos que retomaremos em seguida.

Estatística

Antítese da América inglesa, a América Latina não é representada como ilha afortunada e terra virgem, pois reconhece a existência prévia de civilizações avançadas, identificáveis pelos vestígios das cidades, edifícios, artes, ciências, escrita e manuscritos que os “conquistadores destruíram no México e no Peru. A ferro e fogo os inermes Aztecas e Incas pereceram à cobiça espanhola, sedenta de ouro” (Peixoto, 1933: 206). Para sustentar o procedimento oposto ao que se processara nos Estados Unidos, o brasileiro procura ensinar às futuras professoras o que havia se passado na latinoamérica, recorrendo a elementos de fácil evidência e a outros que supunha uma racionalização mais fina, apoiada na Ciência do Estado – a estadística.

Inicialmente, chama atenção para o regime de trocas que verificara:

A América deu ao mundo o milho, o tabaco, a batata inglesa (do Chile), o cacau (do México), o abacate (da América Central), a baunilha, o pau Brasil, o cactus e a cochonilha ou carmin, o ananás, a mandioca (Brasil), a dália, as cachas ou capucines. Aqui se aclimataram, como próprias, a cana de açúcar, o algodão, o café (Peixoto, 1933: 206).

No entanto, os espanhóis só estavam preocupados com o ouro, prata e diamante, oferecendo em troca martírio com inaudita crueldade, com a colaboração do fanatismo religioso. Para finalizar a matéria, afirma que os Europeus também haviam trazido o alcoolismo, varíola, sífilis, tuberculose, febre amarela (africana), o tráfico dos negros para a exploração colonial, os privilégios da navegação e do comércio e a inquisição.

Como se pode observar, o ensino e sua perspectiva postulam igualmente outra ordem, acentuada pelo apoio aos elementos físicos e sociais, fundamento para frisar que “se fora para citar a lista dos tiranos, ditadores e caudilhos, seriam páginas e páginas”.⁸ Para ele, todas as nações do mundo latino-americano, exceção conferida à Argentina e Uruguai,⁹ eram democracias nominais anárquicas, rebeldes, turbulentas, que mal sabiam aproveitar as riquezas naturais, o que gerava pobreza e dívidas, estando, igualmente, “vergadas ao fisco, já empenhada à independência de muitas aos empréstimos externos” (Peixoto, 1936: 220). O Brasil também fazia parte da América Latina, arremata.

O diagnóstico genérico apresentado para sustentar a tese de existência de duas Américas assume outros traços com o movimento de detalhamento posto ao final do capítulo, no qual apresenta estatísticas parciais a respeito da escolarização no México, Honduras, Guatemala, Nicarágua, El Salvador, República Dominicana, Panamá, Porto Rico, Venezuela, Equador, Peru, Chile, Uruguai e Argentina. Neste esforço, sublinha a presença do instituto da obrigatoriedade e da liberdade do ensino e o grau de participação do Estado na oferta de escola, como elementos explicativos para se compreender o grau de analfabetismo verificado, do mais alto, na Venezuela (72%) até os 23% verificados na Cidade do México ou de 22% entre os uruguaios casados.

Já no caso dos EUA, os números assumem outra ordem de grandeza e de conteúdo. Para uma população maior de 10 anos, em 1930, de um total de 98.723.047 indivíduos havia 4.283.753 analfabetos, isto é, cerca de 4% contra os 6% verificados na década anterior. No entanto, cabe observar o refinamento quando assinala que nos Estados da Nova Inglaterra havia 1% de analfabetos, proporção que correspondia aos estrangeiros e negros, pois entre os brancos, nas cidades, havia 0,9% de analfabetos.

Para dar uma medida da presença do Estado afirma que dos 38.387.032 alunos entre 5 e 20 anos, 16.400.000 se encontravam nas escolas públicas norte-americanas, isto é, quase metade. No entanto, ao converter a escola primária em indicador observava que, em 1926, havia 24.750.000 estudantes nas escolas públicas contra 2.450.000 nas de iniciativa privada, contraste derivado do fato de 3/4 do orçamento se destinar ao primário e 1/4 ao secundário. Afinal, com esse recurso, o que o autor brasileiro pretendia converter em saber docente? Inicialmente, um saber apoiado em informações precisas, um saber resultante de uma contabilidade global e, ao mesmo tempo, um saber orientado para a valorização da experiência dos Estados Unidos:

⁸ Parte expressiva desta listagem pode ser conferida no “Sincronismo” com que inicia o capítulo sobre América Latina (Peixoto, 1933: 203–205).

⁹ Atribuída à ação de Domingo Sarmiento, na Argentina, e a seu discípulo, Juan Pedro Varela, no Uruguai. O primeiro é descrito como autodidata fundador de escolas, chefe de Estado, Presidente da República e grande escritor. O segundo é apresentado como reformador escolar, inspirado em seu mestre.

O resultado é esse que vemos. A civilização em mudança, diante da crise econômica e espiritual mais espantosa que o mundo já viu – fala-se em decadência do Ocidente, em nova idade média, há fanáticos da autoridade, da fé, da luta das classes, – anda solto o espírito de motim, desordem, caudilhismo, reação, racismo, comunismo na América Latina, na China, nas Índias, na Alemanha, na Espanha, em Portugal [...] – a maior nau, que teria e tem a maior tormenta, os Estados Unidos, dão ao mundo o exemplo do que pode a educação. [...] A América é apenas uma boa escola ativa (Peixoto, 1933: 195-196).

O modo como organiza a descrição da experiência latino-americana parece concorrer para confirmar a tese da América cindida em duas, pela língua, perspectiva da colonização e posição geográfica, mas, sobretudo, pelo investimento realizado na educação de todos, sem o que não se poderia combater o crime da ignorância.¹⁰ Parece estar igualmente comprometido em projetar o que se passava na maior nau em exemplo que, se não poderia ser copiado, pelo menos deveria funcionar como orientador geral para enfrentar a crise que se vivia.

Representações de escola e professores

Ao defender a escola confortável, sadia, elegante, mas, sobretudo, gratuita e obrigatória, como constava nas proposições de Horace Mann, o autor brasileiro procura oferecer uma sustentação importante à parte das causas pelas quais luta. Uma delas se referia à defesa da coeducação e, outra, à presença feminina no ensino primário.

No primeiro caso, afirmava que só os puritanos e certos religiosos se alarmavam com a convivência dos dois sexos na escola. Para Peixoto, quando o falso pudor e a hipocrisia os separam, proporcionam, com isso, a malícia e preparavam para os conflitos dos sexos na adolescência e mocidade. A separação escolar dos sexos só seria razoável se, depois da escola, meninos e meninas fossem para respectivos conventos, ironiza (1933: 191).

No segundo caso, igualmente apoiado em Mann, defende a tese de que o trabalho com a infância deveria ser uma atribuição feminina, pois eram vocacionalmente melhores que os homens, além de ser, para elas, uma possibilidade de aquisição de uma digna autonomia de trabalho e, para o homem, uma capitulação econômica frente às ofertas de outras atividades profissionais premiadas mais vantajosamente.

Como se pode observar, o autor apresenta uma série de características que parecem delinear um programa de ação que se desdobra nos debates a respeito da tipologia das escolas (rurais e urbanas), saberes, educação integral, procedimentos de ensino, castigos,

¹⁰ Referência à Horace Mann que teria repetido: "Em uma República, a ignorância é um crime", ao que o brasileiro acrescenta: "Crime contra o Estado, crime público, além de miséria privada" (Peixoto, 1933: 194).

idades de escolarização, níveis e modalidades de ensino. Programa que implica em rebatimento na concepção do trabalho docente:

Nessa escola o professor deixa de ser o Deus que premia ou castiga, o soberano que manda e desmanda, o pontífice que abençoa, anatematiza, retifica ou ratifica a doutrina: o mestre é apenas um técnico, consultado se é preciso, que endereça e coordena as atividades para a obra comum (Peixoto, 1933: 201).

Assim, associado a uma nova forma escolar, o trabalho docente se vê reclassificado. Ao tomar distância das associações com regimes religiosos ou autoritários, o ofício de professor se caracterizaria pela formação racional, substrato que orientaria suas condutas em nome de um projeto coletivo.

Como assinalado, a América Latina se vê convertida em objeto de interesse estratégico para os projetos expansionistas dos Estados Unidos após a primeira grande guerra, o que ajuda a compreender o jogo de instância que fez com que esse tema fosse convertido em matéria a ser ensinada aos professores por Peixoto em 1933, e sua ausência no livro de Duggan de 1916.¹¹ Ausência que será equacionada com a produção de Duggan a partir de 1934, o que nos permite contrapor as representações relativas à geografia, população, democracia e guerra nestes dois autores.

Stephen Duggan e Afranio Peixoto: Geografia, população, democracia e guerra

A geografia foi tomada pelos dois autores – Afranio Peixoto e Stephen Duggan – como objeto de estudo sobre a América. Para tanto, há indícios de que dialogam com matrizes do determinismo geográfico, das primeiras décadas do século xx, indicando que as características dos povos se deviam à influência do meio natural. Nesse sentido, aspectos geográficos

¹¹ O interesse dos brasileiros pelo que se processa nos Estados Unidos pode ser aferido de diferentes modos. No regime da tradução, temos diversos livros sobre os Estados Unidos e sobre a instrução pública nos Estados Unidos traduzidos no Brasil, desde o século xix. Um bom exemplo é o relatório de Celéstin Hippeau, inspetor francês que realiza missão de estudo oficial aos Estados Unidos, ao final da qual redige e publica um relatório em 1871 que é imediatamente traduzido no Brasil em forma de livro e no Diário Oficial do Império, em 1871. No registro da tradução, temos ainda o livro de Calkins, traduzido por Rui Barbosa e publicado no Brasil pela primeira vez em 1886. Em outro registro, temos os brasileiros que sistematicamente se referem à experiência norte-americana como modelar, como é o caso de Tavares Bastos. Há também os viajantes. Dentre eles, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Carneiro Leão e Delgado de Carvalho, para indicar apenas alguns. A respeito desses autores, conferir Gondra (2002), Faria Filho (2000), Sousa (2009), Nunes (2007) e Warde (2003), respectivamente. Para o caso de Fernando de Azevedo, Silva (2005). Nas reflexões finais deste artigo, adicionamos elementos que permitem perceber a permanência do interesse de lideranças brasileiras em conhecer e difundir diferentes aspectos da experiência estadunidense.

como localização espacial, topografia, clima, altitude e aspectos populacionais foram considerados referências para explicar as distinções que os autores faziam quanto à história e desenvolvimento das Américas do Norte e Latina.

O recurso aos estudos geográficos para explicar a história americana pode ser compreendido a partir da afirmação da disciplina geografia no campo científico ao longo do século XIX, somado à grande quantidade de conhecimentos produzidos pelos seus pesquisadores e o aumento do número de instrumentos utilizados para seus estudos no início do século XX.

Para Afranio Peixoto, a geografia constituía junto a fatores biológicos e sociais elementos preponderantes na formação da personalidade do indivíduo e da coletividade.¹² Assim, fazendo parte de seus estudos e tomada como elemento de distinção entre as diferentes Américas, a geografia foi considerada com maior ênfase em seu livro *Pequena História da América* (1943), restringindo-se em *Noções de História da Educação* (1933) na localização espacial dos países e áreas por ele estudadas.

No prefácio ao livro publicado em 1943, o autor teve como uma de suas primeiras preocupações, esclarecer a razão da adoção do termo *Américas* para tratar de um único continente. Nesse sentido, destacou a diversidade americana, considerando "a existência de numerosas histórias particulares, dos vinte e dois países que tem o continente" (Peixoto, 1943: 1), além de aspectos referentes à geografia e evolução econômica, educativa e política, sem, no entanto, deixar de registrar seu reconhecimento quanto à existência de um "espírito comum aos americanos" (Peixoto, 1943: 1), que os fazia diferentes dos europeus.

Para organização do livro e de sua narrativa sobre a América, adotou uma determinada divisão temporal, marcadamente por eras – "As Américas antes dos europeus"; "dos quinhentos", "dos seiscentos", "das independências", "dos novecentos", etc. (Peixoto, 1943) – e por uma partição geográfica da América (do norte, do centro e do sul), através da qual buscou apresentar a evolução da história da América desde as primeiras civilizações (pré-colombianas) ao início do século XX.

Para Duggan (1934), as condições naturais e o elemento humano formadores das civilizações/nações americanas foram tomados como antecedentes que deveriam ser considerados e observados para se compreender a diversidade americana entre o norte e o sul do continente.

Nesse sentido, o prefácio, escrito pelo próprio autor, se inicia com considerações a respeito do termo América Latina, no cenário do continente americano, afirmando a existência de muitas Latino-Américas. Segundo ele, "juntar/amontoar todas as nações dessa imensa área sob o termo 'Latino América' é difundir uma concepção muito errada" (Duggan, 1934: vii).

¹² Em seu livro *Noções de História da Educação*, Afranio Peixoto apresenta gráficos compostos de três fatores – habitat, herança biológica e herança social –, que em sua opinião variavam e interagiam na formação da personalidade (Peixoto, 1942: 16).

Tratando das condições naturais¹³ e seus efeitos na história e desenvolvimento das duas Américas, considerava a localização geográfica da América Latina desfavorável ao seu desenvolvimento econômico, social e político, que se fez lentamente, ao passo que a melhor localização dos Estados Unidos em relação à Europa proporcionou uma vantagem inicial sobre a América Latina no desenvolvimento de sua civilização. Como justificativa, tomava como referência a distância e o isolamento da América Latina, principalmente a do sul, em relação aos antigos centros de civilização do hemisfério norte, o que se devia inicialmente ao controle político, administrativo e econômico imposto pelas metrópoles – Portugal e Espanha – às suas colônias. Situação que começou a se alterar a partir do século XIX, com os processos de independência e formação das repúblicas latino-americanas. Deste modo, isolamento e atraso são constituídos em par ordenado e chave explicativa para o conhecimento da América Latina.

De outro lado, a aproximação proporcionada pelo “maravilhoso desenvolvimento” (Duggan, 1934: X) dos transportes e comunicações – o transatlântico, o avião, o cabo, o rádio, e um dos mais importantes deles, a construção do Canal de Panamá –, permitiram aniquilar o tempo e a distância, bem como superar o isolamento da América do Sul em uma grande extensão. Com isso e com o desenvolvimento industrial, a necessidade de ampliar mercados e obter novos tipos de matérias primas, a América Latina, principalmente o sul, entrou na órbita da civilização europeia e norte-americana.

A topografia e o clima também foram fatores considerados por Duggan (1934: 3) para explicar o grau de desenvolvimento atingido pelas duas Américas e afirmar a superioridade norte-americana. Segundo ele, devido à partilha do Novo Mundo entre Portugal e Espanha, estabelecida com o Tratado de Tordesilhas (1494), os espanhóis ficaram com a parte ocidental da América do Sul, com áreas de deserto, florestas e a cordilheira dos Andes, com terras pouco propícias para a agricultura e com dificuldades de comunicação e transportes. Nas Antilhas, cuja colonização inicial foi de caráter agrícola, a partir de 1520, com a conquista do México, onde foram encontradas minas de ouro e prata, a colonização da América Hispânica se voltou para a mineração para além da região dos Andes. Nesta região, a cordilheira atuou como barreira natural à comunicação entre o leste e oeste do continente sul, obstáculo vencido com a abertura do canal de Panamá, em 1914, que contribuiu para estimular o comércio entre os Estados Unidos, a Europa e a costa leste do continente sul-americano.

No Brasil, a situação de isolamento do interior não foi muito diferente. Apesar de considerar que as montanhas eram mais baixas que as dos Andes, as selvas existentes no território brasileiro, principalmente a Amazônica, eram quase impenetráveis. A entrada para o interior só seria possível pelas vias fluviais.

¹³ Capítulo I, Antecedentes, parte A – contribuições da natureza (Duggan, 1934: 3–19).

No aspecto topográfico, a superioridade dos Estados Unidos se verificava pela maior facilidade de penetração da costa atlântica para o interior pelos rios que cortavam os montes Alleghery, mas também devido ao fato dos colonos norte-americanos não terem encontrado metais preciosos, o que os impeliu ao trabalho agrícola e a um modelo de colonização diferenciado. Com a crescente imigração para a América do Norte foi possível superar obstáculos à expansão através da conquista de terras férteis no oeste. Assim, o “material básico para uma nova civilização foi providenciado em abundância” (Duggan, 1934: 9).

O clima foi outro argumento adotado por Duggan para explicar a diversidade da América, considerado como “um dos mais importantes elementos que ajudam a compreender o surgimento e a natureza da civilização” (Duggan, 1934: 9). Nesse sentido, as nações fortes e avançadas teriam florescido na zona norte temperada e a moderna civilização crescido nesta zona, particularmente a Europa. Nesse sentido, a América Latina, com três quartos de seu território localizado nos trópicos foi desafortunada. Já nos Estados Unidos, onde o clima convidava para “a vigorosa atividade humana” (Duggan, 1934: 10), este fator teria servido como um dos elementos mais favoráveis ao homem no desenvolvimento da nova civilização.

Ao considerar o clima como fator determinante nas relações de produção que viriam a ser estabelecidas em determinada região, Duggan (1934: 11) procede a uma distinção entre as formas de colonização e de organização social estabelecidas entre as terras quentes e úmidas do sul dos Estados Unidos e algumas regiões da América Latina e áreas frias localizadas ao norte do continente. De acordo com essa perspectiva, nas áreas tropicais da América, as condições adversas fizeram o homem enfrentar umidade, calor, insetos venenosos, ao mesmo tempo em que sua vitalidade seria reduzida devido às doenças como malária, febre amarela, disenteria intestinal e verminoses. Além disso, a inadequação do colonizador europeu ao trabalho sob tais condições climáticas e naturais levou à importação de escravos, negros africanos, o que implicou em uma miscigenação racial, com a formação de uma população de mulatos. Esse conjunto de fatores teria colocado essas áreas em atraso em relação às terras frias do norte dos Estados Unidos, e do extremo sul da América – Argentina, Uruguai e sul do Brasil –, onde o imigrante branco/europeu foi o próprio colonizador da terra.

Os recursos naturais e sua exploração também foram considerados por Duggan (1934: 15) como fatores de distinção entre as duas Américas. Segundo ele, nos Estados Unidos, a agricultura e os recursos naturais existentes eram vastos e se encontravam largamente distribuídos no país, estimulando uma indústria diversificada que abastecia o mercado interno, em função do fácil acesso entre as regiões e dos empreendimentos feitos nos meios de comunicação e de transportes.

Na América Latina, apesar de haver depósitos de petróleo, carvão e ferro, sua exploração e comercialização eram limitadas em função das dificuldades existentes tanto no acesso

quanto no setor de transportes. Ao reconhecer a existência de bases para a moderna indústria e seu desenvolvimento inicial em algumas cidades, como em Buenos Aires, São Paulo e Santiago do Chile, Duggan (1934: 16) concluía que a maioria dos países latino-americanos era essencialmente baseada em uma economia agrícola e limitada industrialmente. Com base nas suas análises sobre as condições geográficas, procurava demonstrar a superioridade norte-americana em relação aos países da América Latina, considerando que os Estados Unidos possuíam uma localização, topografia, clima e condições de comunicação e transportes que lhes permitiram construir uma civilização mais avançada do que a verificada na América Latina.

População

A população foi constituída em fator adicional tomado pelos autores em questão como parâmetro de comparação para demonstrar a existência de *muitas Américas*. De forma distinta, abordaram a população em suas relações com a educação (Afranio Peixoto) e composição social/racial (Stephen Duggan), buscando demonstrar a superioridade norte-americana sobre a América Latina.

No livro *Noções de História da Educação*, Peixoto (1936: 221) procurou avaliar o alcance da educação na América tomando como referência dados estatísticos da população total e escolar (alunos e professores), em diferentes períodos entre 1890–1935 nos Estados Unidos, levando em conta, também, valores investidos na educação norte-americana e seu índice de analfabetismo (Peixoto, 1942: 253). Neste procedimento, informou que em 1935 havia para 130 milhões de americanos, 30 milhões de alunos, 1.010.000 professores, com um dispêndio total da ordem de 3.235 milhões de dólares ou 50 milhões de contos de réis. Na intenção de afirmar a educação norte-americana como *uma grande escola*, o brasileiro procedeu à comparação em âmbito internacional entre os percentuais da população global que frequentava escolas nos Estados Unidos (24%), com os da Inglaterra (16%) e da Itália (12%) (1942: 254).

Ao dar seguimento às considerações sobre a educação na América Latina onde, segundo ele, a preocupação se situava no ser *alfabetado* e *analfabeto*, sem maior interesse na educação, apresentou os altos índices de analfabetismo existentes na maioria dos países; baixo número de alunos matriculados em escolas; número de professores e despesas com educação nos países da América Latina, já referidos. Dentre estes, destacou as experiências argentina e uruguaia como exceções positivas, onde a instrução primária era obrigatória, contando na década de 1910 com um índice de analfabetos abaixo de 40% no total da população (Peixoto, 1942: 271).

Em *Two Americas*, Duggan (1934) apresentou a distinção entre os países da América tomando como referência a diversidade do perfil populacional dos povos do continente, levando em conta as diferenças entre seus colonizadores – origens, interesses e formas de ocupação do território –, assim como as características das civilizações que foram formadas. Nesse sentido, destacava o elemento humano formador das sociedades das duas Américas. Nos Estados Unidos, a colonização havia sido realizada por rebeldes, com espírito de iniciativa, coragem e heroísmo que na defesa de seus próprios interesses, lutaram contra a Inglaterra, a *mother country*, a partir do que proclamaram a independência.

Na América Latina, inicialmente, os agricultores procuraram ocupar as terras, mas após a conquista do México por Cortez, aventureiros militares correram em busca de ouro e prata, tornando-se a mineração a principal atividade econômica colonial. Todos os espanhóis falavam a mesma língua; não havia diversidade religiosa, todos eram espanhóis e católicos, obedientes ao absolutismo, valendo tais considerações também para os portugueses. É possível observar que o autor norte-americano procurou ressaltar a uniformidade e não a diversidade. Para ele, nas colônias espanholas na América uma casta aristocrática se desenvolveu no sistema social, caracterizada por um extremo conservadorismo e isolada do contato com o resto do mundo, por geral ignorância dos grandes movimentos que ocorriam em outras terras, o que não impediu o desenvolvimento de grandes centros como Mexico e Lima, nos quais se poderia encontrar luxo, elegância e vida intelectual.

Por dois séculos, apenas a cultura da Espanha havia chegado à América hispânica. As ideias iluministas e liberais atingiram pequena parte da população que se sentia ultrajada por sua posição inferior. Quando os movimentos de independência iniciaram, esse grupo não se colocara contra a coroa espanhola, visto que as revoluções nesta parte da América estouraram contra a dominação de Napoleão, que submeteu o trono espanhol a seu irmão Joseph. Nesta linha, as lutas pela independência teriam tido outras motivações, menos que para se tornarem independentes da Espanha.

Nos Estados Unidos, a geografia e a história determinaram que os colonos independentes formassem um Estado unido, a despeito das diversidades culturais existentes. Nenhuma colônia foi isolada da outra, graças à comunicação possível por terra e pelas águas. Ao lado disto, a longa experiência com o governo próprio fez desenvolver uma habilidade política para superar os obstáculos, aspecto inexistente na América Latina. Ao lado disto, os Estados Unidos começaram sua carreira nacional como uma *real república* e com os elementos necessários para uma vigorosa democracia. A despeito dos esforços dos patriotas em suas lutas por liberdade, como escritores e tipos de homem como Bolívar, os países da América Latina começaram como repúblicas somente no nome e os elementos de democracia eram praticamente inexistentes.

Como conclusão, considerava que as diferenças entre geografia, história, e recursos econômicos fizeram com que inexistisse semelhança entre as atitudes latino-americanas e as do resto do mundo. Segundo ele, os países incluídos no termo Latino América não formavam uma unidade, nem mesmo em sua visão de *Colosso do Norte*, matéria em torno da qual mais se aproximavam. Apesar disto se fazia necessário adotar um rótulo conveniente e, já que o termo era constantemente utilizado, seria pedante tentar mudar por outro (Duggan, 1934: viii). Pela mesma razão, Duggan (1934) não hesitava em utilizar o termo *americano* para se referir exclusivamente ao povo dos Estados Unidos. Opção que fez com que tivesse sofrido algumas críticas de latino-americanos. No entanto, justifica seu uso argumentando que “desde o início da revolução norte-americana, o termo tem sido aplicado pelos povos da Europa exclusivamente para o povo dos Estados Unidos”. Ainda segundo ele, “quando as nações latino-americanas conquistaram sua independência a palavra americano adquiriu esse significado técnico” (1934: viii).

Democracia

Em suas considerações sobre os tipos de governo e de educação estabelecidos na América, Peixoto (1942) caracterizou a América do Norte como uma democracia, com educação popular, devendo ser sua organização social e, particularmente, a educação tomada como exemplo para o mundo, principalmente o latino-americano, em virtude de suas características universalistas e modernas (pública, laica, gratuita, para todos, coeducação dos sexos, etc.). Seus educadores foram descritos como criadores de novos métodos de pedagogia, com base científica (psicologia, biologia, filosofia, estatística), com destaque para Horace Mann, Henry Barnard, William James e John Dewey. Quanto à América Latina, nela teria prevalecido o caudilhismo, militar e civil, sem educação popular ou mesmo das classes dirigentes. Ao estabelecer relações entre educação e tipos de governo na América, assinala:

A América não teve deuses nem reis; foi, desde o princípio, uma heterogênea democracia, que vai sendo homogênea democracia. E democracia exige conhecimento ou educação para governo, para autogoverno, pois os povos americanos não têm quem os governem, por procuração de Deus ou da Realeza. E é só porque não há popular educação, educação até das classes que se propõem a dirigentes, que o caudilhismo, militar e civil, campeia, ainda solto, na América Latina (Peixoto, 1942: 251).

Ainda comparando as situações políticas nas duas Américas, com destaque para o Brasil, assim se posicionou:

O contraste com a América Inglesa é frisante: pela educação está ela 'leaderando' o mundo; a América Latina é pasto do caudilhismo militar e civil, que não sabe governar-se, e, na ambição do poder, –mando e usufruto dos bens públicos, – destrói a ordem interna ou 'pelêa' c/ os vizinhos do continente, continuamente [...] Nicarágua, Panamá, Bolívia, Paraguai não diferem da Argentina, Chile, Peru, México, todos parecidos conosco, Brasil. Frutos da falta de educação. Sobretudo a educação popular [...] (Peixoto, 1942: 269).

Para Duggan (1934: 18), latino-americanos e cidadãos dos Estados Unidos, como gentes de todo lugar, eram criaturas derivadas do meio em que viviam. Nesse sentido, fatores geográficos, históricos, humanos-populacionais haviam sido determinantes na formação e organização das sociedades das duas Américas e deveriam ser analisados de forma articulada. Os elementos por ele considerados para analisar a formação dessas civilizações, avançadas ou não, diziam respeito ao clima — temperado ou tropical —, e sua influência no trabalho e nas atividades produtivas do homem branco, implicando na escravidão de negros ou indígenas ou no trabalho livre, bem como na existência ou não da miscigenação racial na formação da população.

O autor compreende a questão racial como elemento fundamental para definição do tipo de civilização a ser organizada, considerando a presença de negros e índios, bem como a mestiçagem como fatores que concorriam para o avanço ou atraso civilizatório. Nesta linha, a sociedade de brancos seria a que permitiria a formação de uma civilização avançada e moderna, como os casos da Europa e dos Estados Unidos e de alguns países e regiões do sul da América Latina — Argentina, Uruguai e sul do Brasil —, como faz questão de sublinhar.

Guerra

A questão da guerra, como elemento de distinção entre as Américas, aparece no sincronismo elaborado por Peixoto. No que se referem aos Estados Unidos, os conflitos citados tiveram por objetivos a liberdade – independência (1776) e fim da escravidão/secessão (1861 – 1865); a anexação de terras e expansão do território, Texas (1845); Porto Rico e Filipinas (1898). Estranhamente, não faz menção à participação dos Estados Unidos na 1ª Guerra ao lado da Tríplice Entente, a partir de 1917, quando a Rússia se retira da guerra. No que se referem à América Latina, as guerras citadas por Peixoto, frequentes ao longo de sua história, tiveram como motivação a conquista pelos europeus sobre os nativos; a luta dos colonos/crioulos pela emancipação política; as disputas políticas entre grupos/classes dominantes, pós-independência. Todos esses conflitos motivados por dominação, ambição e poder.

Para o autor, ao que parece, as guerras nos Estados Unidos tinham ocorrido por razões justas e justificáveis na luta pela liberdade e anexação de terras; já na América Latina haviam

sido motivadas por ambição e poder, como resultado da ignorância e não educação de todas as classes sociais. Como prevenção contra as guerras, tomando o educador norte-americano Horace Mann como referência, Peixoto (1942: 251) defendia que educação (e a escola como meio), era a melhor forma de ensinar a paz, conformidade, virtude, progresso, trabalho, atribuindo aos professores a responsabilidade de ensinar aos futuros eleitores/cidadãos conhecimentos que os habilitassem a votar com acerto; incutir espírito de liberdade, não os deixando crescer na ignorância.

Ao se apoiar na crise do final da década de 1920, Peixoto (1936: 207) compara a situação dos Estados Unidos à América Latina, China, Índias, Alemanha, Espanha e Portugal, considerando o primeiro *a maior nau* que na *tempestade* apoiara-se na educação, procurando resolver seus problemas com base tanto em experiências anteriores, como na escola ativa. Os demais permaneciam vivendo situações de desordem, caudilhismo, reação ao racismo, comunismo, horizontes dos quais se afastava para ressaltar as qualidades da experiência norte-americana.

Contrário às guerras e defensor de ações pacíficas, Duggan (1934: 19–28) procede a uma revisão histórica das relações políticas e econômicas ocorridas entre os Estados Unidos e a América Latina, procurando apontar erros e acertos procedentes de ações do passado de ambas as partes, a partir do que apresentava soluções que considerava como remédios para o desentendimento entre as duas Américas.

Para ele, o principal remédio decorreria do contato pessoal, da maior aproximação entre os Estados Unidos e a América Latina, do estreitamento das relações comerciais, transações econômicas e financeiras e de cooperação mútua, mas principalmente das relações culturais pelo intercâmbio de estudantes e professores, para que pudessem ser rompidos preconceitos existentes entre ambas as partes. Esse movimento de aproximação e conhecimento mútuo possibilitaria em pouco tempo que norte-americanos e latino-americanos soubessem e compreendessem melhor uns aos outros, respeitassem e admirassem suas culturas e civilizações mais intensamente, cooperando para o desenvolvimento de si próprios e da humanidade, para uma efetiva solidariedade continental.

A Descoberta da América Latina

No período entre guerras (1919–1939), em meio a uma conjuntura internacional onde três grandes projetos de organização e funcionamento de sociedade estavam em disputa – fascismo, socialismo e liberalismo –, um conjunto de obras foi produzido no Brasil e nos Estados Unidos visando à propaganda do modo de vida norte-americano. Com o objetivo de promover um maior

conhecimento interamericano essas obras tomaram a sociedade liberal norte-americana como parâmetro/modelo de organização social que deveria ser seguido pelas demais nações.

É, pois, neste novo cenário que, em 1934, decorridos quatorze anos da primeira edição do *textbook* destinado à formação de professores, Stephen Duggan publica um artigo no *Foreing Affairs*, periódico oficial do *Council on Foreing Relations*, cuja direção integrou por quase três décadas, a partir de 1921. O artigo intitulado *Latin America, the League, and the United State* (Duggan, 1934a) condensa aquilo que se vê submetido a um trabalho mais vigoroso no livro *The Two Americas – an interpretation* (Duggan, 1934).¹⁴ Escritos após a primeira guerra mundial, o artigo e o livro procuram reforçar a ideia de duas Américas e apontar as relações que deveriam estabelecer entre si no novo cenário de pós-guerra. O compromisso manifestado no artigo e no livro permitia observar as tentativas de esclarecimento de incompreensões mútuas, decorrentes da ignorância recíproca e do que se tinha lido ou ouvido em fontes carregadas de 'preconceitos'. Ao enquadrar seu investimento nestes termos, assenta a narrativa em uma perspectiva diplomática, que deveria proporcionar conhecimento mútuo no que se referia aos *backgrounds* geográfico e histórico, condição necessária para compreensão das instituições políticas e sociais nas duas Américas. Condição para se reconhecer alguns pontos de semelhança, mas, sobretudo, os contrastes que eram maiores, cuja ciência deveria ocorrer com "sabedoria e franqueza" (Duggan, 1934: 3), de modo a possibilitar uma nova articulação continental.

Com 277 páginas, o livro é estruturado em seis capítulos: *Antecedentes, A civilização resultante, Instituições sociais, As transformações econômicas, Problemas nas relações com a América Latina e Panamericanismo e antiamericanismo* (Duggan, 1934: XV–XX).

Para efeitos desse estudo, procuramos observar a preservação de certos princípios doutrinários que organizam a narrativa, como a perspectiva da síntese e caráter panorâmico e linear, cujo ponto de partida e chegada se articula aos compromissos do presente do autor, isto é, a defesa de uma orientação política que assegurasse o novo estatuto de liderança internacional desejado pelos EUA em virtude de suas características físicas e sociais. Princípios perceptíveis no arranjo geral do livro, mas também no tratamento dispensado a cada um dos seis capítulos. O traço do pertencimento do autor como *shifter* pode ser observado por intermédio de três operações. A primeira delas se refere à experiência pessoal quando, em alguns momentos do texto, alude a percepções decorrentes de seu testemunho ou com algum

¹⁴ Trabalhamos esse livro compreendendo que o mesmo se associa a investimentos crescentes no campo da diplomacia norte-americana, intensificados após a primeira guerra mundial, como registrado na produção de Duggan (1902; 1913; 1916; 1917a; 1917b; 1919; 1920; 1921; 1923; 1934a; 1934b; 1943). Do mesmo modo, devemos levar em consideração os postos institucionais no *Institute of International Education*, por ele presidido entre 1919 e 1946, sua inserção no *City College of New York*, na direção do *Council on Foreign Relations* (1921–1950) e as redes humanas que integra e constitui com base nos saberes, perspectiva e suportes institucionais. A respeito de investimentos prévios e de aspectos da inserção e produção de Duggan (Gondra e Silva, 2011a; Gondra e Sily, 2011).

contato, sem indicações precisas da informação.¹⁵ A outra se refere a um uso simplificado do aparato crítico, com remissões genéricas ao corpo de autores e livros a que dá existência por meio destes termos abrangentes.¹⁶ Por fim, a experiência social da guerra, em especial a da primeira grande guerra, adotada como argumento para oferecer o modelo norte-americano e o jogo diplomático como soluções exemplares para uma nova ordem internacional.¹⁷

É, pois, com essas ferramentas que o autor norte-americano procurou construir determinadas representações da América iniciada, como se pode perceber, com um debate a respeito das dificuldades decorrentes da classificação. Para ele, reunir todas as nações da imensa área recoberta pelo termo particular de *América Latina* seria difundir uma concepção muito equivocada. Para ele, era necessário observar a diversidade física e social, como, por exemplo, a composição racial dos diferentes países, chamando atenção para a maioria branca da Argentina e Uruguai e o caráter heterogêneo dos outros países que, segundo ele, apresentava quase 90% da população composta por indígenas, negros ou mestiços. Além desse aspecto, chamava atenção para outros pontos, como a questão da civilização e barbárie, ou progresso e atraso no vasto universo da América Latina. Para ele, um país como a Argentina, descrita como vanguarda da civilização, se via agrupada aos atrasados países do Caribe, como Honduras: "An Argentine would wince at being greeted as a Latin American and be quick to inform that he is not a Latin American but an Argentine" (Duggan, 1934: viii). O outro exemplo para sustentar a diferença e complexidade contida na unificação "América Latina" seria o Brasil que, segundo o autor, possuía metade da população da América do Sul, de herança portuguesa, mas que, pela classificação, via seus objetos confundidos com a América espanhola. Assim, sintetiza e apresenta os cuidados com a classificação empregada:

¹⁵ Um exemplo desse procedimento pode ser localizado no momento em que descreve as instituições sociais, em especial as universidades: "A distinguished official of one of the countries said to me in the course of a conversation: 'There is little in common between your country and mine, but there is one thing: we both have a politicians to take care of. Your government is so big with so many departments and bureaux that you can provide for them rather harmlessly. We have to put some in the university'" (Duggan, 1934: 62-63).

¹⁶ Esse procedimento pode ser verificado já no prefácio: "Most of the books written in recent years by citizens of the United States have emphasized the importance of Latin America from a business standpoint, as a source of a raw materials, a market for our manufactures, and a region for investment of our surplus capital" (Duggan, 1934: x-xi). Uma pista das redes humanas e do suporte institucional aparece creditado ao fim do prefácio, do que destacamos o complexo universitário composto pelas Universidades de Yale, Columbia, College of City of New York (CCNY), Texas, Califórnia, Illinois, Harvard, Stanford, Goucher College, União Panamericana, Brookings Institution, Sociedade Americana de Geografia e autoridades como embaixadores e ministros. Ao final, um agradecimento especial à Philip Raphael V. Curoe, Professor of Education at Hunter College, que também é autor de livros de história da educação, como o *Recent trends in education* (1932), prefaciado por Duggan.

¹⁷ O autor destaca conflitos de diversas escalas, com ênfase no conflito mundial e seus impactos na América Latina. Para ele, "[...] the World War had amazing consequences for Latin America. The fight nations made huge demands upon her for the products" (Duggan, 1934: 109).

Finally, because of great differences in geography, history, and economic resources, there does not exist such a thing as a Latin American attitude towards the rest of the world. The countries included under the term "Latin America" do not form a unity even in their view of "Colossus of the North" which is the matter upon which they are most nearly united. The centrifugal and divisive influences within Latin America must remain the mental reservation behind any such convenient label. However, the term is in constant use and it would be pedantic to attempt to supplant it by another (Duggan, 1934: viii).

Ao lado do problema da designação que tem consequências no modo como vai autodesignar a experiência dos EUA, adverte o leitor sobre a estrutura e traços da escrita. Neste caso, chamava atenção para o emprego de repetição e as inevitáveis generalizações inseridas no livro, alertando ter buscado indicar as mais importantes exceções no conjunto analisado. Ao estabelecer os protocolos gerais para os leitores, definia, igualmente, as condições que presidiram a escrita e seus destinatários. Para ele

The task undertaken is a very difficult one and no one is more aware than the author of the inadequacy of the treatment. The sincere desire to share with his readers the knowledge, insufficient as it is, that he acquired through study, investigation, and observation, in the hope that it may dispel some interest to the peoples of Latin American countries by whom he was invariably received with courtesy and warm hospitality. But it is written primarily for the people of the United States (Duggan, 1934: xii).

Os destinatários privilegiados ajudam a compreender os procedimentos de comparação adotados, nos quais se procurou enfatizar o papel das condições e instituições na produção dos contrastes verificados entre os países situados ao Sul dos EUA. No exercício ora realizado, centramos nossa reflexão na parte B do capítulo III,¹⁸ dedicado à escola e a universidade, para observar homologias e diferenças das representações sobre estas questões desenvolvidas por Duggan (1934: 56), explorando, sempre que possível, a presença dessas questões na produção de Peixoto.

Primeiramente, chamamos atenção para o afastamento de Duggan em relação a uma cronologia marcada nos termos do sincronismo adotado pelo autor brasileiro, ainda que a lógica linear seja comum aos dois. Chave para compreender as causalidades sucessivas arroladas e um dos recursos de sustentação da narrativa. Uma segunda observação se refere à ênfase no ensino superior ao qual dedica 20 das 25 páginas reservadas à questão da escola e universidade, indício complementar da preocupação do autor com a formação das lideranças, dentro e fora dos Estados Unidos, daí a centralidade atribuída à *higher school*.

¹⁸ Estruturado em quatro partes: A família, a escola, a igreja e o governo do Estado e revoluções.

Logo no início do item em que abordou a escola e universidade, recupera o processo de colonização do novo mundo, para opor o suposto vazio do território norte-americano, preenchido pelos cristãos brancos que, apesar das diferentes nacionalidades, apresentavam em comum elementos da civilização europeia, ao povoamento existente ao sul dos EUA. Cristianizar e elevar os milhões de indígenas pagãos, associados à mestiçagem que se produziu, foi uma difícil tarefa que, nos termos de Duggan (1934: 56), ajudava a compreender os elevados índices de *illiteracy* verificados que variavam dos 25% da Argentina ou Costa Rica até os 75% do Brasil ou mais de outros países da área do Caribe. No entanto, a herança colonial é insuficiente para compor uma explicação acabada do fenômeno do progresso e do atraso. A polarização verificada foi igualmente constituída pelo que foi observado em termos de tipo de administração; centralizada ou descentralizada e pelo orçamento destinado à educação. No caso da América Latina, assinala que o problema da gestão se vê agravado pela política que impregnava o sistema educativo e que o devastava. Um aspecto desse fenômeno poderia ser observado na alta rotatividade dos ministros da educação e ausência de cooperação entre eles, o que impedia a continuidade dos projetos e, com isso, energia e dinheiro eram desperdiçados com a introdução de novos planos que seriam rapidamente substituídos por outros.

O argumento da ausência funciona como outro motor da narrativa e elemento fundamental para sustentar a polarização civilização–barbárie, retomada sucessivamente ao longo do texto e visível, por exemplo, no registro à inexistência de interesse centrado na escola elementar, não adoção dos princípios da igualdade de oportunidades e ausência de escolas industriais ou de natureza vocacional no secundário. Para Duggan (1934: 59), salvo raras exceções, a educação no liceu ou colégio era essencialmente verbalista, escolástica e de natureza formal, o que reforçava os preconceitos das classes dirigentes em relação às vocações comerciais e industriais.

No caso da Universidade, embora o argumento da ausência não seja mobilizado no início, posto que as universidades na América Latina antecessessem as norte-americanas,¹⁹ ele é reposto na sequência, quando recorre à tese da decadência das universidades existentes. A decadência, derivada da expulsão dos jesuítas da América espanhola em 1767 e acelerada com as guerras de independência, se constitui em fundamento para repor o raciocínio binário, no qual os Estados Unidos se veem associados ao progresso e o resto das Américas ao atraso. Neste caso, ressalta aspectos como a autonomia acadêmica e financeira, localização, atividades, carreira docente, ação dos estudantes, perspectiva de formação superior e métodos de ensino para, com isso, apontar uma forma de preenchimento – a da difusão maciça da cultura norte-americana no continente. Para tanto, dá visibilidade à positividade

¹⁹ Como exemplo, assinala que a Universidade de São Marcos, em Lima, foi fundada 85 anos antes da Universidade de Harvard.

de dois testemunhos, o de Sarmiento, na Argentina, cujas reformas foram inspiradas nos princípios de Horace Mann, de quem se tornara amigo e admirador. O outro exemplo consiste no de Mary Brown que, segundo Duggan (1934: 78), exercera influência sobre a educação elementar no Brasil.

A remissão aos bons exemplos parece funcionar, uma vez mais, como recurso para credenciar duas políticas em curso e que deveriam ser incrementadas: as viagens e a criação de escolas americanas nos países da América Latina.²⁰ No primeiro caso, chama atenção para os milhares de estudantes latino-americanos que haviam estudado nas universidades dos EUA e o impacto desta experiência na ação dos mesmos. Segundo ele, em 1930 havia mais de dez mil estudantes estrangeiros nas instituições de ensino superior dos EUA e mais de mil eram de países da América Latina, presença que deveria ser ampliada pelo investimento das melhores faculdades e universidades americanas em criar comitês para orientar alunos estrangeiros e, ao mesmo tempo, estabelecer agências nos países estrangeiros, alguns deles na América Latina para cooperar com esse admirável trabalho (Duggan, 1934: 261). O segundo caso remete à presença de escolas americanas em quase todas as capitais e grandes cidades da América Latina. De acordo com ele,

They are, generally speaking, highly regarded and nearly always well filled with students. This is due primarily to the fact that, though seldom equal to schools of the same grade in the United States, their methods of school organization and teaching are usually more modern, their equipment more up to date, and, aside from actual information imparted, their standards of attainment higher than those of local schools. Moreover, they attempt to give a rounded education, looking after physical welfare and character training as well as intellectual discipline. Their success has sometimes been pronounced and many people prominent in social and political life send their children by preference to these schools rather than to national schools or church schools (Duggan, 1934: 78-79).

Como se pode observar, indica os critérios de comparação entre as escolas, faculdades e universidades no continente, a partir do que se poderia perceber a superioridade das instituições americanas em relação às latinas. Pelo ângulo da educação também seria possível perceber o modo como sustenta a tese da solidariedade continental e o impulso necessário para sua efetivação. Caberia, neste caso, seguir a força do Norte de modo a compor um novo pacto e organizar um bloco que seria fundamental para o funcionamento da nova ordem mundial. Daí os investimentos do autor americano, associados a autores brasileiros, no combate ao antiamericanismo e promoção do pan-americanismo.

²⁰ O estudo de Daniel (2009) indica algumas vinculações de Duggan com a rede dos Institutos Brasil-Estados Unidos (IBEU), uma das estratégias de difusão do idioma e da cultura norte-americana.

Reflexões Finais

A leitura do novo livro de Duggan (1934) oferece uma chave importante para se compreender a ausência de remissão à América Latina no livro destinado aos professores que fora escrito como parte de sua experiência docente, publicado pela primeira vez no calor da primeira grande guerra; tempo em que o projeto do *Colossus of the North* ainda não assumira os contornos adquiridos ao longo do século xx. Para dar continuidade ao processo de fortalecimento dos EUA, a unificação da América Latina se vê convertida em parte da estratégia desse projeto. Unificação que deveria ser fecundada pela via da cultura, da diplomacia e dos livros.

Projeto que conquista aliados dentro e fora dos Estados Unidos. O caso do curso-livro do professor-autor brasileiro consiste em um bom exemplo, mas a ele não devemos nos restringir. A complexa e ampla propaganda em favor da cultura americana recorre a estratégias as mais diversas e parte dela se encontra associada ao modelo de escolarização, mas também pode ser observada nos domínios da indústria, da ciência, artes, música... Um documento expressivo dessa vasta campanha e de sua capilarização no Brasil pode ser percebida em outra iniciativa na qual o médico baiano esteve envolvido. Trata-se da organização da coletânea de 18 artigos,²¹ intitulada "Aspectos da cultura norte americana", organizada por Afranio Peixoto, Francisco Venâncio Filho e Gustavo Lessa,²² publicado em 1937 pela Companhia Editora Nacional.

Para Anísio Teixeira, que acabara de solicitar demissão da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal,²³ a situação da América do Norte poderia ser considerada uma nova experiência de comunidade humana, baseada em uma comunidade de vontade que permitira fundar uma nação que abriu para o homem novos horizontes de cooperação voluntária e de emancipação de usos e costumes anteriores (Teixeira, 1937: 52). Nova

²¹ Além dos organizadores, a coletânea contou com a colaboração de Helio Lobo (O direito público desde a Constituição da Filadélfia), Arthur Coelho (A imprensa e O cinema – único com dois artigos), Anísio Teixeira (A educação e a América do Norte), Heloisa Marinho (Vida Universitária), Gilberto Freyre (Dois aspectos da moderna cultura americana), Adolpho Santos Junior (Nos domínios da eletricidade), Francisco de Sá Lessa (A evolução da química), Afranio do Amaral (O progresso da biologia), F. A. de Moura Campos (A fisiologia humana), Carlos Delgado de Carvalho (A sociologia na terra de Lest Ward), Armando de Godoy (O urbanismo nos Estados Unidos), Geraldo de Paula Souza (A evolução da saúde pública), Jayme Pereira (Condições atuais das ciências médicas nos Estados Unidos) e Noemy da Silveira Rudolfer (Esboço histórico da psicologia nos Estados Unidos).

²² Escreveram, respectivamente, "Por que não descobrimos a América", "A física norte americana" e "As vitórias do espírito de tolerância".

²³ "Carta a Pedro Ernesto", Rio de Janeiro, dezembro, 1935 (Teixeira, 1997: 33-35). Nesta carta, registra a percepção e sua posição naquele *presente*: "Sou, por convicção, contrário a essa trágica confiança na violência que vem se espalhando no mundo, em virtude de interesses que só pode ser resolvido, a meu ver, pela educação, no sentido largo do termo. Por isso mesmo, constrange-me, nesta hora, ver suspeitada a minha ação de educador e toda obra de esforço e de sacrifício realizada no Distrito Federal, obra que possuía a intenção profunda e permanente de indicar o rumo a seguir para se resolverem as tremendas perplexidades do momento histórico que vivemos (Teixeira, 1997: 33-35).

experiência que decorria principalmente de três elementos: representação política, informação e educação. Ao se deter no exame do terceiro elemento, assinala a grande missão a ser cumprida pela educação, isto é, a igualdade efetiva dos homens que, mesmo na ausência de planos perfeitos, em pouco mais de um século oferecia ao mundo a nação onde a educação era a mais generalizada, a que mais dispndia com esse serviço, que dispunha de período mais longo e a que apresentava o mais extenso parque universitário, destinando os mais amplos recursos para a pesquisa científica. Na contraface dessa descrição encontrava-se a Europa e, de modo especial, os regimes considerados totalitários.²⁴ Para ele

Pode-se imaginar o que isso representa, estudando-se os casos atuais de restauração de comunidades de obediências, na Europa, com todos os requintes de legítimas e espetaculosas restaurações históricas. Os exemplos da Itália e da Alemanha e, sob esse aspecto, da Rússia, tornando a educação um instrumento do Estado para a implantação da política dominante pela força e violência, são exemplos que demonstram quanto a lição americana é de tremendíssima atualidade. Uma comunidade de vontade se dirige pela informação e cooperação voluntária [...] (Teixeira, 1937: 62).

Por fim, sublinhava os princípios que deveriam orientar as ações educativas em um regime democrático, isto é, uma educação comum e igualitária, abundante, imparcial, esclarecedora e científica. Articulada em torno desses princípios, a educação prepararia os homens para uma compreensão de seus conflitos, dispondo-os a aceitar soluções novas para sua civilização e, nesse caso, a contribuição da *América*, pela grandeza, heterogeneidade, vigor do desenvolvimento econômico, multiplicidade de origem de seus cidadãos, complexidade de religiões, raças e línguas apresentava a democracia em luta com as mais tremendas dificuldades que já teriam assolado as nações. Luta que vinha sendo conduzida com pacífica firmeza, jovialmente, em liberdade, graças ao aparelho educativo, que constituía a grande peça nova que possibilitava que a *América* se avantajasse sobre civilizações mais antigas e menos sábias, de acordo com a formulação de Teixeira (1937: 64).

O diagnóstico estabelecido apresenta uma consequência complementar, indicando a direção a ser seguida pelo Brasil que, segundo Teixeira, já vinha se inspirando no liberalismo americano desde os movimentos de independência. Segundo ele, havia outros pontos de contato, como o clima moral e social, que possibilitava ao Brasil seguir as pegadas americanas, na coragem de reconstrução da vida pela educação.

Esse tom também pode ser observado no curso-livro de Peixoto destinado a professores, sendo retomado no último artigo da coletânea que organiza. Para o médico baiano, a cam-

²⁴ Teixeira e Peixoto parecem operar no registro de oposição América e Europa atualizando, em novos termos, essa tradição, que encontra em Tocqueville (1998), um século antes, uma das fórmulas mais bem acabadas desse tipo de raciocínio. No caso das escolas essa operação pode ser observada no relatório de outro francês, Célestin Hippeau (1871).

panha em favor da civilização norte-americana deveria ser pautada na informação, pois, segundo ele, as noções sobre os Estados Unidos da América do Norte, mesmo junto aos brasileiros cultos, eram deploráveis. De acordo com ele, em um exame sério de geografia humana, todos os brasileiros de alguma responsabilidade na coisa pública seriam reprovados. Assume, então, a tarefa de combater a ignorância existente sobre os Estados Unidos e a primeira medida situava-se no campo da revisão da historiografia, assinalando a longa vinculação entre as experiências das duas maiores nações da América: nas lutas pela independência, nos regimes constitucionais, na difusão da literatura, viagens, regime republicano e alianças na guerra. Se "A irmã mais velha continua a nos tutelar" (Peixoto, 1937: 344), por que a resistência e ignorância em relação aos Estados Unidos? Atribui esse fenômeno a três razões que, adiantava, consistiam em três erros.

- prevenção e desconfiança ibero-americana contra os Estados Unidos, mais ricos e mais fortes
- ignorância religiosa
- ignorância da língua inglesa

Triplo equívoco que desejava e poderia ser superado a partir da poderosa civilização norte-americana, desde que fossem deixadas de lado as "infantes prevenções", "veleidades e caprichos mesquinhos", de modo a permitir o contato com o imenso foco de luz e lareira imensa representados pelos EUA. No entanto, para ser iluminado e aquecido com dignidade se fazia necessário difundir a cultura norte-americana, projeto da coletânea que reunira um "punhado de brasileiros amigos da América", cujo compromisso era empreender uma modesta propaganda da "maior lição que o homem já deu ao mundo" (Peixoto, 1937: 350). Segundo ele,

A invejosa Europa já se rendeu. Já se foi o tempo em que ela se consolava dizendo que na América até os cães desaprendiam a ladrar... Já se foi o tempo em que a febre amarela era o tifo 'americano'... A febre amarela acabamo-la nós, ensinados pela América, e a Europa continua com seu tifo. Agora há as pilhérias dos humoristas europeus, que se consolam, troçando o Tio Sam. Mas quando precisam de dinheiro para consertar Reims ou Versalhes, ou fazer laboratórios ou faculdades na Polônia, na Inglaterra, por toda a parte, é o Tio Sam que concorre. Quando precisa de socorro a Civilização, na Europa, é o Tio Sam que vai vencer a Guerra e ditar a Paz.

Devemos nós, a esses americanos, amigos de sempre, nós que nenhum antagonismo se opõe a eles, nós que os temos pelos melhores fregueses e hoje pelos colaboradores da vida nacional pelo petróleo, pelas máquinas de tração, de força e de luz, pela ciência e pela arte, devemos nós a essa América a justiça do conhecimento. A do reconhecimento virá a seu tempo (Peixoto, 1937: 350-351).

Por fim, a campanha pode ser enquadrada e compreendida a partir de uma pista presente no início do livro. O movimento que criou condições para uma articulação de dezoito homens e mulheres cultos parece ser condensado na dedicatória da coletânea. Dedicada ao Dr. Stephen P. Duggan pela sua “inexcedível dedicação à causa de entendimento entre os povos” (Peixoto *et al.*, 1937) os organizadores destacam um personagem e uma perspectiva de ação. Trata-se, no caso, de um homem que dedicou sua vida ao projeto de internacionalização da cultura norte-americana e de combate às guerras, pois compreendia que o primeiro projeto requeria um ambiente favorável que, em sua visada, deveria ser construído com base na diplomacia, no conhecimento e conseqüente reconhecimento da superioridade de seu país.

Bibliografia

- Ascolani, Adrián e José Gondra (2009), “Pela classe, pelo livro: a fundação de uma História da Educação para professores, no Brasil e na Argentina”, in Diana Vidal e Adrián Ascolani (org.), *Reformas educativas no Brasil e Argentina*, Cortez, São Paulo, pp. 43-86.
- Curoe, Philip Raphael V. (1932), *Recent trends in education*, Globe Book Company, New York.
- Daniel, Leziany Silveira (2009), “João Roberto Moreira (1912-1967): Itinerários para uma racionalidade ativa”, tese doutorado em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba.
- Duggan, Stephen Pierce H. (2002), *The eastern question: A study in diplomacy*, University Press of the Pacific, Honolulu, 2ª edição, [1ª edição, 1902].
- _____. (1913), “The Balkan Adjustment”, *Political Science Quartely*, vol. 28, núm. 4, pp. 627-645.
- _____. (1916), *A Student textbook in the History of Education*, D. Appleton and Company, New York-Chicago.
- _____. (1917a), “Balkan Diplomacy I”, *Political Science Quartely*, vol. 32, núm. 1, pp. 33-59.
- _____. (1917b), “Balkan Diplomacy II”, *Political Science Quartely*, vol. 32, núm. 2, pp. 224-251.
- _____. (ed.) (1919), *The league of nations: the principle and the practice*, The Atlantic Monthly Press, Boston.
- _____. (1920), “Observations on higher education in Europe”, *The Journal of International Relations*, vol. 10, núm. 4, April, pp. 378-391.
- _____. (1921), “The Syrian question”, *The Journal of International Relations*, vol. 11, núm. 4, pp. 571-588.
- _____. (1923), “Turkish gains out of western discords”, *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 108, pp. 148-152.
- _____. (1934), *The two Americas: An interpretation*, Charles Scribner’ Sons, New York.
- _____. (1934a), “Latin America, the League and the United States”, *Foreigns Affairs*, vol. 12, núm.2, pp. 281-293.
- _____. (1972), *Professor at large*, Books for Libraries Press, New York, 2ª edição, [1ª edição, 1943].
- Faria Filho, Luciano Mendes de (2000), “A tradução como negócio: Rui Barbosa tradutor do livro Lições de Coisas, de N. A. Calkins”, in Márcia Abreu (org.), *Leitura, história e história da leitura*, Mercado de Letras, Campinas, pp. 595-610.

- Foucault, Michel (2000), "Sobre a arqueologia das Ciências. Resposta ao Círculo de Epistemologia", in *Ditos & Escritos II*, Martins Fontes, São Paulo, pp. 82-118.
- Gondra, José (2002), "Olhos na América: uma leitura dos relatórios de C. Hippeau", *Educar em Revista*, vol. 1, núm. 1, pp. 161-186.
- Gondra, José e José Cláudio Sooma Silva (2011a), "Textbooks in the History of Education: Notas para pensar as narrativas de Paul Monroe, Stephen Duggan e Afranio Peixoto", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 92, núm. 232, pp. 702-722.
- ____ (2011b), "Escritas da História: um estudo da produção de Afranio Peixoto (1916-1947)", In José Gondra e José Cláudio Sooma Silva (orgs.), *História da educação na América Latina – Ensinar & Escrever*, Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (EDUERJ), Rio de Janeiro, pp. 217-241.
- Gondra, José e Paulo Sily (2011), "Narrativas da História e Representações do Estado: Um estudo do caso Stephen Duggan (1870-1950)", *Anais do 33ª International Standing Conference for the History of Education (ISCHE)*, San Luis de Potosí, México.
- Hippeau, Célestin (1871), *A instrução pública nos Estados Unidos – escolas públicas, collegios, universidades, escolas especiaes*, Typographia Nacional, Rio de Janeiro, [1ª edição, 1854].
- Infopédia (2003-2013), *Stanley Hall*, Porto Editora, documento html, disponible en: <[http://www.infopedia.pt/\\$stanley-hall?sessionid=I5lrMzxOfO2zLI5EnqEiISA__](http://www.infopedia.pt/$stanley-hall?sessionid=I5lrMzxOfO2zLI5EnqEiISA__)> (fecha de consulta: 31/05/2012)
- Lopes, Eliane (2002), "Júlio Afranio Peixoto", in Maria de Lourdes Fávero e Jader de Medeiros Britto, *Dicionário de educadores no Brasil*, Editora Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, pp. 659-663, 2ª edição.
- Monroe, Paul (1976), *História da Educação*, Cia. Editora Nacional, São Paulo, 11ª edição, Coleção Atualidades Pedagógicas, vol. 34.
- Nunes, Clarice (2007), "Anísio Teixeira na América (1927-1929): democracia, diversidade cultural e políticas públicas de educação", in José Gondra e Ana Mignot, *Viagens pedagógicas*, Cortez, São Paulo, pp. 143-162.
- Peixoto, Afranio (1933), *Noções de História da Educação*, Cia Editora Nacional, São Paulo, 1ª edição.
- ____ (1936), *Noções de História da Educação*, Cia Editora Nacional, São Paulo, 2ª edição.
- ____ (1937), "Por que não descobrimos a América" in Afranio Peixoto, Francisco Venâncio Filho e Gustavo Lessa, *Aspectos da cultura norte americana*, Cia. Editora Nacional, São Paulo, pp. 343-351.
- ____ (1942), *Noções de História da Educação*, Cia Editora Nacional, São Paulo, 3ª edição.
- ____ (1943), *Pequena história das Américas (1940)*, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 2ª edição.
- ____, Francisco Venâncio Filho e Gustavo Lessa (1937), *Aspectos da cultura norte americana*, Cia. Editora Nacional, São Paulo.
- Ribeiro, Leonídio (1950), *Afranio Peixoto*, Edições Conde, Rio de Janeiro.
- Rocha, Heloisa (2002), "Recordação para professoras: a história da educação brasileira narrada por Afranio Peixoto", in José G. Gondra (org.), *Dos arquivos à escrita da história – a educação brasileira entre o Império e a República*, Editora Universitária São Francisco (EDUSF), Bragança Paulista, pp. 11-36.
- Silva, José Cláudio S. (2005), "Vestígios das influências da cultura e pedagogia norte-americanas no pensamento educacional de Fernando de Azevedo", *Revista Brasileira de História da Educação*, vol. 5, núm.1, jan.-jun., p. 139-175.
- Souza, Josefã Eliana (2009), "A contribuição de Aléxis de Tocqueville por meio da obra A democracia na América para as elaborações de Tavares Bastos sobre organização escolar e político-institucional no Brasil", *Revista Brasileira de História da Educação*, núm. 19, jan.-abr., pp. 91-118.
- Teixeira, Anísio (1937), "A educação e a América do Norte", in Afranio Peixoto, Francisco Venâncio Filho e Gustavo Lessa, *Aspectos da cultura norte americana*, Cia. Editora Nacional, São Paulo, pp. 49-64.

- _____. (1997), *Educação para a Democracia*, Editora UFRJ, Rio de Janeiro.
- Tocqueville, Alexis (1998), *A democracia na América*, Ed. Itatiaia, Editora Universidade São Paulo (EDUSP), Belo Horizonte, São Paulo, 4ª edição, [1ª edição 1835].
- Vieira, Carlos (2011), "A escrita da História da Educação no Brasil: formando professores através de noções de história", in José Gondra e José Cláudio Sooma Silva, *História da Educação na América Latina: Ensinar & Escrever*, EDUERJ, Rio de Janeiro, pp. 83-114.
- Warde, Miriam Jorge (2003), "O itinerário de formação de Lourenço Filho por descomparação", *Revista Brasileira de História da Educação*, núm.13, pp. 125-167.

José Gonçalves Gondra. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutor em Educação. Linhas de pesquisa: História e Historiografia da Educação. Publicações recentes: Gondra, José & Schueler, Alessandra (2008), *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*, São Paulo, Cortez; Gondra, José e Silva, José Claudio Sooma (orgs.) (2011), *História da Educação na América Latina: Ensinar & Escrever*, Rio de Janeiro, EDUERJ. Possui graduação em História, com Mestrado e Doutorado em Educação.

Paulo Rogério Marques Sily. Possui experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de história, história da educação, formação de professores, patrimônio e educação em museus. Atualmente atua como professor substituto na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, com participação regular nos principais eventos da área de história da educação. Publicações recentes: "Cidade, memória, patrimônio: potencialidades de formação", in Lúcia Vidal Pérez *et al.* (orgs.), *Memórias e patrimônios: experiências em formação de professores*, Rio de Janeiro, EDUERJ (2009), em coautoria com José Gondra, "Narrativas da história e representações do Estado: Um estudo do caso Stephen Duggan (1870-1950)", *Revista Teias*, vol. 14, n. 28, maio-ago., pp. 25-41 (2012).

Recibido: 5 de septiembre de 2012

Aceptado: 13 de junio de 2013

Apuntes teóricos para historiar los procesos educativos fuera del espacio escolar. Reflexiones desde el noreste de México

Theoretical Reflections on the History
of Educational Processes Beyond
the School. A Perspective
from the Mexican Northeast

Mónica Lizbeth Chávez González

*Escuela Nacional de Estudios Superiores,
Unidad Morelia, UNAM,
mochago@hotmail.com*

Resumen

Este artículo presenta reflexiones teóricas en torno a la educación, con el fin de construir rutas analíticas que permitan abordar históricamente este fenómeno, más allá de la dinámica institucional. Estas reflexiones surgen en el marco de un proyecto específico cuyo objetivo central es analizar las prácticas y los conocimientos educativos en el sur de Nuevo León, desde una mirada sociocultural y etnohistórica. En el proceso de construcción de la región de estudio he identificado problemáticas específicas en la zona que requieren un tratamiento teórico particular, el cual he ordenado a partir de tres ejes específicos: el papel que cumple la socialización en el campo educativo, los aportes del enfoque intercultural, especialmente en el análisis de procesos culturales e identitarios y, finalmente, la necesidad de reflexionar sobre los "aprendizajes para la vida" para ampliar y complejizar el análisis histórico de la educación. La intención final de este artículo no es presentar un corpus teórico concluido, sino exponer, para su discusión, las primeras reflexiones sobre cómo se abordarían los procesos educativos, más allá del espacio prescriptivo e institucionalizado que representa la escuela.

Palabras claves: *educación, socialización, interculturalidad, aprendizajes para la vida.*

Abstract

This article offers a theoretical discussion aimed at the development of analytical perspectives for a history of education beyond that of institutionalized spaces. It arises from a project studying educational practice and knowledge in the south of the state of Nuevo León (Mexico) from a sociocultural and ethnohistorical perspective. During the definition and delimitation of the region of study various problems demanding theoretical treatment were identified and organized around three axis: the role of socialization in the educational field, the contributions of an intercultural perspective to the study of cultural and identity processes and, thirdly, the need to reflect on the importance of "learning for life" in order to widen the historical analysis of education and make it more complex. The final objective of the article is not to present a theoretical corpus but to outline for future discussion some theoretical points suggesting how to study educational processes beyond the prescriptive and institutionalized space of the school.

Keywords: Education, Socialization, Interculturality, Learning for Life.

Introducción

Hasta hace unas décadas, la historiografía de la educación en México transitó de las políticas institucionales hacia el estudio de las prácticas cotidianas, los discursos y representaciones, la circulación de objetos y disciplinas escolares, los métodos de enseñanza, las tácticas disciplinarias, los sistemas de exámenes, la conformación del tiempo y el espacio, además de hacer visibles las experiencias de individuos poco estudiados, como los niños, los indígenas o las maestras (Galván *et al.*, 2003). A partir de los años noventa, esta historia escrita comenzó a "documentar lo no documentado", o a revisar los silencios y ausencias dentro del espacio escolar. Estos temas se incluyeron gracias al tratamiento de nuevas fuentes de investigación, como las fotografías, los objetos, la literatura y libros de texto, así como por el uso de la etnografía escolar. Dentro de esta corriente historiográfica se abrió una amplia gama de interrogantes sobre temas poco estudiados, aunque se ha seguido privilegiando la dinámica escolar, soslayando otros conocimientos, escenarios y dinámicas fundamentales para la formación social de los sujetos que escapan de lo prescriptivo y que, sin duda, tienen un peso en la formación de las subjetividades e identidades sociales. Esta ausencia se debe, en parte, a la falta de diálogo interdisciplinario que permita problematizar y enriquecer teórica y metodológicamente los alcances de la educación en un sentido más amplio.

De algunos años a la fecha, algunos historiadores de la región se han preocupado por realizar investigaciones originales desde perspectivas teóricas y metodológicas novedosas, en las que resalten las particularidades de este espacio de estudio. La mirada regionalista ha

permitido romper con la visión centralista y homogeneizadora de la historiografía política de la educación para abrir paso al conocimiento de procesos diversos y complejos en la región nores- respecto de las dinámicas nacionales. Por ejemplo, se ha señalado la fuerte influencia que ejerció la pedagogía estadounidense sobre la francesa a finales del siglo XIX (Ramos, 2011), el auge de la educación técnica e industrial sobre la profesional (Garza, 2010), la poca influencia de la doctrina socialista en el campo político y educativo (Garza, 2010; Espinosa, 2006), el arribo tardío de una educación bilingüe por la imagen difundida de un "norte sin indígenas" (López, 2010; Chávez, 2010), la importancia de la migración masculina y de su fuerte ingreso al trabajo agroindustrial en la pronta feminización del magisterio (Ramos, 2006), entre otros.

Siguiendo este interés por ubicar la producción de conocimiento histórico sobre la educación, desde un diálogo interdisciplinario y desde las particularidades que las diferentes regiones nos ofrecen para debatir teórica y metodológicamente los hallazgos en este campo, nos proponemos reconsiderar algunos apuntes teóricos sobre el tema educativo. Estas reflexiones surgen en el marco de un proyecto específico cuyo objetivo central es analizar las prácticas y los conocimientos educativos en el sur de Nuevo León, bajo una óptica sociocultural y etnohistórica.

En el proceso de construcción de la región de estudio he identificado problemáticas específicas en la zona que requieren un tratamiento teórico particular, el cual presento a partir de tres ejes específicos: el papel de la socialización en el campo educativo, los aportes del enfoque intercultural (especialmente en el estudio de los procesos culturales e identitarios) y, finalmente, la necesidad de reflexionar sobre los "aprendizajes para la vida", de tal modo que se amplíe y complejice el análisis histórico de la educación. Si bien los temas de este artículo surgen de un contexto regional específico, su discusión resultaría de interés para estudios de otras regiones. Por ello, en las líneas subsiguientes, en lugar de desarrollar las características de la región, me centraré en los aspectos conceptuales y metodológicos de los tres ejes mencionados.

1. La educación como proceso de socialización

Estudiar los procesos educativos desde el enfoque de la socialización planteada por los antropólogos cognitivos nos permite interesarnos por la forma en que el mundo se construye socialmente y es interiorizado por los individuos, a través de varios mecanismos, espacios e intensidades. Implica reconocer que la educación es, en un sentido amplio, un entramado de aprendizajes enmarcados en diversos contextos, en los cuales un sujeto conoce el mundo que lo rodea y lo aprehende como suyo para conformarse en un ser social. Con ello se ubica a la escuela como uno de los tantos campos de interacción en los que un

individuo se educa y se pone especial acento en las prácticas, las representaciones, las experiencias concretas y los aprendizajes significativos, adquiridos más allá del espacio institucionalizado. Vista así la educación, se sobreentiende que el foco de interés está fuera de los fines pedagógicos y didácticos que persigue la escuela, para observar, en cambio, los procesos y espacios que conducen al aprendizaje de comportamientos, valores, representaciones y significados sociales.

El concepto de socialización no es nuevo en la teoría antropológica ni en la sociología educativa, pues tiene al menos cuatro décadas de haberse introducido, especialmente a partir del texto clásico de Berger y Luckman (1979). Desde entonces, la sociología cognitiva ha adquirido más fuerza y se ha difundido a otras disciplinas, aunque es evidente que los niveles de influencia no han sido los mismos, no al menos en el caso de la historiografía educativa. En las últimas décadas, los enfoques en torno a la socialización han transitado de posturas estructuralistas basadas en la interiorización de normas y comportamientos socialmente validados, hacia otras que resaltan la capacidad de agencia de los sujetos, quienes reelaboran los modelos sociales continuamente. Ambas posturas parecen conciliarse si consideramos que la socialización alude tanto al proceso de interiorización de las normas, valores y pautas culturales necesarias para la vida en sociedad, dentro de un tiempo y espacio específico (Berger y Luckman, 1979; Goslin, 1969; Rhys, 1972; Whiting *et al.*, 1966), como para el proceso mediante el cual los individuos desarrollan una capacidad de adaptación a un entorno múltiple y cambiante que les ofrece diversas experiencias significativas para constituirse como sujetos (Lewis y Feinman, 1991; Dubet y Martucelli, 1998). El concepto permite entender cómo las estructuras sociales son apropiadas por el sujeto y también cómo el sujeto va reelaborando continuamente las experiencias que le ofrecen estas estructuras; toma posturas y decisiones con cierta autonomía sobre el mundo que se le presenta. Así, se llega a complementar la perspectiva clásica, la cual resulta útil para no perder de vista los factores estructurales presentes en las decisiones de los individuos, para considerar la dimensión del poder de las estructuras y entender cuáles son los límites de la acción individual, que no siempre es totalmente autónoma ni libre.

Por su parte, las corrientes centradas en la agencia suelen omitir la manera en que el orden social se transmite para centrarse en cómo ocurre el proceso de internalización a nivel individual, a partir de experiencias concretas. Para estos últimos autores el individuo es un actor de su propia socialización y no entienden la personalidad como una especie de modelo social internalizado.

En la vida diaria, el individuo interactúa con otros y adquiere el conocimiento social acumulado históricamente para percibir la realidad como un mundo coherente y construir un "yo individual" y un "yo colectivo". El mecanismo a través del cual el mundo social se proyecta en la conciencia de un individuo y orienta sus actos es la internalización (Berger y Luckman, 1979).

Por medio de la socialización un individuo moldea sus percepciones sobre la sociedad y se posiciona en ésta, a la vez que es posicionado dentro de la misma. Las experiencias que se adquieren, sin embargo, no son iguales en todos los escenarios ni momentos de interacción.

En la actualidad, el mundo no es accesible como un todo más o menos estable y organizado, sino que se concibe o entiende a partir de una diversidad de esquemas culturales e ideológicos que complejizan la identificación del sujeto. Los individuos generan experiencias que les permiten integrarse a la sociedad con tensiones y conflictos, bajo la intermediación de otros tantos actores e instituciones. Así, los sujetos construyen una "capacidad estratégica" que los lleva a actuar y pensar en función de los recursos que les rodean y a la vez con cierta autonomía de sí mismos (Lewis y Feinman, 1991; Dubet y Martucelli, 1998). Cuando hay una interiorización del mundo externo, la moral común en el actor social lo obliga a convertirse en su propia referencia y está obligado a tomar sus decisiones. En este proceso de socialización, el individuo adquiere un autocontrol, es decir, reprime sus instintos para crear un mundo íntimo. Aun plenamente socializado, el actor se experimenta a sí mismo como no social, como "propietario de sí mismo". De ahí que la socialización supone la emergencia de un sujeto.

Entendiendo a la educación como un proceso de socialización, se asume la naturaleza social del conocimiento, lo cual desafía su concepción cartesiana. La educación no es el producto de procesos cognoscitivos individuales, sino de prácticas sociales que determinan cómo conocemos, qué es lo que conocemos y qué significado le otorgamos a esos conocimientos. La educación está compuesta de percepciones, significados, intenciones, interacciones, recursos y elecciones, a través de las cuales interpretamos el mundo como sujetos de una época (Sagástegui, 2004).

Desde la psicología cognitiva se ha planteado que el aprendizaje está distribuido y situado, es decir, que no depende de los procesos cerebrales del individuo ni de su capacidad de procesar información, sino que se construye en un marco sociocultural con la intervención de diversos sujetos, a través de mediaciones que se comparten colectivamente, como el lenguaje, los símbolos y las representaciones. Pero además se cuestiona el carácter lineal y conductual del aprendizaje, ya que no se prevé en su totalidad, porque depende del desarrollo de diversas situaciones que no pueden controlarse ni vigilarse.

Finalmente, el conocimiento se basa primordialmente en experiencias (únicas e irrepetibles), ya que son la forma en que la realidad se presenta en nuestra conciencia (Turner y Bruner, 1986). No es la realidad tal cual la percibimos, sino una realidad cargada de juicios razonados, sentimientos y expectativas. Es siempre única y autorreferenciada, es decir, sólo un sujeto puede conocer totalmente sus propias experiencias y éstas constituyen el marco interpretativo de su realidad. A través de las experiencias, los individuos construyen subjetividades, definen su situación presente, elaboran jerarquías y construyen imágenes de sí

mismos, es decir, definen sus identidades sociales, como profundizaremos en el siguiente apartado.

2. Cultura, identidad y educación: los aportes del giro intercultural

Las actuales corrientes cognitivas han puesto los aspectos socioculturales en el centro de las experiencias educativas. Pero situar a la cultura en el centro del aprendizaje no implica necesariamente un cuestionamiento a la posición que ésta tiene en la compleja lucha de fuerzas de todos los campos sociales. ¿Cuáles son las pautas socioculturales que moldean los aprendizajes? ¿Cómo surgen estos entornos generadores de experiencias educativas? ¿Desde dónde se definen estos escenarios socioculturales? ¿Cómo se construyen? Ahora exploraremos el papel de la cultura más allá de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la generación de conocimientos para hablar de las relaciones de poder que enmarcan social y políticamente a las culturas (en plural). En este sentido, el enfoque de la interculturalidad ha puesto a discusión el reconocimiento y la revalorización igualitaria de una diversidad de culturas que, además, se encuentran enmarcadas en relaciones jerárquicas, las cuales explican la dominación de grupos portadores de ciertos aspectos socioculturales sobre otros en la educación tradicional.

Con diferentes tradiciones y matices, la interculturalidad se entiende como aquella que apuesta por un reconocimiento —discursivo y pragmático— de una educación diferenciada para las minorías (Bertely, 2009; Dietz y Mateos, 2011; Mato, 2008). En México ha predominado el enfoque que se plantea la necesidad de multiculturalizar los espacios educativos tradicionales —la institución escolar—, a través de mecanismos de discriminación positiva que permitan empoderar a las minorías, generalmente a las étnicas. Por ello las políticas educativas se dirigen hacia la población indígena de nuestro país, pero no se perciben como una necesidad para las mayorías, lo cual refleja que el multiculturalismo está lejos de ser reconocido como una característica intrínseca y enriquecedora para toda la sociedad. Esto explica en parte que la diferencia cultural siga anclada a los grupos étnicos y no se reconozca en otros sectores (como los juveniles, femeninos o rurales).

Para los académicos y pedagogos aún interesados en el marco de la institución escolar, el enfoque intercultural ha señalado que las políticas integracionistas o asimilacionistas han sido discriminatorias al querer incorporar elementos culturales de los grupos subordinados al espacio escolar, con la intención de lograr una mayor efectividad en los fines universales y homogeneizadores que durante años persiguió la educación moderna. Sin embargo, hoy en día se señala que ya no se trata únicamente de interculturalizar el currículum, sino la praxis

educativa en sí misma, lo cual implica interculturalizar no sólo el lenguaje y los saberes escolares, sino reconocer (y en muchos casos impulsar) la participación gestiva de los actores locales (mediante un proceso de empoderamiento), a la vez que se promueve la existencia de espacios y formas alternativas para transmitir el conocimiento. De ahí que este enfoque se apropia cada vez más de técnicas de enseñanza no escolares, más participativas y espontáneas (Dietz, 2007; Bertely, 2007).

En México, el fuerte arraigo del indigenismo ha influido decisivamente en cómo se concibe la interculturalidad en el campo de la educación. Por ello estas políticas educativas han transitado por diferentes enfoques, según la concepción que se tenga de los grupos étnicos, aunque las percepciones sobre los indígenas no siempre vayan de la mano con las discusiones académicas. Actualmente, en el ámbito académico se ha cuestionado la perspectiva que consideraba a los grupos étnicos como portadores de una cultura primordial que debía resguardarse para su reproducción. Al parecer, hay cierto consenso en la idea de que los elementos culturales cambian y se resignifican, según los contextos y momentos de interacción entre los indígenas y la sociedad mayoritaria (Barth, 1976); esto nos llevaría a pensar que la interculturalidad en la educación no debe consistir únicamente en la revalorización e incorporación de elementos culturales, como si éstos fueran fijos y no perdieran su valor identitario, sino más bien en la participación autogestiva de los involucrados, especialmente de los beneficiarios. Pero esta gestión desde abajo ocurre una vez que ciertos procesos de afirmación positiva se presentan, ya sea por intervención externa o por medio de procesos de identificación dentro del mismo grupo.

Hasta el momento, la interculturalidad se ha centrado en la población migrante e indígena, pero ha quedado relativamente fuera de la discusión la problemática de otros grupos culturalmente diferentes y subordinados, como la población rural, además de la femenina, los infantes, etc. Hasta ahora se ha discutido el tema del diálogo intercultural con los grupos contrastantes culturalmente hablando, aquellos con los que el choque de prácticas y formas de pensamiento es más intenso, especialmente porque existe el elemento lingüístico de por medio, pero ¿qué pasa con los grupos humanos cuyos referentes culturales no nos parecen tan ajenos, pero no están plenamente reconocidos ni reivindicados? En México hay un importante número de población rural mestiza, especialmente en ciertas regiones, como sucede en el norte del país. Gracias a la población indígena que ha arribado a las ciudades norteñas, aumentando su número de forma exponencial en las últimas décadas, el tema de la interculturalidad se ha comenzado a debatir en términos de política pública —especialmente en el campo educativo—; sin embargo, existe un importante número de población rural mestiza originaria que reside en el campo o que ha migrado desde hace décadas a las capitales y cuyas prácticas y referentes culturales siguen sin ser reconocidos, mucho menos revalorados. Desde el norte, el aporte al debate de la interculturalidad en México sin duda

se encuentra en esta exigencia de ampliar el panorama de lo que se entiende como culturalmente diverso y dirigir la mirada hacia la población mestiza rural.

En el modelo intercultural, uno de los retos es lograr un diálogo horizontal, una nueva forma de organizar y superar actitudes etnocéntricas, permeadas por una concepción hegemónica de la realidad que se objetiva en la vida cotidiana. Esto nos lleva a reconocer que hay otros conocimientos, formas de comunicación y actores participantes en la transmisión de saberes que trascienden al espacio institucionalizado formal, es decir, a la escuela. Diversas investigaciones en el campo de la educación han señalado la poca efectividad de la escuela entre los sectores rurales, vulnerables, marginados o minoritarios, de ahí que el tema trascienda a los grupos indígenas o migrantes para pensar en las minorías de clase, religiosas, sexuales y de espacios de vida (como las rurales) y la forma en que la educación, en diversos ámbitos vitales, conforma aprendizajes adecuados a sus necesidades y expectativas de vida.

3. La educación más allá de la escuela: los conocimientos y aprendizajes para la vida

Uno de los retos más importantes de los proyectos educativos se relaciona con el cumplimiento efectivo de sus fines. El interés por problematizar el papel que desempeña la diversidad cultural, así como los diferentes mecanismos y espacios de socialización que intenta abonar a este reto al evidenciar que existen procesos de enseñanza-aprendizaje significativos, los cuales tienen lugar más allá del espacio escolar institucional, a los que se les debe prestar atención. Por lo general, estos aprendizajes se conocen como “extraescolares”, “informales”, “incidentales” o “populares” y se les reconoce poca incidencia dentro de la educación formal o institucionalizada.

Para comprender las dinámicas extraescolares, así como el sentido de los aprendizajes obtenidos con éstas, es necesario descentralizar el papel de la escuela para ubicarla como uno más de los campos sociales donde se enseña y aprende significativamente. Nuestra propuesta cuestiona el universalismo prescriptivo que dio origen a la educación moderna, tal como la conocemos ahora. Un cúmulo de investigaciones históricas ha vinculado el origen de la educación institucionalizada con el proceso de conformación de Estados nacionales en Occidente. La ideología liberal fue la que señaló que la educación se convertiría en una de las panaceas del progreso moral, político y económico de las sociedades que aspiraban a ser modernas; para ello la educación tenía que ser laica y controlada por los Estados incipientes, bajo la clara idea de formar a los ciudadanos que las naciones requerían. Varios siglos después, se ha demostrado que, si bien la escuela ha logrado instalarse en lugares recónditos de los países, ha incluido a poblaciones nativas y los maestros se han convertido

en intermediarios entre los pobladores y el Estado (Arnaut, 1998; Loyo, 1999; Vargas, 1994; González, 2008), lo cierto es que su efectividad aún sigue siendo puesta en duda, debido al carácter homogeneizador y universalista que a lo largo de las décadas ha contado con resistencias y negociaciones locales. La historiografía interesada en los estudios culturales ha logrado reconstruir prácticas y escenarios de interacciones cotidianas, en las que se evidencian las formas y los conocimientos que se transmitían de generación en generación, según las valoraciones sociales de las épocas y los contextos. Este interés por lo cotidiano ha repercutido en las investigaciones históricas de la educación a través del análisis de los objetos para la enseñanza (materiales, manuales), las prácticas disciplinarias, los sistemas de evaluación, la distribución del tiempo y el espacio escolar, las experiencias concretas de mujeres, niños e indígenas, además de otros aspectos visibilizados por estudios micros, alimentados por el método de la etnografía histórica. Sin embargo, la historiografía educativa no ha transitado más allá del espacio de la escuela, sigue circunscrita al espacio institucionalizado, incorporando a la comunidad cuando se enfatizan las resistencias, las negociaciones o las apropiaciones selectivas de las políticas escolares entre los pobladores (Rockwell, 2005). Esta falta de interés en la mirada de los historiadores de la educación provoca que se siga deificando el papel de la institución moderna, que se siga considerando que existe un solo tipo de educación, y que los conocimientos y aprendizajes válidos ocurran en el espacio escolar, principalmente. Esta ausencia se relaciona con un problema de reconocimiento, de valoración positiva y legitimidad de procesos educativos populares, locales y alternativos a la escuela moderna.

Como se señaló antes, ha sido el enfoque intercultural, introducido desde una perspectiva antropológica, el que ha puesto en la mesa del debate el tema de la alteridad, entendida como el reconocimiento del "otro", del "diferente", como miembro de una comunidad y portador de una cultura específica distinta a la que impera de manera dominante. Teniendo la alteridad como principio de inteligibilidad, podemos entender que la educación no se origina ni se limita a la escuela y que la escuela moderna forma parte de un proyecto político de conformación ciudadana que históricamente ha pretendido difundir —y muchas veces imponer— formas de entender el mundo, conocimientos, rituales e identidades específicas que han llegado incluso a deslegitimar otras formas de educación. Al colocar las especificidades socio-culturales de un grupo humano en el centro, debiéramos preguntarnos por las formas mediante las cuales un sujeto conoce el mundo que lo rodea y lo aprehende como suyo para conformarse en un ser social, qué tipo de saberes son los apreciados a partir de las formas y expectativas de vida, los mecanismos de transmisión de saberes, los diversos ámbitos en los que se refuerzan y cómo contribuyen a conformar modelos identitarios, a partir de la generación de experiencias significativas que moldean subjetividades. Así, aquello que se ha denominado "conocimiento experiencial" resulta más valorado y útil socialmente.

Con este enfoque se trata de evidenciar y hacer inteligibles las acciones formativas en sus diversos espacios, formas, agentes, contenidos y temporalidades. Tal como lo señala Buenfil:

Se trata de desnaturalizar los conceptos tradicionales de educación que la reducen a la enseñanza aprendizaje intencionales, socialmente validadas y que ocurren en el ámbito del sistema escolar, para reactivar la multiplicidad de contenidos, estrategias, agentes, espacios sociales y dispositivos mediante los cuales los sujetos se forman, se incorporan a su mundo cultural, se inscriben en el orden simbólico e interactúan con los demás (Buenfil, 2010: 197).

No se trata de negar el papel de la escuela como agente educativo con historicidad propia, sino de descentralizarla de la mirada analítica y complejizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, reconociendo la diversidad de contenidos, estrategias, agentes, espacios sociales y dispositivos a través de los cuales los sujetos se forman como seres sociales. La adquisición de capital cultural y social para desenvolverse en el entorno social inmediato ocurre más allá del espacio prescriptivo que ocupa la institución escolar. Si bien es cierto que lo que ocurre cotidianamente en las escuelas escapa del control de las políticas y las autoridades, y que gran parte de los comportamientos y conocimientos se negocian entre los múltiples agentes que participan en este espacio, sigue siendo necesario señalar que la comunidad no sólo está presente en los procesos educativos en los conflictos, las tensiones y las resistencias culturales o políticas que se expresan en su relación con la escuela, sino que es generadora y transmisora de conocimientos que resultan incluso más valorados para las formas de vida social.

En el caso de México, la llegada de la escuela moderna al medio rural ocurrió en las primeras décadas del siglo xx. Fue después de la revolución cuando se llevó a cabo el proyecto de expansión de las escuelas públicas a un importante número de localidades rurales, incluso de difícil acceso. Aun así, las escuelas tuvieron sus limitantes, especialmente en lugares donde la congregación residencial no es una característica demográfica, como ocurre en el extenso territorio norteño; también debido a la falta de recursos materiales para instalar un espacio y mantener al personal, o bien por la falta de interés o la resistencia de la población. Al ser conscientes de este abrupto recorrido en el tiempo, la historiografía de la educación debiera ser más sensible a los procesos educativos extraescolares. Concentrarnos únicamente en la escuela y en la población que confluía alrededor de aquélla es ignorar el mundo de los(as) niños(as) que no asistían por diversos motivos (mujeres en su mayoría); al "otro" tipo de conocimiento que circulaba y era aprendido por la población (me refiero a conocimientos agrícolas, domésticos, de negociación política, rituales religiosos, de comunicación, artísticos, afectivos, etc.); el papel que cumple la familia, el grupo de amigos, los vecinos, el tra-

bajo o la iglesia en la socialización de los individuos; la transformación de los saberes y las formas de aprenderlos, a partir del ciclo vital de los sujetos, con lo que se evidencia que la educación no termina con la vida escolar; y la diversidad de funciones y finalidades que cada aprendizaje tiene según el ámbito de la vida en la que un sujeto se desenvuelve, sólo por mencionar algunos aspectos. Son procesos educativos que ocurren sin ser previstos, diseñados o promovidos, y que sin duda impactan en la formación de sujetos sociales en sus diversas facetas. Dicho en otras palabras, se trata de colocar en el centro del análisis al individuo y el cúmulo de conocimientos y aprendizajes que forman su vida compleja.

Este interés por la educación fuera de las instituciones formales tiene su origen en los proyectos que se han centrado en la educación de sectores populares, de poblaciones adultas y de grupos indígenas. Desde el enfoque de la "marginación" se vuelven más evidentes las formas de gestión colectiva y el cúmulo de aprendizajes cotidianos que generan experiencias educativas para la vida. Muchas de estas investigaciones provienen del diálogo con posturas vinculadas al pensamiento pedagógico de Paulo Freire. Es en el contexto de las organizaciones políticas populares donde resulta más evidente esta necesidad de reconocer la "otra" educación, así como el valor de los aprendizajes para la vida, porque forman parte de sus reivindicaciones como colectividad. Se trata de perspectivas que en una vertiente más radical terminan en proyectos educativos autonómicos que asumen el derecho a definir y controlar la educación como una lucha contrahegemónica, en resistencia a un sistema que excluye y discrimina los conocimientos, así como las formas de transmitirlo y aprenderlo (Bertely, 2007; Gasché, 2008; Ruiz, 2005).

Pero ¿cómo historiar esta "otra" educación? Como profesionistas de la historia sabemos que el gran reto de nuestras investigaciones se encuentra en la localización y tratamiento interpretativo de las fuentes de información. Para una propuesta transdisciplinaria se requiere una metodología que dialogue con otras fuentes no tradicionales. Hay que señalar que en éstas se requiere de una mayor participación del investigador, quien ya no sólo se debe convertir en una especie de detective detrás de indicios (Ginzburg, 2010), sino en un constructor de expresiones que permitan conocer procesos subjetivos (sentidos, significados, valoraciones, etc.). Estas expresiones se realizan conjuntamente entre el investigador y sus colaboradores —tradicionalmente llamados "informantes"—, a través de narrativas orales, historias de vida, descripciones etnográficas o lecturas del paisaje y los objetos. Para ello es necesario partir de un diálogo presente-pasado, especialmente cuando se trata de interpelar a la "gente sin historia", como diría Wolf (2005), es decir, a los espacios y poblaciones cuyas huellas tangibles son casi inexistentes, debido a su ausencia en los marcos de poder existentes, como ocurre entre las poblaciones rurales del norte y gran parte del territorio mexicano. Esta reconstrucción de sentidos y significados es lo que lleva al historiador a ir detrás de lo "latente", es decir, se trata de mostrar lo que está oculto y que no es observable a primera

vista (Mendiola, 2006). Lo latente en el pasado se vuelve presente a través de múltiples huellas incompletas que se localizan en fotografías (familiares, de viajes, conmemoraciones escolares, laborales), narrativas (historia oral, epistolares, diarios personales, tarjetas postales, biografías), protocolos (testamentos, actas de bautizo, escrituras, acuerdos), impresos privados (invitaciones, tarjetas), manuales de comportamiento (higiene, economía doméstica, de urbanidad, escolares) y colecciones de objetos (libros, documentos, pintura, impresos). Como toda investigación social, se requiere del cruce de varias fuentes, ya que el ejercicio de reconstrucción histórica nunca es un camino recto y suele ir detrás del dato empírico comprobable.

Para historiarla, toda experiencia de socialización pasada debe trascender al paso de la memoria a través de su objetivación, de su conversión en una huella observable. Para reconstruir la transmisión de formas de entender el mundo se debe ir tras expresiones externas de procesos íntimos, individuales, subjetivos. Y más que estudiar los hechos narrados en sí, se ha de prestar atención a las experiencias, a los sentidos, significados, sentimientos, lógicas de comportamiento presentes en múltiples fuentes, los cuales nunca estarán contenidos en una sola. Para ello se necesita reeducar la mirada, mediante la lectura de indicios, tejiendo relaciones, llenando lagunas y ausencias de significados pasados, así como construyendo nuevas fuentes de investigación a partir de recursos presentes. Se trata de “construir una red de superposiciones y contraposiciones de los trazos en relaciones de analogía, contraste y combinación” (Jetahy, 2007: 367).

Un buen ejemplo de este ejercicio basado en el análisis de procesos socializadores se encuentra en Pablo Piccato (2007), quien estudia, a través de un episodio de protesta popular en la ciudad de México en 1883, cómo los estudiantes ejercen su vida sexual, cómo viven el noviazgo, el consumo de drogas, alcohol y otras prácticas que el autor denomina como la “forma bohemia de ser estudiante”. Piccato analiza los aspectos públicos de la identidad de género y cómo se contraponen o complementan con lo privado, es decir, cómo se transmiten y ejercen diferentes formas de ser tanto en espacios públicos, como las escuelas superiores, los barrios pobres donde suelen vivir los estudiantes, las plazas donde se manifiestan, así como en espacios privados (como la familia). Es ese trabajo, Piccato muestra que su condición estudiantil permitía a estos jóvenes explorar la vida capitalina con mayor libertad y atravesar terrenos moralmente prohibidos, a través de los testimonios sobre las prácticas y discursos contenidos en la prensa, los expedientes universitarios, la literatura costumbrista, los libros científicos de la época y las fotografías. En estas últimas hace lecturas interesantes sobre la apariencia corporal de los estudiantes y cómo se van desmejorando a causa de sus excesos bohemios. Sin ser el objetivo central de su trabajo, Piccato muestra cómo los estudiantes se conforman como sujetos sociales a través de prácticas y aprendizajes no sólo vinculados al espacio institucionalizado, sino mediante la

interacción cotidiana en otros terrenos que les permitían construir referentes identitarios reelaborados en el espacio escolar.

Conclusiones

Para concluir, señalaré que la propuesta de abrir las investigaciones históricas en educación al análisis de otros espacios y prácticas de formación de individuos permitirá enriquecer, tanto en términos teóricos como metodológicos, los hallazgos de esta disciplina. La intención —como se ha practicado desde hace varios años— no consiste únicamente en retomar los programas, roles y métodos de trabajo, sino captar la manera en que los sujetos construyen su experiencia, estalecen relaciones, estrategias y significaciones, por medio de las cuales se constituyen en sujetos sociales.

Después de conocer exploratoriamente el medio rural neoleonés, potosino y zacatecano, y percatarnos de la excesiva dispersión residencial reflejada en pequeñas localidades con menos de cien pobladores, a lo largo de un extenso territorio semiárido, innegablemente surgen preguntas en torno a las dificultades de acceder a servicios como los educativos en el presente y más aún en el pasado.

Por otro lado, al entender el papel marginal que ocupan y han ocupado históricamente estas poblaciones dentro de las políticas públicas estatales, resulta más evidente la urgencia de generar conocimiento sobre las formas de vida de los habitantes de estas regiones para hacer visibles sus condiciones y necesidades específicas, de manera que se favorezca una intervención política exitosa.

Finalmente, cabe destacar que en el contexto de las intervenciones educativas que combaten la desigualdad y la exclusión social, el extenso campo norteño parece no tener cabida debido a la ausencia de población indígena nativa que reivindique su derecho a otro tipo de educación. A raíz de estas situaciones surge nuestro interés por examinar históricamente los procesos educativos desde perspectivas poco convencionales para la historiografía especializada: desde los procesos de socialización que remarcan la importancia de reconsiderar las experiencias educativas a lo largo de la vida de un sujeto y dentro de otros espacios (como la familia, el barrio, el grupo de amigos, etc.); desde la interculturalidad, con el fin de relativizar el papel deificado de la escuela tradicional y comprender que la diversidad cultural no es exclusiva de los pueblos migrantes ni de los grupos étnicos; así como desde la generación de aprendizajes para la vida, con la intención de otorgarle reconocimiento y validez a las prácticas culturales de poblaciones históricamente desatendidas.

Los alcances y limitaciones de esta propuesta para la historiografía educativa son aspectos que se dirimen en el debate actual, por lo pronto, abrimos la posibilidad de explorar y

cuestionar las teorías tradicionales, a partir de los hallazgos de nuestras regiones de estudio, con la intención de fortalecer un diálogo transdisciplinario fructífero iniciado desde hace algunas décadas atrás.

Fuentes

- Arnaut, Alberto (1998), *La federalización educativa en México, 1889-1994*, Secretaría de Educación Pública (SEP), México (Biblioteca para la Actualización del Maestro).
- Barth, Fredrik (1976), *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*, FCE, México.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (1979), *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Bertely, María (2007), "Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la otra educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista", en Günther Dietz, Rosa Guadalupe Mendoza Zuany y Sergio Téllez Galván (eds.), *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*, Abya-Yala, Quito, pp. 267-302.
- ____ (2009), *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho: la nueva escuela intercultural en Chiapas*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)-Alcatraz, México.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2010), "Dimensiones ético-políticas en educación desde el análisis político del discurso", *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 35, pp. 1-17.
- Chávez González, Mónica (2010), "Familias, escolarización e identidad étnica entre profesionistas tenek y nahuas en la ciudad de San Luis Potosí", tesis de doctorado en Ciencias Sociales, CIESAS Occidente, Guadalajara.
- Dietz, Gunther (2007), "La interculturalidad entre el empoderamiento de las minorías y la gestión de la diversidad", *Punto de Vista*, año III, núm. 12, pp. 27-46.
- ____ y Laura Selene Mateos Cortés (2011), *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, SEP, México.
- Dubet, François y Danilo Martuccelli (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Losada, Madrid.
- Espinosa Hernández, Armando René (2006), "La institucionalización de la escuela rural federal y la sindicalización del magisterio en San Luis Potosí, 1921-1943", tesis de maestría en Historia, El Colegio de San Luis, San Luis Potosí.
- Galván, Luz Elena, Susana Quintanilla y Clara Inés Ramírez (coords.) (2003), *Historiografía de la educación en México*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), México (La investigación educativa en México 1992-2002).
- Garza, Juana (2010), *La educación socialista en Nuevo León, 1934-1940: la atmósfera regiomontana*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey.
- Gasché, Jorge (2008), "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas: ¿hasta dónde abarca la interculturalidad?", en María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.), *Educando en la diversidad cultural: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Abya-Yala, Quito, pp. 367-397.
- Ginzburg, Carlo (2010), *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*, Gedisa, Barcelona.

- González Apodaca, Érika (2008), *Los profesionistas indios en la educación intercultural: etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa (UAM, I)–Juan Pablos, México.
- Goslin, David A. (ed.) (1969), *Handbook of Socialization Theory and Research*, Rand McNally and Company, Chicago.
- Jetahy, Sandra (2007), "Sensibilidades: escritura y lectura del alma", en Marta Madero y Sandra Gayol (coords.), *Formas de historia cultural*, Prometeo, Buenos Aires, pp. 361–372.
- Lewis, Michael y Saul Feinman (1991), *Social Influences and Socialization in Infancy*, Plenum Press, Nueva York.
- López, Oresta (2010), *Que nuestras vidas hablen. Historias de vida de maestras y maestros indígenas tének y nahuas de San Luis Potosí*, El Colegio de San Luis, San Luis Potosí.
- Loyo, Engracia (1999), *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911–1928*, El Colegio de México, México.
- Mato, Daniel (2008), "No hay saber universal: la colaboración intercultural es imprescindible", *Alteridades*, vol. 18, núm. 35, enero–junio, pp. 101–116.
- Mendiola, Alfonso (2006), Introducción, en Valentina Torres Septién (coord.), *Producciones de sentido*, vol. 2, *Algunos conceptos de la historia cultural*, Universidad Iberoamericana, México, pp. 343–356.
- Piccato, Pablo (2007), "Sexo, drogas e internado: estudiantes y masculinidad en el México porfiriano", en Marta Madero y Sandra Gayol (eds.), *Formas de historia cultural*, Prometeo, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, pp. 137–163.
- Ramos Escobar, Norma (2006), "Aspectos profesionales y laborales de la docencia femenina en los procesos de fundación de la educación pública en Nuevo León", tesis de maestría en Historia, El Colegio de San Luis, San Luis Potosí.
- ____ (2011), "Concepciones y prácticas de la niñez en la educación pública nuevoleonense, 1891–1940", tesis de doctorado en Humanidades, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, México.
- Rhys Williams, Thomas (1972), *Introduction to Socialization. Human Culture Transmitted*, Mosby, Saint Louis.
- Rockwell, Elsie (2005), "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares", *Memoria, Conocimiento y Utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, núm. 1, mayo, pp. 28–38.
- Ruiz Muñoz, María Mercedes (2005), "El aprendizaje y las prácticas cotidianas en zonas urbanas marginales en la ciudad de México. Casos de estudio", *Exploraciones. Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 27, núm. 2, julio–diciembre, pp. 71–120.
- Sagástegui, Diana (2004), "Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado", *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 24, febrero–julio, pp. 30–39.
- Turner, Victor y Edward M. Bruner (1986), *The Anthropology of Experience*, University of Illinois Press, Chicago.
- Vargas, María Eugenia (1994), *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964–1982)*, CIESAS, México.
- Whiting, John, Irving Child y William Lambert (1966), *Field Guide for a Study of Socialization*, vol. 1, Harvard University, John Wiley and Sons (Six Culture Series).
- Wolf, Eric (2005), *Europa y la gente sin historia*, FCE, México.

Mónica Lizbeth Chávez González. Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia, unam. Doctora en Ciencias Sociales, especializada en Historia y Antropología de la Educación, Género y Etnicidad. Publicaciones recientes: *Identidad étnica, migración y socialización urbana. Profesionistas indígenas de la Huasteca en la capital potosina*, CIESAS (en prensa) y de "La familia, las relaciones afectivas y la identidad étnica entre indígenas migrantes urbanos en San Luis Potosí", en *Relaciones 135*, vol. 34 (primavera) Zamora, El Colegio de Michoacán, 2013, pp. 131-155.

Recibido: 22 de marzo de 2013

Aceptado: 30 de julio de 2013

La construcción del campo universitario en el “enredo”* de la historia reciente

Constructing a Field to Study Universities
in the ‘Entanglement’ of Recent History

Sofía Dono Rubio

*Instituto de Ciencias de la Educación,
Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad de Buenos Aires
<sofiadonorubio@fibertel.com.ar>*

Mariana Lázzari

*Instituto de Ciencias de la Educación,
Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad de Buenos Aires
<mlazzari05@yahoo.es>*

Resumen

Este artículo examina los problemas metodológicos suscitados por el tratamiento histórico de las políticas universitarias elaboradas y ejecutadas por el gobierno durante la última dictadura militar en Argentina (1976-1983). El abordaje de este periodo exige integrar en el análisis los aportes teórico-metodológicos de la historia reciente, campo historiográfico de incipiente constitución. Tanto la recuperación de los testimonios escritos y orales, como su análisis realizado desde los aportes conceptuales de Pierre Bourdieu y Michel Foucault, remiten al desafío que conlleva situarse en dicho campo: objetivar las propias experiencias y las memorias, integrando sus contenidos a las reglas de la disciplina científica, desarticular olvidos, negaciones y estereotipos en pos de recuperar la historia en un entramado político y ético.

Palabras clave: historia reciente, historiografía, campo político, campo universitario, dictadura.

* Aquí aludimos a la imagen que propone Mario Heler (2005) para referirse a los conflictos inherentes a la producción del conocimiento científico. Al respecto, postula pensar el conflicto en relación con la imagen de enredo. Esta imagen posibilita enfrentar los conflictos, desenmarañando los factores que impiden encontrar soluciones acordes con la complejidad de cada situación. Pensando el conflicto desde la alegoría del enredo, el análisis de los cursos de acción posible no es lo prioritario; antes importa descubrir los hilos que nos atan para potenciar las posibilidades de producción.

Abstract

This article examines the methodological problems involved in the historical study of University policies designed and implemented by Argentina's latest dictatorship (1976–1983). It argues in favor of integrating the theoretical and methodological approaches of the new subdiscipline of Recent History. The recovery of oral and written testimonies and their analyses drawing from the conceptual perspectives of Pierre Bourdieu and Michel Foucault, lead us to discuss the difficulties of Recent History: the need to objectify personal experience and memories integrating them into the rules of a scientific discipline, and to articulate what has been forgotten, denied, or stereotyped, in order to recover a politically and ethically embedded history.

Keywords: *Recent History, Historiography, Political Field, University Field, Dictatorship.*

Toda cultura científica debe comenzar [...] por una catarsis intelectual y afectiva. Queda luego la tarea más difícil: poner la cultura científica en estado de movilización permanente, reemplazar el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico [...].

Gaston Bachelard (1979: 21)

Introducción

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación, financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, que se ocupa de la historia comparada de las políticas educativas universitarias en contextos autoritarios, el franquismo español y las dictaduras militares argentinas. Dicho proyecto tiene entre sus objetivos generales examinar la relación entre política y pedagogía, a fin de profundizar en el proceso de configuración del campo universitario. En éste se distingue como unidades de comparación periodo(s) significativo(s) de la historia nacional de ambos países, en los que, a través de procesos de reforma, la configuración del campo universitario se ve afectada. Este proceso de constitución se realiza a partir de las prácticas institucionalizadas, a través de las cuales se crea y recrean, circulan y se consagran textos, discursos, técnicas y procedimientos. Sus recursos son predominantemente de naturaleza simbólica y su base institucional son las universidades. En este campo, la hegemonía de un grupo de agentes o agencias se dirime a partir de su capacidad para ejercer el control legítimo sobre la selección y producción de los mensajes, sobre su formato, sus contenidos, las formas de transmisión, sobre la elección de los agentes y agencias implicados en estas prácticas (Bourdieu, 2008).

Entre los periodos estudiados por el proyecto citado, seleccionamos para compartir en esta comunicación el segmento temporal que abarca la última dictadura militar argentina (1976-1983) —periodo en el que se instaló un régimen represivo sin precedentes— y focalizamos la problemática metodológica-historiográfica a la que nos enfrentamos en el proceso de investigación.

Parte de nuestra labor investigativa se concentró en el accionar de los agentes y agencias, tanto del campo político, como del universitario, ambos copartícipes del proceso de configuración de este último. En el análisis de este proceso cobraron visibilidad algunas de las particularidades de la historia reciente. A modo de obstáculo epistemológico, se nos presentaron las indelebles huellas que esta experiencia ha dejado en el imaginario colectivo y en sus prácticas, impronta de la que no quedamos exentas como investigadoras. Objetivar la naturaleza de estas dificultades nos llevó a indagar y a profundizar sobre la especificidad del campo historiográfico. Así, el carácter traumático y la coetaneidad de ese pasado con la propia biografía y la de nuestras fuentes informantes, se transformaron en un elemento más de nuestro quehacer investigador, en la pretensión de construir un discurso científico.

El objetivo de este trabajo es revisar críticamente, y en clave historiográfica, los avances realizados en esa dirección. En una primera parte, compartiremos algunas de las hipótesis resultantes del proceso de investigación. En un segundo apartado, presentaremos el marco historiográfico que nos permitió repensar el abordaje inicial de nuestro objeto de estudio. Finalmente, como resultado del trabajo llevado a cabo, reflexionaremos sobre la invitación permanente que nos hace la investigación —y sobre todo el tratamiento de temas vinculados a la historia reciente— a volver el pensamiento sobre sí mismo, a interrogarse no sólo sobre sus contenidos, sino sobre sus presupuestos y fundamentos; a ejercer una vigilancia epistemológica que facilite el avance creativo y potencie la producción académica.

1. Génesis y devenir del campo universitario

La universidad se instituye históricamente con la misión de producir y transmitir saberes. La formación profesional completa el sentido de esta misión fundante, por lo que entre sus metas ocupa un lugar preponderante la de brindar una formación acorde a las necesidades sociales.

Las formas institucionales que asume la universidad en su devenir se entrelazan con la naturaleza de los fines que la conformaron durante el trayecto de su historia. Estas metas se definen colectiva y conflictivamente dentro de la misma universidad y en relación con otros agentes y agencias interesados en su “producción”.

La universidad es una institución en cuyo interior se generan tensiones por la definición de su identidad y a la vez entabla disputas con los poderes externos que buscan direccionarla o cooptarla.

En este escenario de tensión intra e interinstitucional se configura el campo universitario, producto de las redefinición de las relaciones entre los agentes y agencias del campo de la política y del campo intelectual (Bourdieu, 2003; Bernstein, 1985; 1998).

El campo universitario, perteneciente al ámbito intelectual, reproduce en su estructura al campo de poder. Las relaciones entre agentes y agencias de ambos campos están dominadas por los principios de clase, son generadoras de clasificaciones físicas, simbólicas y sociales; y fijan los límites macroestructurales de la universidad. Este proceso de fijación de límites es dinámico e histórico.

La configuración del campo universitario es también el resultado de las relaciones de fuerza entre sus agentes y agencias, que pugnan por la definición legítima de las condiciones, criterios de pertenencia y jerarquías implícitas en la producción de su capital específico, de fuerte peso simbólico: el capital académico (Bourdieu, 2003; 2008).

Nuestro trabajo de investigación se focaliza en la relación de la universidad con el campo político y en las estrategias que éste despliega para convertirla en un instrumento funcional y legitimador de un proyecto particular de gobierno.

Desde los aportes conceptuales de Foucault (1989; 1992), las transformaciones en el campo universitario se interpretan como configuraciones producidas por prácticas discursivas y no discursivas que organizan una realidad. Estas prácticas forman una compleja trama que regula los sujetos y las relaciones de poder, asimismo se perfila articulando inclusiones y exclusiones, vetando y permitiendo. Esta capacidad de reconfigurar la realidad es la que enlaza las prácticas con el poder. Desde estos conceptos es posible analizar cómo el campo universitario traduce, a través de sus agencias y agentes, las relaciones de poder en discurso y el discurso en poder.

A la vez, permite analizar estas relaciones entre el campo político y el campo universitario, desde el papel del Estado y la producción de gobernabilidad. Las acciones del Estado vehiculizan una forma de poder que desarrolla en su estructura un complejo mecanismo de técnicas de individuación y procesamientos totalizadores, que le dan a su accionar el carácter globalizante. Este carácter singular del poder del Estado, que tiene como función el control integral, es inherente a la necesidad de producir gubernamentalidad.

El concepto de gubernamentalidad remite a la dimensión represiva y productiva del poder. Esta última se presenta como opción de libertad, constituye subjetividades, establece un campo posible de acciones, al mismo tiempo que produce conductas. Esta libertad es otra forma de sujeción que se vehicula por medio de prácticas que se inscriben en la realidad a través de regímenes de verdad, los cuales dirimen lo verdadero de lo falso en cada formación histórica (Foucault, 2007). A partir de estas categorías conceptuales asumimos la

universidad como dispositivo que articula prácticas discursivas y no discursivas que participan en la construcción de regímenes de verdad, y como tal se entraman y son constitutivos de las relaciones de poder.

Con la intención de dar visibilidad a algunas de las prácticas que se dieron en la conformación del campo universitario entre 1976 y 1983, realizamos un análisis crítico de diversas fuentes documentales (leyes, discursos, estatutos, proyectos y documentos institucionales, ensayos).

2. La “reorganización” del campo político (1976-1983)

En marzo de 1976, el golpe de Estado marcó un punto de quiebre o ruptura en la historia argentina. En un contexto político caracterizado por la conflictividad social, la inestabilidad política y la crisis económica, las Fuerzas Armadas de la República Argentina (FA) asumieron la misión de transformar profundamente a la sociedad y reemplazarla por una nueva. A diferencia de las intervenciones anteriores, el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional se proyectó como un gobierno *de* las fuerzas armadas y no simplemente apoyado *por* éstas:

El golpe de 1976 no es simplemente un eslabón más en la cadena de intervenciones militares que se inició en 1930. La crisis inédita que lo enmarcó dio paso a un régimen mesiánico inédito que pretendió producir cambios irreversibles en la economía, el sistema institucional, la educación, la cultura y la estructura social partidaria y gremial, actuando de cara a una sociedad que, a diferencia de episodios anteriores, se presentó debilitada y desarticulada cuando no dócil y cooperativa frente al fervor castrense (Novaro y Palermo, 2003: 19).

El objetivo de las FA era lograr la transformación profunda de la sociedad argentina, caracterizada, según la propia Junta, por

un tremendo vacío de poder capaz de sumirnos en la disolución y la anarquía [...], la falta de una estrategia global que, conducida por el poder político, enfrentara a la subversión [...], a la ausencia total de los ejemplos éticos y morales que deben dar quienes ejercen la conducción del Estado; a la manifiesta irresponsabilidad en el manejo de la economía que ocasionara el agotamiento del aparato productivo; a la especulación y la corrupción generalizadas.¹

¹ Proclama del 24 de marzo de 1976 (Estado Mayor, 1980: 11).

La dictadura estableció como prioritarias dos grandes líneas de acción: la primera señaló como objetivo del proceso la "normalización" de la economía, que implicaba el diseño y aplicación de diversas medidas tendientes a desarticular al modelo de industrialización sustitutiva, concebido como la base económica del populismo; la segunda se direccionó a reimplantar el "orden", y se plasmó en acciones radicales vehiculizadas en el terrorismo de Estado (Acuña y Smulovitz, 1993; Quiroga, 1990; Novaro y Palermo, 2003).

El clima de violencia política y desorden social era el fundamento que tenía la opinión pública para sostener la necesidad de un golpe de Estado. El acceso al gobierno de las FA implicó un recrudescimiento de la violencia represiva del Estado.

Se inició, entonces, un plan de exterminio sistemático cuyas víctimas fueron quienes desarrollaban algún tipo de actividad política —se sospechaba que lo hacían, tenían vínculos con quienes las desarrollaban—, o simplemente daban indicios de adherirse a un pensamiento alejado de la ideología occidental y cristiana profesada por la dictadura.

Al menos en los primeros años del proceso existió un alto nivel de convergencia entre la opinión pública —de todas las capas sociales— y el discurso del régimen. La teoría del vacío de poder creó ciertas condiciones de legitimidad para la intervención de las FA: "El Estado Mayor esperó que el poder le cayera en las manos como una fruta madura, en el momento en que una opinión pública resignada y amedrentada estuviera lista para conceder un crédito de confianza renovado a las Fuerzas Armadas a falta de otra alternativa" (Rouquié, 1994: 291).

El consenso del que gozó el Proceso de Reorganización Nacional en su etapa inicial encontraba su cimiento en la percepción que la sociedad construyó del último gobierno peronista, al que concebía como un proyecto tan prometedor como irrealizable. Esta anuencia era perceptible también entre las fuerzas que componían el nuevo gobierno. Sin embargo, rápidamente comenzaron a asomarse tensiones entre los altos mandos, expresión de las diferentes facciones, ya presentes en los orígenes de la Junta Militar. El singular diseño tripartito institucional y del proceso de toma de decisiones, el recrudescimiento de conflictos intrafuerzas e interfuerzas, el establecimiento de alianzas cívico-militares; entre otros, se potenciaron durante ese periodo de gobierno y obstaculizaron la concreción de los originarios objetivos planteados por el Proceso de Reorganización Nacional (Canelo, 2008).

No obstante, en un primer momento el gobierno logró deponer las diferencias en pos del pretendido saneamiento y reorganización de la sociedad. Para esto identificó con absoluta claridad los espacios en los que la subversión atacaba y disolvía la esencia nacional, como áreas prioritarias de acción. Se consideró necesario acompañar la lucha armada contra la guerrilla con otras acciones desplegadas en el campo cultural y educativo. Este proceso implicó, entre otras medidas, el nombramiento de funcionarios —civiles y militares— estrechamente ligados al proyecto de las FA, en todas las posiciones jerárquicas de los organismos

públicos, entre éstos los educativos. El mismo día en que las FA asumieron el gobierno, se decretó asueto educacional, medida que se extendió durante los días siguientes, de manera diferencial, en los distintos niveles del sistema educativo. La suspensión de los derechos políticos estuvo acompañada de la suspensión del derecho a la educación (Pineau, 2006). Se llevó adelante una efectiva militarización del sistema educativo, proceso de “cerrazón dogmática y verticalismo autoritario” (Kauffman, 1997), a pesar de que todos los ministros de educación del proceso fueron civiles.

En esta dirección, el Programa de Reorganización Nacional de la Dictadura Militar afectó a las universidades como instituciones del sistema educativo, así como a los sujetos en sus prácticas.

2a. De cómo se vio afectado el campo universitario: normativa y gestión

Las primeras medidas fueron tomadas en nombre del reestablecimiento de un orden que permitiese mejorar la calidad de la enseñanza y normalizar la actividad académica. Se derogó parcialmente la Ley Orgánica de Normalización 20.654 de 1974 (*Anales*, 1974) y se sancionó la Ley 21.276. Entre los artículos que se suprimieron figuraban los que relacionaban los fines de la universidad con el proyecto de liberación nacional, los que atribuían al Consejo Superior la capacidad de designar a los rectores y a los profesores —previo concurso de oposición y antecedentes—, los que referían a la Asamblea Universitaria y sus funciones, y los que posibilitaban la participación estudiantil, entre otros. La letra de la ley conservó el artículo 3 de su predecesora, la cual garantizaba la autonomía académica y docente. Sin embargo, paralelamente se establecieron disposiciones de emergencia que negaban, de facto, dicha autonomía, como la transferencia del gobierno y la administración de las universidades al Ministerio de Cultura y Educación (MCyE), en cuyo ámbito recaería la designación de rectores y decanos.

En pos de eliminar los elementos que vinculaban a la universidad con el campo político de 1973, se prohibieron “en el recinto de las Universidades de toda actividad que asuma formas de adoctrinamiento, propaganda, proselitismo o agitación de carácter político o gremial, docente, estudiantil o no docente” y la incompatibilidad de la docencia universitaria y las funciones académicas con “todas aquellas actividades que se aparten del propósito y objetivos básicos fijados por el Proceso de Reorganización Nacional”.² De este modo, quedaron intervinidas las instituciones universitarias y sus políticas fueron sujetas al Estatuto de Reorganización Nacional. Esta ley resultó transitoria, pues en su cuerpo emplaza la elaboración de otra definitiva.

² Artículos 7 y 12 de la Ley 21.276/76 (*Anales*, 1976: 1041-1042).

En 1980, se promulgó como marco regulatorio para las universidades nacionales la ley 22.207. En la nota al Poder Ejecutivo que acompañaba el proyecto de ley, firmada por el ministro de Economía, José Martínez de Hoz, y el de Educación, Juan R. Llerena Amadeo, se describieron las universidades como "uno de los sectores de la vida del país en donde con mayor intensidad actuó la subversión apátrida" y se descalificó la derogada ley de 1974, "bajo cuya vigencia se desnaturalizó el funcionamiento de las universidades" (*Anales*, 1980: 998). En la conferencia de prensa en la que el ministro de Educación presentó el proyecto de la citada ley, argumentó que la normativa derogada desnaturalizaba el funcionamiento de las universidades al atender más a la forma de gobierno que a los fines de su actividad, convirtiendo, de ese modo, los medios en fines.

Se fundamentó la necesidad de la nueva ley universitaria para

reordenar jurídicamente el funcionamiento de las Universidades Nacionales y dar un encuadre legal fundamental a todas las Universidades, dentro del Proceso de Reorganización Nacional y apuntando, en última instancia, a sus propósitos de restituir los valores esenciales que sirven de fundamento a la conducción integral del Estado y reconstituir el contenido y la imagen de la Nación (*Anales*, 1980: 999).

Con esta ley se pretendía la consolidación de los logros obtenidos por el gobierno hasta el momento, como la "mejora de la formación de la juventud argentina y la erradicación del régimen universitario de la subversión" (*Anales*, 1980: 998).

Los valores espirituales direccionados hacia el bien común y el esencialismo trascendente que tiñó el discurso pedagógico de la dictadura militar quedaron evidenciados en la ley: "Se trata de fines generales, comunes a toda la Universidad Argentina. Ellos son fundamentales y resultan imprescindibles para caracterizar a las Universidades, en función de valores trascendentes, como instituciones al servicio del hombre y de la comunidad" (*Anales*, 1980: 1002).

En la conferencia de prensa citada, se destacaban los mencionados fines generales del proyecto de ley:

la formación plena del hombre a través de la universalidad del saber, el desarrollo armónico de su personalidad y la transmisión de valores, conocimientos y métodos de investigación; la búsqueda desinteresada de la verdad y el acrecentamiento del saber; la preservación, difusión y transmisión de la cultura y en especial del patrimonio común de valores espirituales de la Nación (Ministerio de Cultura y Educación, 1980: 4).

Llamativamente, al momento de sancionar la ley, se sumaron a estos fines conceptos como el de libertad académica y principios democráticos, ausentes en el proyecto.

Al igual que sucedió con la ley de emergencia de 1976, la declaración de estos principios volvió a encontrar sus límites en distintos artículos de la ley, que los relativizaron y hasta

los negaron. Por ejemplo, mientras en el artículo 22 se afirmaba que “los docentes gozarán de plena libertad para enseñar e investigar, según los propios criterios científicos y pedagógicos, sin otras limitaciones que las establecidas en la presente ley”, y el artículo 19 refería como necesaria “la identificación [de los docentes] con los valores de la nación y con los principios fundamentales consagrados en la Constitución Nacional que hacen al sistema republicano”. Al mismo tiempo, se condicionaba la pertenencia al cuerpo docente universitario a quienes demostraran “integridad moral”. Por su parte, el artículo 21 limitaba la libertad, exigiendo a los docentes el cumplimiento de los siguientes deberes: “cuidar el decoro de su función, la seriedad de los estudios [...] y no difundir ni adherir a concepciones políticas totalitarias o subversivas” (*Anales*, 1980: 1010-1011).

2b. De cómo se vio afectado el campo universitario: percepciones de los agentes del campo político

Con la intención de crear las condiciones para intervenir, depurar y refundar la universidad, se desplegaron prácticas discursivas que participaron en la consolidación y naturalización de un nuevo régimen de verdad. El discurso se organizó en términos de una universidad que había sido cooptada por fuerzas foráneas y disolventes de la identidad nacional, del establecimiento de los verdaderos fines de la universidad, direccionados por valores immanentes y del papel mesiánico que debían asumir las FA en esta misión. Distintos discursos de agentes del campo político materializan estos elementos. Como ejemplo, Acdel Vilas, militar de reconocida trayectoria, afirmaba en 1977: “Es necesario destruir las fuentes que alimentan, forman y adoctrinan al deliciente subversivo, y estas fuentes están en las universidades y en las escuelas secundarias” (Novaro y Palermo, 2003: 90).

El coronel Sergio E. D’Atellis, del Estado Mayor General, al disertar sobre “La influencia de la infiltración marxista en la educación”, sostenía que las organizaciones subversivas difundían en las universidades nacionales sus doctrinas, valiéndose de docentes y no docentes de alta jerarquía. Al respecto, afirmaba que “La mayoría de las veces son profesores que de alguna manera simpatizan con la izquierda y otra cuentan con el silencio de quienes sin ser de esta tendencia callan por comodidad o temor” (Novaro y Palermo, 2003: 167).

Fernando Cortés, rector normalizador de la Universidad Nacional de Rosario, en un mensaje a la población y estudiantes universitarios: “Se ha masificado la enseñanza con el inconfesable propósito de crear profesionales resentidos con el medio social [...], tremenda maquinación organizada para ir destruyendo los valores morales, espirituales y patrióticos de nuestra población estudiantil [...]” (Novaro y Palermo, 2003: 132).

Dado que las universidades quedaron bajo la injerencia del MCyE, las concepciones de los ministros de educación del proceso desempeñaron un papel importante en la reorganización de la realidad universitaria.

El primer ministro de Educación del Proceso, el doctor Ricardo Bruera, articuló de manera novedosa elementos de la pedagogía personalista —anclada en valores como la libertad y la participación de las personas en la comunidad cristiana— con un sesgo autoritario. La tensión entre ambas se resolvió a través de una redefinición del concepto de libertad, cuya condición previa era el logro del orden y la disciplina. La libertad dejó de ser un fin para convertirse en un medio que se caracteriza por el objetivo perseguido. Al respecto, el ministro declaró en una entrevista al diario *Clarín*: "La libertad que proclamamos, como forma y estilo de vida, tiene un precio previo, necesario e inexcusable: el de la disciplina" (Tedesco *et al.*, 1983: 29).

Durante los mandatos de los ministros de educación que le sucedieron (a mediados de 1977 lo sucedió Catalán y posteriormente Llerena Amadeo), la tensión entre la educación personalista y la represión se dirimió a favor de la última. El orden y la disciplina ya no fueron condición previa para el logro de la libertad, sino que se transformaron en fin último. El gabinete de Llerena Amadeo, orientado por un catolicismo ortodoxo, se definió a partir de tres principios: el combate a la secularización, la desconfianza hacia el papel del Estado como agente educador y la postulación de los fines educativos en términos éticos y políticos de naturaleza esencialista y trascendental.

Durante el mandato de Llerena Amadeo, previamente a la sanción de la ley universitaria 22.206/80, el MCyE realizó un relevamiento de la situación de las universidades estatales y privadas para "brindarles el apoyo necesario, a fin de lograr que su estructura interna y su nivel académico estén de acuerdo con las aspiraciones nacionales y las exigencias pedagógicas e intelectuales del momento actual" (MCyE, 1979b: 20).

El ministro destacó en diferentes documentos que para este relevamiento se realizaron encuentros con las autoridades, profesores y alumnos, para definir los "legítimos fines y objetivos" de las universidades argentinas. Como resultado de esa labor, se redactó un informe con los puntos más sobresalientes. El índice de dicho informe se publicó en los diarios. Llerena Amadeo fundamentó las razones de esta difusión masiva en términos de un debate público, en esta dirección precisó que "Necesitábamos una nueva ley que fuera el instrumento que nos permitiera [...] devolver al país la universidad que el país merecía. Pusimos el texto proyectado a discusión de la opinión pública, se escucharon y evaluaron todas las opiniones [...]" (MCyE, 1981: 13). Es interesante analizar el discurso del ministro que, luego de recuperar de este modo la labor efectuada, precisó el significado del diálogo y el debate público:

El diálogo no supone ataque y defensa, sino exposición lisa, llana, cordial de opiniones [...]. El diálogo requiere esforzarse, capacitarse por conocer el tema sobre el cual se va a dialogar [...]. Confiados en tales premisas hemos sometido a la opinión pública nuestro Anteproyecto de Ley Universitaria, no para producir una polémica [...] sino para recibir opiniones que en diálogo fecundo nos permitan enriquecer un proyecto que, al tener como finalidad el mejoramiento del nivel universitario, puede repercutir eficazmente en la reorganización de la Nación en que estamos empeñados (MCyE, 1979a: 8).

Los primeros análisis de las fuentes, que se exponen como ejemplo evidenciaron la presencia de prácticas discursivas que interpretamos como intentos de redefinición del capital específico de la universidad y de orientarlo hacia la búsqueda de valores y saberes trascendentales, en pos de la reconstrucción de la nación. Estas acciones participaron en el proceso de reconfiguración del campo universitario.

Asumiendo que todo discurso se perfila y articula inclusiones y exclusiones, vetando y permitiendo, así como que esta característica es la que lo enlaza con el poder (Foucault, 1989), interpretamos estas redefiniciones como prácticas discursivas que inauguraron o reorganizaron un nuevo régimen de verdad. Es decir, las leyes, declaraciones, discursos y documentos institucionales producidos por la dictadura se leyeron como prácticas que formaron parte de una particular construcción discursiva, cuyo objetivo fue transformar la enseñanza universitaria en pos del proyecto de reorganización nacional. Sin embargo, al profundizar la lectura, cobró evidencia que en nuestros primeros análisis la presencia recurrente de conceptos como democracia, libertad, autonomía en las fuentes había sido omitida. La objetivación de estas ausencias nos obligaron a indagar en la especificidad del campo de la historia reciente.

3. Notas distintivas de la historia reciente

Las producciones académicas sobre historia reciente ponen de manifiesto, en primer lugar, que nos enfrentamos a un campo de incipiente constitución, lo que conlleva ciertas dificultades insoslayables. Un primer problema gira alrededor de la definición del pasado cercano y del periodo de tiempo que abarca. Bédarida sostiene que "Se trata verdaderamente de un periodo movedido, con periodizaciones más o menos elásticas, con aproximaciones variables, con adquisiciones sucesivas. Un campo caracterizado por el hecho de que existen testigos y una memoria viva" (Bédarida, 1998: 22).

Por su parte, Franco y Levín (2007) examinan diversos criterios para dar respuesta a estos interrogantes: el cronológico, la supervivencia de actores y protagonistas pasibles de

ser entrevistados, la existencia de una memoria social viva sobre ese pasado, la vinculación con procesos sociales considerados traumáticos. La especificidad no se define en exclusiva por uno de los criterios, sino más bien por la conjunción de estas dimensiones temporales, metodológicas, epistemológicas y subjetivas. Sin embargo, la historia argentina —y latinoamericana— de los últimos años transcurre en el entramado de un Estado terrorista que suscita la violencia social generalizada, una historia asociada a procesos sociales traumáticos. Esto hace que la dimensión subjetiva adquiera mayor presencia en la definición de la historia reciente de la región.

Desde esta particularidad, estas autoras definen a la historia reciente como aquella que profundiza en "temas y problemas sociales considerados traumáticos [...] que amenazan el mantenimiento del lazo social y que son vividas por sus contemporáneos como momentos de profundas rupturas y discontinuidades, tanto en el plano de la experiencia individual como de la colectiva" (Franco y Levín, 2007: 34).

A partir de tales consideraciones, Franco y Levín (2007) periodizan la historia argentina reciente desde el Cordobazo en 1969, hasta la vuelta de la democracia, en 1983, y establecen como rasgo distintivo de esta etapa la violencia política ejercida por un grupo heterogéneo de actores.

Por la naturaleza de su objeto de estudio, la historia reciente mantiene estrechas relaciones con otras disciplinas sociales que se interesan por el pasado cercano, a la vez que es irrupción por discursos extraacadémicos, cuyos portavoces son actores —pertenecientes a diversos sectores sociales y políticos— que procesan este pasado a través de sus emociones y vivencias. Necesariamente, sus argumentos y conclusiones, basados en su experiencia, entran en tensión con las sostenidas por los académicos, cuya producción tampoco resulta indemne a esta exposición. Afirmar Franco y Levín que "Quizás sea este crecimiento exponencial de interlocutores y destinatarios una de las particularidades de la historia reciente como campo disciplinar" (2007: 16).

Estas cuestiones obstaculizan la construcción de la historia reciente como campo científico y el reconocimiento del pasado cercano como su objeto genuino. El carácter y la disponibilidad de sus fuentes constituyen otra peculiaridad de este campo. Una de las dificultades estriba en que gran parte de los documentos se destruyeron para ocultar evidencias incriminatorias, lo que obstaculiza su acceso. A la vez, esto obliga al historiador a una tarea de continua revisión, pues por su connotación política y su cercanía temporal, con mucha frecuencia, diferentes archivos salen a la luz o su información se desclasifica. Más allá de estos problemas concretos que enfrentan, Da Silva Catela (2007) alerta a los investigadores acerca de la necesidad de agudizar la lectura de los documentos de la represión en dos direcciones: por un lado, hacia la reflexión sobre las condiciones de producción de quienes hablan a través de los documentos, a fin de convertirlos en objeto de análisis; por el otro, en

la indagación de sus propias concepciones de verdad, frente a la producción de lo que convierten en fuente; es decir, de lo que el documento dice, de lo que a partir de éste se diría, de lo que se silencia. Si bien los archivos posibilitan trabajar con el pasado, este trabajo implica una lectura e interpretación de ese pasado (desde y en) el presente.

En este punto se estrechan las vinculaciones de la labor académica del historiador con la política y la ética. Al tratarse de la reconstrucción e interpretación de un pasado cercano de alto nivel de complejidad que porta procesos dolorosos, se objeta la posibilidad de construir un relato mínimamente consensuado sobre los significados que circulan. Sin embargo, la historia reciente cuenta con herramientas para una construcción intelectual superadora de las diferentes crónicas que se disputan la definición de ese pasado. Esta construcción se sostiene sobre la idea de que existe una realidad exterior que se volvería inteligible mediante la labor investigativa del historiador, reconociendo siempre cierta parcialidad, el carácter inconcluso de su producción y su relativa dependencia con las concepciones historiográficas del momento (Bédarida, 1998; Soto Gamboa, 2004).

Además, esta historia no se construye sólo a partir de representaciones y discursos socialmente contruidos, sino que éstos se entrelazan con experiencias propias, recuperadas a través del recuerdo. En esta amalgama también participan las proyecciones del futuro que elabora cada sociedad y sus actores; por lo que se vuelve un pasado en permanente proceso de actualización. Por esas razones es una historia vigente e inacabada, expuesta a pugnas del presente que intentan cristalizarla tras sus propios sentidos. Está inconclusa porque se asocia a las huellas frescas y profundas de quienes intentan capturarla y construir un relato, en el que se identifican y hallan un significado al presente.

Este carácter constituye el fundamento en el que se basan ciertas objeciones provenientes de la misma comunidad académica, que le impugna la posibilidad de interpretar un periodo del cual no se conoce su desenlace. Esta condición limitaría al historiador para seleccionar, entre los acontecimientos de los que ha sido testigo, los más relevantes e incluirlos en el relato histórico. Sin embargo, Bédarida (1998) considera que esta contingencia no es una singularidad de la historia reciente, sino una condición común a la producción histórica. Antes de constituirse como campo disciplinar de la historia, el pasado cercano fue cooptado por las memorias. Esto nos remite al concepto de memoria y a su relación con la historia.

3a. Historia y memoria en el entramado de la historia reciente

Memoria e historia son conceptos centrales en la estructuración de la vida individual y colectiva. Hilda Sabato argumenta que "Historia y memoria son formas de representación del pasado, pero mientras la primera se desembara de su papel legitimador de identidades, la

segunda se vincula precisamente con su búsqueda y construcción" (Sábato, 2007: 224). La memoria tiene una naturaleza social y es producto de una construcción activa.

Es de naturaleza social en tanto que se configura en interacciones con otros. Tal como afirma Rosa Rivero (2004), incluso las memorias autobiográficas son compartidas, entretienen la vida personal con la de otros, e incluyen memorias de sucesos públicos. Esta conexión entre las memorias personales y las memorias colectivas es la base para la construcción de una cultura personal conectada con una cultura pública. La cultura colectiva y personal intersectan en la interacción personal y en las relaciones entre el individuo, las prácticas y las instituciones. Así, "la cultura pública y privada se crean mutuamente, y la construcción de ambas es el resultado de un proceso de co-construcción entre las acciones del individuo y las interacciones con su ambiente social" (Rosa Rivero, 2004: 61).

La memoria es también construcción activa en tanto que no es repetición exacta del pasado, sino una reconstrucción en la que se plasman marcos interpretativos éticos, ideológicos, políticos, circunstancias objetivas y subjetivas de diversa índole; en un relato comunicable.

La memoria ocupa un lugar central en la construcción identitaria personal y social. Es inherente a la vida individual y colectiva, la proyección del futuro y la interpretación del presente, a la luz de la experiencia del pasado. La memoria se vincula con el pasado que activa y reconstruye, así como con el presente sobre el que tiene efectos. También determina una relación con el futuro, en tanto que posibilita proyecciones imaginadas desde el presente, pero cargadas de historia.

La historia y la memoria se pensarían como un par complementario que a veces entran en conflicto. Sin embargo, "ubicar a la Historia y la Memoria como una dupla ofrece la ventaja de distinguir cómo se constituyen sus respectivos campos, cómo se asisten y se acosan en el trabajo de la recuperación del pasado. Un recurrente desencuentro alimenta su complementariedad y en ello es donde reside la potencia de la dupla" (Mariño, 2006: 126).

La relación historia-memoria es múltiple y de diverso tipo. Elizabeth Jelin (2002) señala que la memoria es una fuente imprescindible para la historia, incluso (y sobre todo) en sus desplazamientos, tergiversaciones, negaciones, nutre a la historia de sugerentes interrogantes. La historia como disciplina científica, sometida a reglas que garantizan la fiabilidad y validez de sus interpretaciones, cuestiona y prueba críticamente el contenido de las memorias. Así, historia y memoria se traman, se enmarañan, se tensionan, se complementan y se antagonizan en los intentos de reconstrucción del pasado.

Cuando se busca la recuperación del pasado reciente —y éste es de carácter traumático—, historia y memoria conviven necesaria y conflictivamente. Ambas son expresiones de la necesidad de la sociedad de incorporar en su entramado histórico-social los procesos que las constituyen. La memoria social se construye en un espacio de lucha en el que se confrontan los distintos sentidos que se le otorgan al pasado.

A la vez, se configura en un espacio de disputas políticas, con diversos actores que pugnan por imponer el sentido que cada uno le atribuye al pasado, sesgado por los intereses y las inquietudes del presente, así como las inquietudes y proyecciones sobre el futuro.

Múltiples memorias disputan el lugar privilegiado de ser la memoria hegemónica, que ha de imponerse y anular al resto, para que se reconozca como tal. En esta lucha por la hegemonía polemizan memorias subsidiarias y otras antagónicas que intentan levantarse como estandarte de una verdad consagrada del pasado (Mariño, 2006).

Particularmente, en el caso argentino, esta lucha de las memorias cobró visibilidad a través de la presencia de diferentes narrativas que trataron de hegemonizar la explicación de las acciones de la dictadura. Contemporáneamente a los hechos, circuló la teoría de la guerra sucia, producto de la intención de las FA de legitimar su accionar. En tanto existía una amenaza a la sociedad, se habilitaba el despliegue de estrategias no convencionales para eliminarla. Este discurso lo retomaron los grupos que avalaron el procedimiento militar. Antagónicamente, distintas facciones revolucionarias legitimaron la acción guerrillera mediante la resignificación de diversos relatos que presentaban al movimiento contestatario como una lucha contra el imperialismo, el capitalismo y la oligarquía nacional.

Ya recuperada la democracia, la memoria emergió como una cuestión central en la interpretación del pasado. El nunca más se convirtió en la narrativa oficial del “horror de la dictadura”. Su discurso plasmó la teoría de los dos demonios que supone la existencia de dos grupos nefastos para la sociedad —la guerrilla y las FA—, a la que caracteriza como una víctima pasiva e inocente. Los responsables de lo acontecido son, según esta teoría, los jefes de ambos bandos. Con el transcurso del tiempo se generaron otros discursos que buscaron la reconciliación social mediante diversas (incluso opuestas) estrategias.

Para analizar este proceso de construcción de la memoria, Da Silva Catela (2007) propone el concepto de territorio de la memoria, en contraposición al del lugar de la memoria, por considerar que este último remite a una idea estática, unitaria y sustantiva. En cambio, la idea de territorio pone en evidencia

las relaciones o [el] proceso de articulación entre los diversos espacios marcados y las prácticas de todos aquellos que se involucran en el trabajo de producción de memorias sobre la represión; además, resalta los vínculos, la jerarquía y la reproducción de un tejido de lugares que potencialmente puede ser representado por mapas [...]. Las propiedades metafóricas de territorio nos llevan a asociar conceptos tales como conquista, litigios, desplazamientos, a lo largo del tiempo [...] (Da Silva Catela, 2007: 206).

Quien desea indagar alguna dimensión de la realidad del pasado reciente, desde los cánones de la historia, debe hacerlo consciente de que forma parte de este territorio, del fragor de su conquista y, por lo tanto, está inhabilitado a realizar la tarea de investigación desde

la periferia. Es preciso el examen de sus compromisos políticos y cívicos; asimismo es necesario integrar a esta tarea de objetivación su subjetividad, sus experiencias, sus creencias y emociones.

4. Conclusiones: "desenredo" y reconstrucción. A modo de vigilancia epistemológica

Profundizar en la especificidad de la historia reciente nos permitió someter algunos de nuestros análisis a una revisión crítica, la cual se materializó en dos planos: uno historiográfico y otro conceptual. Si bien en ciencias sociales la subjetividad del investigador está presente en todo el proceso de trabajo, al profundizar en el marco historiográfico del pasado cercano advertimos la intensidad que cobra la historia individual en su intersección con la historia colectiva.

Desde este marco, surgieron nuevas claves de interpretación que nos permitieron objetivar ciertos "enredos" en los que habían quedado atrapados nuestros primeros análisis sobre el proceso de configuración del campo universitario durante la última dictadura. Así, detectamos que desde un encuadre aún sesgado por la propia experiencia, los conceptos que esperábamos encontrar —subversión apátrida, valores trascendentes, orden, disciplinamiento— habían opacado la presencia y el abordaje de otros, inicialmente omitidos.

En este punto se volvió evidente la necesidad de recuperar nuestra memoria para articular sus sentidos en la búsqueda de reconstrucción de algunos segmentos del pasado. Concebimos nuestra memoria como producto de una construcción social activa, atravesada por las vivencias del pasado y por las proyecciones futuras pensadas desde el presente. A la vez, la pensamos como par complementario de la historia, con la intención de someter sus contenidos a las reglas de la disciplina científica, para asegurar la fiabilidad y validez de las interpretaciones.

El concepto de memoria como territorio nos remitió a interpretarla como un espacio móvil, en el que se disputan y negocian los significados. Al poner en juego esta impronta, sometimos a juicio las múltiples memorias que nos habitaban, y así desfilaron las diferentes narrativas que se desplegaron desde los inicios de la misma dictadura para hegemonizar la memoria social. Este ejercicio puso de manifiesto la eficacia de la narrativa del "nunca más" en la configuración de nuestra identidad, que se "colaba" en nuestras producciones iniciales. Sus huellas, por ejemplo, cobraron nitidez en la caracterización de los efectos que sobre la universidad tuvo el proyecto político de la dictadura. La caracterización del gobierno dictatorial como unidireccional y homogéneo, dotado de la capacidad de imponerse sin fisuras ni

contradicciones a una sociedad pasiva, paralizada e inocente limitaba la posibilidad de analizar ciertas acciones discursivas desplegadas por la dictadura.

Conceptos como democracia, autonomía y libertad de cátedra se enunciaban para luego ser limitados o negados. Estas prácticas discursivas que se manejaban entre la enunciación y la negación, nos incitaron, por un lado, a profundizar en el proceso de objetivación de nuestras memorias y, por el otro, a indagar distintas producciones académicas desarrolladas a partir de hipótesis que cuestionan las tradicionales concepciones que interpretaban a la dictadura como monolítica y hegemónica.

A partir de estas lecturas, la presencia de omisiones, de aparentes faltas de sentido o de contradicciones, pudieron interpretarse como parte de un conjunto de maniobras, direccionadas a la búsqueda del consenso. Visualizamos que, si bien el empleo de la fuerza fue el factor central de la imposición, existió también la necesidad de acompañar las acciones de violencia con acciones de otra naturaleza, más sutiles e imperceptibles, pero con alto grado de eficacia.

Para esclarecer la naturaleza de estas prácticas, apelamos a la potencialidad analítica del concepto de gubernamentalidad y a la dimensión productiva del poder. Éste no sólo se ejerció en su faceta represiva, sino también demarcando un campo posible de acciones y direccionando conductas mediante la producción de un determinado régimen de verdad.

Se resignificó el "ser universitario" y la universidad misma por medio del vaciamiento de contenido de los conceptos que históricamente la constituyeron. La búsqueda de legitimidad impulsaba nombrar; el peligro que representaba el nombre incitaba a una operación dialéctica que lo negara.

Las reflexiones e interrogantes a las que nos convocaron las lecturas realizadas convergen en el desafío que supone la historia reciente: superar el olvido y las negaciones para desarticular los estereotipos, tomar distancia para objetivar la propia experiencia en pos de integrarla a una reflexión activa, incorporar nuestra memoria para exorcizarla de lo reificado, despolitizar la historia de los abusos para reenmarcarla en un nuevo entramado político y ético.

Hacer historia reciente de la universidad nos desafía, en palabras de Gaston Bachelard (1979: 19) a "una catarsis intelectual y afectiva" que nos permita romper con los estereotipos impuestos desde (y por) el presente. Nos incita a "desenredarnos" de los hilos que coartan la reflexión crítica y ética para reelaborar un pasado traumático, sin provocar más dolor en instituciones y sujetos que han sido lastimados y violentados. Nos invita a producir un conocimiento que, desde la reflexividad, potencie la proyección de un campo universitario autónomo comprometido con la producción de saberes.

Fuentes

- Acuña, Carlos y Catalina Smulovitz (1993), *Militares en la transición argentina: del gobierno a la subordinación constitucional*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Anales de Legislación Argentina* (1974), La Ley, Buenos Aires, t. 34A.
- Anales de Legislación Argentina* (1976), La Ley, Buenos Aires, t. 36B.
- Anales de Legislación Argentina* (1980), La Ley, Buenos Aires, t. 40B.
- Bachelard, Gaston (1979), *La formación del espíritu científico*, Siglo XXI, México.
- Bédarida, François (1998), "Definición, método y práctica de la historia del tiempo presente", *Cuadernos de Historia Contemporánea*, núm. 20, pp. 19-27.
- Bernstein, Basil (1985), "Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo", *Revista Colombiana de Educación*, núm. 15, pp. 45-71.
- ____ (1998), *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*, Morata, Madrid.
- Bourdieu, Pierre (2003), *Intelectuales, política y poder*, Eudeba, Buenos Aires.
- ____ (2008), *Homo Academicus*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Canelo, Paula (2004), "La política contra la economía: los elencos militares frente al programa económico de Martínez de Hoz", en Alfredo Pucciarelli (coord.), *Empresarios tecnócratas y militares*, Siglo XXI, Buenos Aires, pp. 219-312.
- ____ (2008), *El proceso en su laberinto. La interna militar de Videla a Bignone*, Prometeo, Buenos Aires.
- Estado Mayor del Ejército. Junta Militar (1980), *Documentos básicos y bases políticas para el Proceso de Reorganización Nacional*, s.ed., Buenos Aires.
- Foucault, Michel (1989), *El poder: cuatro conferencias*, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), México.
- ____ (1992), *Microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid.
- ____ (2007), *Nacimiento de la biopolítica*, FCE, Buenos Aires.
- Franco, Marina y Florencia Levín (2007), "El pasado cercano en clave historiográfica", en Marina Franco y Florencia Levín (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Paidós, Buenos Aires, pp. 31-66.
- Heler, Mario (2005), "Entre la producción y la acreditación", *Cuadernos del Sur. Filosofía*, núm. 34, pp. 77-94.
- Jelin, Elizabeth (2002), *Los trabajos de la memoria*, Siglo XXI, Madrid.
- Kauffman, Carolina (1997), "De libertades arrebatadas. Del discurso pedagógico en la Argentina del proceso", *Propuesta Educativa*, vol. 8, núm. 16, pp. 64-69.
- Mariño, Marcelo (2006), "Las aguas bajan turbias: política y pedagogía en los trabajos de la memoria", en Pablo Pineau, Marcelo Mariño, Nicolás Arata y Belén Mercado, *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*, Colihue, Buenos Aires, pp. 119-209.
- Ministerio de Cultura y Educación (1976), *Mensaje del Ministro de Cultura y Educación por Red Nacional de Radio y Televisión*, s.ed., Buenos Aires.
- ____ (1979a), *Mensajes ministeriales. Del Señor Ministro de Cultura y Educación de la Nación, Dr. J.R. Llerena Amadeo*, s.ed., Buenos Aires.
- ____ (1979b), *Mensajes ministeriales. Educar para la paz. Discurso pronunciado por el señor Ministro de Cultura y Educación de la Nación, Dr. Juan Llerena Amadeo, en la 37ª Reunión de la Conferencia Internacional de la Educación de la Unesco*, s.ed., Buenos Aires.
- ____ (1980), *Mensajes ministeriales. Proyecto de Ley Universitaria*, s.ed., Buenos Aires.
- ____ (1981), *Memorias sintéticas de la labor realizada durante el periodo 1976-1981*, s.ed., Buenos Aires.

- Novaro, Marcos y Vicente Palermo (2003), *La dictadura militar (1976/83)*, Paidós, Buenos Aires.
- Pineau, Pablo (2006), "Impactos de un asueto educacional. Las políticas educativas de la dictadura (1976-1983)", en Pablo Pineau, Marcelo Mariño, Nicolás Arata y Belén Mercado (coords.), *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*, Colihue, Buenos Aires, pp. 13-117.
- Quiroga, Hugo (1990), *El tiempo del Proceso. Conflictos y coincidencias entre políticos y militares. 1976-1983*, Fundación Ross, Rosario.
- Rosa Rivero, Alberto (2004), "Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía", en Mario Carretero y James Voss (eds.), *Aprender y pensar la historia*, Amorrortu, Buenos Aires, pp. 47-70.
- Rouquié, Alain (1994), *Autoritarismos y democracia. Estudios de política argentina*, Edicial, Buenos Aires.
- Sábato, Hilda (2007), "Saberes y pasiones del historiador. Apuntes en primera persona", en Marina Franco y Florencia Levín (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Paidós, Buenos Aires, pp. 221-233.
- Silva Catela, Ludmila da (2007), "Etnografía de los archivos de la represión en la Argentina", en Marina Franco y Florencia Levín (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Paidós, Buenos Aires, pp. 183-220.
- Soto Gamboa, Ángel (2004), "Historia del presente: estado de la cuestión y conceptualización", *Historia Actual Online*, núm. 3, pp. 101-116.
- Tedesco, Juan Carlos, Cecilia Braslavsky y Ricardo Carciofi (1983), *El proyecto autoritario. Argentina 1976-1982*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Buenos Aires.

SOFÍA DONO RUBIO. Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales. Líneas de investigación. Se desempeña como investigadora tesista en el proyecto Bial UBACyT 2011-2014 "Educación y autoritarismo: una comparación entre el franquismo español y las dictaduras militares argentinas", Universidad de Buenos Aires. Publicaciones recientes: S. Dono Rubio, M. Lázzari y M. Mollis (2009), "Dictadura y educación. Entre la catequización y el liberalismo ultraconservador", en M. Mollis (comp.), *Memorias de la Universidad. Otras perspectivas para una nueva ley de educación superior*, Ediciones del CCC-Clacso, Buenos Aires; M. Mollis, H. Lanza y S. Dono Rubio (2012), "La formación en Ciencias de la Educación durante la última dictadura militar. Una comparación entre el Instituto Joaquín V. González y la Universidad de Buenos Aires", *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. 3, núm. 6. México, IISUE/UNAM, Universia, en <<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/170>>.

MARIANA LÁZZARI. Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales (FCSO-UBA). Líneas de investigación: se desempeña como investigadora tesista en el proyecto Bial UBACyT 2011-2014, "Educación y autoritarismo: una comparación entre el franquismo español y las dictaduras militares argentinas", Universidad de Buenos Aires. Publicaciones

recientes: S. Dono Rubio y M. Lázari (2009), "Conflictos y tensiones en la política educativa argentina durante la última dictadura militar. El impacto del nacionalismo católico (1976–1981)", *Revista Opsis*, vol. 9, núm. 13, Dossiê *Campos de experiência e relações de força*, Publicação semestral do Departamento de História e Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás; S. Dono Rubio y M. Lázari (2009), "De las razones liberadoras a la sinrazón disciplinadora", en M. Mollis (comp.), *Memorias de la Universidad. Otras perspectivas para una nueva ley de educación superior*, Ediciones del CCC-Clacso, Buenos Aires.

Recibido: 28 de febrero de 2012

Aceptado: 19 de abril de 2013

La educación de los marginados en Zacatecas. La enseñanza en el Asilo de Niñas durante el porfiriato

The Education of the Poor in Zacatecas.
Instruction at the Girls' Asylum during the
Porfirian Regime

María del Refugio Magallanes Delgado

*Universidad Autónoma de Zacatecas
rmdhistoria@yahoo.com.mx*

Resumen

La abolición de las cofradías en 1859, la nacionalización de los establecimientos de beneficencia en 1861 y el paradigma de la industrialización alentaron la aparición de movimientos laicos que denunciaron los problemas sociales derivados de la pobreza y la participación del gobierno mexicano para atender a los marginados, desde los fundamentos del derecho a la asistencia social en hospicios y asilos. Las niñas pobres de la ciudad de Zacatecas recibieron enseñanza elemental y superior e instrucción en un oficio en el asilo. En éste sobrevino la modernización de la educación primaria y secundaria, y la institucionalización de la enseñanza en los talleres en la Escuela de Artes y Oficios, debido a la introducción de la tecnología, el incremento de la producción en sus talleres y a la renovación de las cátedras. Este progreso escolar y tecnológico en la institución consolidó la beneficencia y sostuvo la confianza en la transformación social de los marginados.

Palabras clave: grupos marginados, derecho a la asistencia social, modernización de la educación.

Abstract

The abolition of confraternities in 1859, the nationalization of charity care in 1861, and industrialization, all encouraged the birth of lay movements denouncing social ills caused by poverty and an increased role of the Mexican government in social welfare as indicated by the right of the needy to be cared for in poor houses, orphanages and asylums. Girls who lived in poverty in the city of Zacatecas

received elementary and secondary education, as well as instruction in a trade at the Girls's Asylum. The Asylum underwent the modernization of primary and secondary education, and the institutionalization of teaching at the workshops of the School of Arts and Trades due to the introduction of technology, the increase of production, and the renewal of educational programs. Such educational and technological progress consolidated social welfare and fueled the faith in the possibilities for the social transformation of the poor.

Keywords: *the poor, social welfare rights, educational modernization.*

Introducción

En los primeros años de la segunda mitad del siglo XIX, en México acontecieron tres hechos fundamentales que provocaron un cambio en la percepción de los componentes y de la problemática de la realidad social. Se trató de la abolición de las cofradías en 1859, la nacionalización de los establecimientos de beneficencia en 1861 y la aparición de movimientos laicos que expresaban las mudanzas del liberalismo republicano. Los movimientos laicos revisaron el impacto económico y moral de la industrialización en los grupos sociales marginados, la pobreza como resultado directo de la distribución desigual de la riqueza y el estado del incipiente derecho a la asistencia social.¹ Con base en la reminiscencia de los principios de la sociedad estamental del antiguo régimen: honor, prestigio y riqueza, el sector que se autodenominaba como "gente decente" de la ciudad —miembro activo de estos movimientos—, infirió dos cosas: que los grupos marginados de los beneficios económicos y morales, es decir, mujeres y niños pobres y vagos, evidenciaban el fracaso de una sociedad autorregulada y que ellos estaban llamados a ser intermediarios entre ese sector y el Estado.

Si bien el gobierno impulsaba el derecho a la asistencia social de manera incipiente, en la medida en que emergieron respuestas al qué hacer con los pobres y qué tipos de pobres se tenían en la sociedad, desde una visión secular, abrieron sus puertas los hospicios para pobres y huérfanos de ambos sexos. Dichas instituciones se convirtieron poco a poco en el bastión de la transformación social de los de abajo, pues ahí se educaba a los asilados en las primeras letras y en la instrucción para el trabajo (Arrom, 1996; Magallanes, 2008). Las acciones a favor de los pobres reclusos en instituciones como los hospicios y los asilos estaban en marcha; se tenía fe en que la educación sería un medio para aminorar la pobreza y renovar la función social de las mujeres como madre y trabajadora.

¹ El concepto de marginalidad ha dado pie a la definición de una línea de investigación, en el campo de la historia social y política, que ha sido útil para incorporar y dar voz a sectores y agentes históricos excluidos del acontecer histórico. Por otra parte, este concepto define a un conjunto de sujetos, los marginados, que se han quedado en la periferia, y no tienen acceso a los beneficios que ofrece el centro, o sólo los tienen de manera limitada, como los de carácter político, económico, social, cultural, estatutario, educativo, etc. (Alvarado, 2011: 11–17).

Con este artículo busco dar cuenta de ¿cuáles fueron las características de la enseñanza en el asilo de niñas de Zacatecas durante el porfiriato?, ¿cómo se articuló la beneficencia al proyecto educador estatal? y ¿cómo se dio el proceso de institucionalización de los talleres y la modernizaron en el asilo? Las niñas pobres de Zacatecas recluidas en el Asilo de Guadalupe tuvieron acceso a la enseñanza primaria marcada por la Ley de Instrucción Pública estatal de 1883 y a la instrucción técnica que se impartió en los talleres de tejido de medias, confección de trajes y sombreros, de labores en blanco y bordados, de flores artificiales y teneduría de libros, así como a la instrucción superior contemplada en la Ley de 1893.

La institucionalización de los talleres del asilo en la Escuela de Artes y Oficios, junto con la enseñanza secundaria, convirtieron a esta institución en una alternativa educativa para algunas niñas pobres y niñas externas que deseaban aprender taquimecanografía o acceder a la Escuela Normal de Señoritas. Con base en esta modernización educativa, las autoridades escolares del asilo enfatizaban que los conocimientos y preparación técnica redundarían en la perfección individual y social, debido a que los contenidos curriculares contemplaban la esfera intelectual, moral y física de las niñas; al tiempo que se daba continuidad a la aspiración política y laica de alcanzar la transformación social de los marginados y de acabar con la pobreza a través de la enseñanza integral.

1. Los albores de la educación y beneficencia para los pobres

El problema social de la pobreza y la atención que merecían los pobres no eran cuestiones sociales y asuntos nuevos de gobierno en el porfiriato.² A fines del siglo XVIII, se buscó diferenciar en la Nueva España a los verdaderos pobres de los vagos para llevar a cabo la reclusión y cuidado de éstos en el Hospicio de Pobres (fundado en 1774). Los cambios significativos en esta institución

² Padilla Arroyo identificó cuatro periodos en la historia de la ayuda social en México: de 1821 a 1860; de 1861 a 1910; 1910 a 1920 y de 1921 a 1960. En la primera fase fue notoria la influencia del pensamiento ilustrado en las políticas para erradicar a los vagos y mendigos de la ociosidad. Las instituciones de caridad tuvieron como cometido convertir a este sector de los pobres en hombres útiles y productivos. En el segundo periodo, se produjeron las disputas por el ejercicio público de la beneficencia y la caridad; en la tercera etapa se puso énfasis en la configuración de un aparato institucional por el Estado y las organizaciones filantrópicas en las que se definieron las obligaciones sociales del Estado y se discutieron las ideas y los conceptos de beneficencia y filantropía; se introdujo en el debate del papel de la asistencia y la justicia social. En el último periodo se incrementó el aparato institucional, se reflexiona sobre la asistencia social y se generaliza el concepto de seguridad social por parte del Estado al tiempo que disminuyen las asociaciones filantrópicas (Padilla, 2004).

acontecieron en 1806, al establecerse la Escuela Patriótica, que brindaría a los niños una instrucción para el trabajo en los talleres de sastrería, carpintería, herrería, sombrerería y tejidos.³

De manera simultánea, a los niños se les enseñaría a leer, escribir y contar; los jóvenes que mostraran interés y habilidad matemática aprenderían principios de Geometría; a las niñas se les enseñaría a leer, coser y bordar. A pesar de los esfuerzos realizados por el gobierno y la propia institución, la Escuela Patriótica cerró sus puertas en 1833 (Tanck Estrada, 1984: 191-192; Sacristán, 1994). Se coartó de esta manera el cumplimiento cabal de los objetivos sociales y políticos con que había nacido el hospicio de la ciudad de México, es decir, ser hospicio-escuela-taller, categoría que mantenía implícito tres fundamentos: la reclusión, la educación y la capacitación técnica para el trabajo.

Pese a las dificultades políticas de la época y a la complejidad de embonar beneficencia y educación en un mismo espacio, se fundó el hospicio de la ciudad de Puebla en 1832, pero contó con escuela de artes y oficios propios hasta 1886.⁴ En los años cuarenta, con miras al fomento de proyectos productivos como el de la seda, que estaban ligados a las juntas de industria local, y éstas, a su vez, a la Dirección General de Agricultura e Industria, a cargo de Lucas Alamán, se llevó a cabo la introducción de talleres financiados por la iniciativa privada en el hospicio, que serían atendidos por los asilados, en calidad de aprendices.

Los señores Oudin y Barral entregaban materias primas y maquinaria a cambio del uso del local del hospicio, además, dichos inversionistas insistían que se obligara a enseñar en toda su extensión a estos jóvenes el oficio de pasamaneros, de modo que pudieran ejercerlo por sí mismos al cabo de dos años, tiempo en que debían permanecer en clase de aprendices; también estos señores adquirirían la obligación de vestir y de dar a los asilados una pequeña gratificación los domingos, según su aplicación al trabajar como aprendices. Por su parte, los directivos del asilo entregaban la fuerza de trabajo de los jóvenes de ambos sexos que fuera necesaria (*Memoria*, 1846: 183-184).

³ Las ordenanzas de 1806 dividieron al hospicio en cuatro departamentos: 1) el de la escuela patriótica para la educación de los jóvenes pobres; 2) el de los verdaderamente necesitados por su ancianidad, miseria y pobreza; 3) el de corrección para jóvenes de ambos sexos, y 4) el de partos reservados y secretos. Biblioteca Nacional de México (BNM), Fondo Reservado, ciudad de México, México, "Ordenanzas para el gobierno del hospicio de pobres de la ciudad de México en sus cuatro departamentos, 1806". La vida institucional de este hospicio atravesó por varias etapas que van desde el experimento de su fundación durante el régimen borbónico hasta la fase de secularización y modernización de la beneficencia a partir de la segunda mitad del siglo XIX y su cierre definitivo en el año de 1871 (Arrom, 2000).

⁴ Ciertos registros hablan de la vida del hospicio desde finales del siglo XVIII. El objetivo del hospicio, en la etapa porfiriana, era amparar a los niños mayores de 16 así como menores de trece años de ambos sexos, huérfanos o en la indigencia, para darles albergue, alimentos, educación e instrucción para que, al salir del establecimiento, pudieran ser útiles a sí mismos y a la sociedad (González, 1988: 32). En Puebla, una de las casas de beneficencia o misericordia que operaba en 1830 fue la Casa de Expósitos, en donde se brindaba albergue, sustento y educación a los niños que eran abandonados en la vía pública, los que eran entregados por los padres para que se les brindara educación y los asilados o pensionistas (Herrera, 2003: 4-5).

A pesar del beneficio local que representaron estos talleres, Lucas Alamán decidió el traslado de dichos talleres, porque se estaba impulsando la cría del gusano de seda en Michoacán, a cargo de Guénot, y la apertura de la escuela de agricultura se había postergado. Además, Lucas Alamán auguraba un mayor progreso del ramo industrial de la pasamanería si se trasladaban dichos talleres al hospicio de la ciudad de México, debido a que éste contaba con mejor infraestructura y mayor número de aprendices. El traslado se realizó el 20 de noviembre de 1845, previa firma del contrato celebrado entre Mucio Barquera, en representación del hospicio, y los expresados señores Oudin y Barral (*Memoria*, 1846: 183-184).

Si bien es cierto que la toma de decisiones respecto de la presencia de los talleres dentro del hospicio de la ciudad de Puebla o de la ciudad de México se hizo en aras de estrechar el vínculo entre pobreza e instrucción, su existencia obedeció a intereses más de corte mercantil y político, hecho que no sólo se anclaba en las prácticas gremiales de antiguo régimen, al concebir en el discurso a los asilados como aprendices, sino que favoreció la centralización de los establecimientos de instrucción en la ciudad de México, al tiempo que se subsanaba el problema educativo que provocó el retraso de la apertura de la Escuela de Agricultura y se interrumpía el incipiente proceso de secularización de la beneficencia.

Por otra parte, el anhelo de acabar con los huérfanos pobres se vio coartado por las autoridades de la ciudad de México, al incorporar en el grupo de los marginales a los artesanos empobrecidos. En consecuencia, el propósito de instruir para el trabajo no fue exclusivo para los huérfanos, sino que cobijó a otro sector de pobres y estableció las escuelas para adultos, las cuales operaron en la ciudad de México durante seis meses, es decir, desde diciembre de 1833 hasta mayo de 1834.⁵

Otro factor que entorpeció la reforma social, en torno a la atención de los pobres en edad de aprendizaje, fue el hecho de que el proyecto de instrucción de primeras letras en el país gozaba de mayor impulso que el fomento de los establecimientos de beneficencia. Estas prioridades interrumpieron la institucionalización de la beneficencia pública en el país, aunque no las innovaciones educativas en su interior, a partir de los años sesenta del siglo xix.

2. La asistencia social en Zacatecas: un derecho liberal

En Zacatecas, la interpretación a la solución de la pobreza oscilaba entre los mecanismos del antiguo régimen y la forma republicana: de la caridad, a la asistencia social y la instrucción.

⁵ De acuerdo con las normatividades de estas escuelas, los artesanos aprenderían a leer y escribir, así como el dibujo aplicado a las artes y oficios. En la escuela de Belén asistieron 190 artesanos y en la del Hospital de Jesús 386 artesanos y jornaleros (Pérez Toledo, 1994: 392; Amaro, 2002; Magallanes, 2008).

En mayo de 1856, en la ciudad de Tlaltenango, Zacatecas, el notario público de esa ciudad, Nazario Ibarra, discutió con el cura de la parroquia la pertinencia de establecer una escuela de artes y oficios con los bienes legados por el presbítero Laureano Alegría, quien durante largo tiempo había estado en ese lugar, aunque tales intenciones transgredieran la aplicación de una parte de las cláusulas del testamento del referido benefactor de los pobres a través de obras pías. El hilo conductor de la argumentación de Ibarra consistió en esclarecer las bondades que conllevaba el establecimiento de una escuela de artes y oficios: hacía desaparecer la ociosidad y la miseria de los pueblos, ilustraba la inteligencia, desarrollaba la industria e impulsaba el comercio. Pero no sólo eso, sino que evitaba que el capital se agotara, pues se invertía en lugar de distribuirlo (Magallanes, 2008: 239-240). Si bien se ponderó el cumplimiento legal del testamento, este hecho refiere una explicación secular del trabajo y de atención de la pobreza, así como la pervivencia, dada la naturaleza moral del benefactor, de la caridad como mecanismo para acercar a los pobres a los socorros materiales.

En 1861, al calor del espíritu liberal y la secularización de los establecimientos de beneficencia,⁶ la entidad zacatecana hacía suyo el problema social de ¿qué hacer con algunos pobres? En febrero de 1862, la Comisión de Hacienda y la Comisión de Justicia del Estado recibieron de la Asamblea Municipal de Guadalupe un proyecto para fundar una escuela de artes y oficios en el ex convento de esa villa, apoyándose en el marco incipiente de la beneficencia pública, el amparo que debían los gobernantes a los pueblos, a las artes, industrias y oficios para procurar la felicidad y engrandecimiento de los ciudadanos.

El dictamen de las comisiones no sólo fue positivo, también elaboraron el primer reglamento que guiaría las actividades educativas y el buen gobierno de la institución. Se determinó que la instrucción de los niños sería por tiempo indefinido. La conclusión se valoraría en términos de la capacidad y la demostración real de los saberes adquiridos y no de la edad del aprendiz, tal como ocurría con los saberes propios de la instrucción de primeras letras. Los asilados tendrían para su instrucción un conjunto de oficios que se desarrollarían dentro del establecimiento: carrocería, carpintería, telares, de fragua, fundición de metales, sastrería, zapatería y pintura. Se sumó a esa valoración la idea de que la instrucción recibida era un medio para adquirir la subsistencia honrosamente fuera de la institución.⁷ Entre líneas se hacía referencia a la formación del hombre decente: el artesano que se distinguía por la posesión de un oficio, de honor y riqueza, es decir, de un ciudadano.

⁶ Archivo Histórico Municipal de Sombrerete (AHMS), Fondo Leyes y decretos, Sombrerete, Zacatecas, México, "Ley de secularización de los hospitales y establecimientos de beneficencia", marzo de 1861.

⁷ Archivo Histórico del Estado de Zacatecas (AHEZ), Fondo Poder Legislativo, Serie Comisión de Hacienda, Zacatecas, Zacatecas, México, "Proyecto para la erección de una escuela de artes y oficios", 1862. En 1861, tras la secularización de la beneficencia, se marca una ruptura en la concepción predominante de la asistencia que se apoyaba en proveer de auxilio material a los individuos o grupos que solicitaran sin distinciones de edad, género y condición social (Padilla, 2004: 128).

El proyecto del Hospicio era ambicioso. Durante el aprendizaje del asilado, su manutención estaría a cargo del establecimiento y únicamente recibirían un jornal formal hasta que la aplicación de su trabajo los hiciera acreedores a éste; dicho jornal quedaría en depósito para que el alumno contase con un auxilio económico para establecerse por su propia cuenta en la ciudad. Tendrían acceso a esta escuela los niños mayores de diez años que tuvieran una regular instrucción en lectura, escritura y aritmética, asimismo que fueran enviados por sus padres para que se les capacitara como artesanos. Por último, ingresarían los jóvenes reos de delitos leves para corregir su conducta.⁸ La relación gremial proteccionista colonial la asumía el gobierno, pero ahora estaba encubierta por el derecho a la asistencia social.

Niños, jóvenes y adultos, unos en calidad de pobres, artesanos, aprendices, vagos y mendigos, convivirían en esta escuela en aras de la corrección de la ociosidad, la miseria, el desempleo y las malas costumbres. A pesar de las bondades del proyecto en el que estaba implícito el binomio educación-beneficencia, es decir, asistencia social como derecho ciudadano y mecanismo político, para acercar a ese universo de marginados a los patrocinos del Estado liberal, el Hospicio representaba el comienzo de las instituciones y ámbitos de control y de ayuda social moderna.

Tanto el proyecto de instrucción de primeras letras, así como el de enseñanza de un oficio fueron matizándose y sentando las bases para que, en 1878, esta misma institución funcionara con el nombre de Hospicio de Niños de Zacatecas hasta 1926, año en que recibió el nombre de Escuela Industrial "Trinidad García de la Cadena". De 1878 a 1926, evolucionaron sus objetivos en materia educativa y el carácter inicial de la beneficencia (Amaro, 2001; 2002; 2006; Ibarra, 2009).⁹

En 1868 se amplió la beneficencia pública con el Hospicio de la Bufo. Se anexó a ésta una escuela de artes y oficios que comenzó a funcionar con algunos talleres de imprenta, zapatería, hilados y tejidos; con la asistencia de 74 aprendices y algunos asilados que vivían en el hospicio. Los niños en edad escolar debían asistir a la escuela de primeras letras del barrio de San Francisco, aledañas al lugar, para luego incorporarse a los talleres artesanales. Las subvenciones del establecimiento serían mediante una suscripción mensual voluntaria. Sin embargo, la falta de recursos para su sostenimiento y las deficiencias en la organización incidieron para que el gobierno determinara en 1878 que este hospicio limitara sus funciones a la atención de los mendigos adultos, por lo tanto, los niños pobres en edad de aprendizaje se trasladaron al Hospicio de Guadalupe (Vidal, 1959: 19-20).¹⁰

⁸ AHEZ, Fondo Poder Legislativo, serie Comisión de Hacienda, caja 30, Zacatecas, Zacatecas, México, "Proyecto para la erección de una escuela de artes y oficios", 1862.

⁹ AHMS, Fondo Leyes y decretos, Sombrerete, Zacatecas, "Informe administrativo del gobernador constitucional de Zacatecas C. Fernando Rodarte", 1926-1927.

¹⁰ Melitona Luévano, en calidad de directora del Asilo de Mendigos de la Bufo, registró puntualmente todos los días la entrada y salida de éstos de 1891-1894; de igual manera, se localizaba a los parientes de los mendigos para

Con estas instituciones se cubrían en parte los objetivos de la nueva política asistencial en Zacatecas, pero el sector de pobres que representaban las niñas, en la década de los sesenta, estaba al margen del goce de los socorros de la beneficencia pública y de la educación que se brindaba en dichas instituciones. ¿Desde qué perspectiva educativa se buscó asilar a las niñas en las instituciones de beneficencia pública?

3. El establecimiento del Asilo de Niñas de Zacatecas

No sólo la diferenciación entre la instrucción para las niñas y los niños, tanto dentro de las instituciones de beneficencia, como en las escuelas de primeras y segundas letras, ni el ritmo dispar en el crecimiento de los diversos espacios educativos o la tardía atención social a la pobreza de las niñas incidieron en el "atraso" de la educación formal de las mujeres; la *prensa*, al convertirse en un foro para la educación alternativa o informal de este sector de la población, agudizó el desequilibrio entre las posibilidades educativas formales para los hombres y las mujeres, durante la primera mitad del siglo XIX (Alvarado, 2004: 25-77). Aunque también desde este foro se otorgó importancia a la condición y educación de un sector de las mujeres: las mujeres de la élite.

En la segunda mitad del siglo XIX, la educación de la mujer, específicamente la de los grupos marginales y de las niñas en edad de instrucción primaria, la impulsaron las autoridades centrales y estatales, debido a que la instrucción primaria se entendió como la base del progreso; en última instancia, la instrucción penetraba a las demás esferas de la vida social. Según Joaquín Barreda, la enseñanza sería un medio para transformar los padrones de conducta y efectuar una "modernización" económica y política (Galván, 1994: 78).¹¹ Los comportamientos aludidos eran la criminalidad, la ignorancia y la miseria; mientras que en el caso de las mujeres era la prostitución. Aclarándose y justificándose el papel de la educación: ser un medio moralizador.

Una primera respuesta se obtuvo en las escuelas de artes y oficios para mujeres, que en algunas ocasiones fueron la base para los asilos. El proyecto de instrucción técnica escolarizada en las escuelas de artes y oficios en la ciudad de México poco a poco perdió su carác-

exigirles el cuidado de sus parientes y evitar la mendicidad en las calles, pero sobre todo la sobrepoblación de mendigos del asilo. AHEZ, Fondo Ayuntamiento, serie hospicios, caja 1, Zacatecas, Zacatecas. En la ciudad de México en 1879 se fundó el Asilo de Mendigos por impulso de un grupo letrado de la sociedad, pues consideraban que ésta era culpable de que la mendicidad se extendiera peligrosamente, es decir, esta institución emanaba del espíritu filantrópico de este sector (Pérez, 1999).

¹¹ Barreda opinaba que la obligación general de adquirir, por lo menos, la instrucción primaria, no era cuestión de principios o de rutinas, sino una cuestión de progreso, y aún más, de existencia social (Pedrosa, 1889: 8).

ter filantrópico, hasta convertirse en una institución para capas medias de la población ciudadana (Alvarado, 2011: 113-132). En 1872, en el Estado de México se creó el Colegio de Asilo para Niñas, que veinte años después se convirtió en la Escuela Normal y de Artes y Oficios para Señoritas. De mayor éxito fue la escuela del mismo ramo en San Luis Potosí, que hacia 1908 registraba en su matrícula 479 alumnas (Bazant, 1993: 122).

En este tenor y con la experiencia en la asistencia social de la entidad y del país, en diciembre de 1880, en Zacatecas, la jefatura política de Guadalupe solicitó al gobernador Jesús Aréchiga establecer el hospicio para niñas huérfanas de la entidad. Dos razones fueron las que lo propiciaron: 1) se consideró indispensable la educación de este sector de pobres y 2) el Estado estaba obligado a proteger a la clase desvalida del bello sexo.¹² La argumentación de las autoridades municipales encerraba dos verdades: la pobreza marginaba de la instrucción a hombres y mujeres y las políticas de ayuda social habían igualmente marginado a las mujeres desde el momento en que se privilegiaba la inclusión de los hombres; en ese sentido, las autoridades reproducían la desigualdad social de género existente en la sociedad.

De esta manera, para alcanzar el objetivo de incluir a las mujeres, el teniente coronel Juan Ignacio Lizalde, jefe político de Guadalupe, dirigió al presidente de la Junta de Beneficencia de la entidad, el gobernador Aréchiga, un breve informe de las actividades realizadas en esa cabecera municipal para recaudar fondos "para apresurar" el establecimiento del asilo. La mesa directiva del Hospicio de Niños había organizado unos conciertos y corridas de toros, pero consciente de que esos recursos no iban serían suficientes, exigían al gobernador que incorporara en el presupuesto anual una partida mensual para el sostenimiento de dicha institución y también que exhortara a los diputados del Congreso del estado para que aprobaran ese nuevo rubro sin menoscabo alguno.¹³

Si bien Lizalde no mencionó una cifra, dio a entender que esa partida no sería onerosa, pues de las utilidades que generaban los talleres del propio Hospicio de Niños y la venta de algunas acciones que poseía dicho establecimiento del Ferrocarril Zacatecano, una parte de ingresos podían canalizarse para la obra material del asilo de niñas. Esto es, de los setenta mil pesos que obtuvo el hospicio de dicha venta, cabía la posibilidad que se destinara una tercera parte de ese dinero de las acciones veintitrés mil aproximadamente, o en su defecto que se encauzara una tercera parte del capital base de las acciones, es decir, entre diez mil

¹² AHEZ, Fondo Ayuntamiento, serie hospicios, caja 1, Zacatecas, Zacatecas, "Recomendaciones para la fundación del Asilo de Niñas", 1880. Desde 1871, en la ciudad de San Luis Potosí, las Hermanas de la Caridad buscaron establecer una escuela de artes y oficios, pero las condiciones políticas adversas frenaron este proyecto. El gobierno potosino pudo brindar asistencia social a los pobres a partir de marzo de 1881, año en que se conformaron los Estatutos de la Escuela Industrial de Artes y Oficios para Varones, y en septiembre de ese mismo año también se inauguró la Escuela de Artes y Oficios para Señoritas (Hernández, 2009: 256-260).

¹³ AHEZ, Fondo Ayuntamiento, serie Hospicios, caja 1, Zacatecas, Zacatecas, "Recomendaciones para la fundación del Asilo de Niñas", 1880.

u once mil pesos sin problema alguno para ese fin. Tales propuestas no tenían nada de raro. ¿Acaso no sería el Asilo de Niñas parte del Hospicio de Niños?¹⁴

Esta petición mantenía implícita una demanda social por un tipo de educación y la protección de estos pobres, pero ahora el derecho a la asistencia social también incluía a las niñas. Esto es, la beneficencia de forma inédita se practicaba en condiciones de igualdad jurídica a hombres y mujeres. Se pretendía fortalecer la incipiente política de asistencia social, así como robustecer la enseñanza en dichas instituciones. La educación cubría la fase oficial, o de instrucción de primeras letras, y la etapa práctica, el aprendizaje de un oficio; pero se podía hacer más, como lo demostraba la trayectoria escolar y productiva del Hospicio de Niños. Sin embargo, los laicos reclamaban la intervención del Estado.

Así, en 1881, con motivo de la celebración del 16 de septiembre, el gobernador Jesús Aréchiga puso en funcionamiento el Asilo de Niñas, inaugurándose una nueva etapa de la política social en torno a los pobres (Vidal, 1959: 158-159). El gobierno del asilo sería con base en el reglamento del Hospicio de Niños de 1877. En el artículo 1º se estipulaban algunos de los objetivos de la institución y características de los beneficiados:

Recoger, amparar, educar e instruir en el arte u oficio, a los niños mayores de cinco años y menores de catorce, que fueran desvalidos, huérfanos de padre y con madre pobre; a los hijos de padres y madres pobres e inutilizados; y a los que sean separados por la autoridad competente del lado de padres viciosos.¹⁵

En otras palabras, se aquilataba la posición marginal de las niñas por su pobreza y la incapacidad de los padres para fungir como tutores de la educación de sus hijas, tal como ocurría con los niños; también quedaban manifiestos los sentidos sublimes de la protección: instruir para el trabajo, provocar la ruptura moral heredada en la familia y asumir la tutela de los menores de edad.

Con base en el nuevo reglamento interno del hospicio de 1881, las niñas del asilo estaban sujetas a las siguientes actividades, horarios y alimentación. Las asiladas se levantaban a las cinco y media de la mañana; inmediatamente después limpiaban su dormitorio y aseaban su cuerpo; algunas veces las niñas hacían ciertas rutinas de ejercicio gimnástico. A las siete y media se servía el desayuno, consistente en una taza de atole de maíz con piloncillo y una torta de pan francés. Concluido éste, pasaban a los salones para recibir la instrucción de primeras letras, donde permanecían hasta las doce del día. Entre doce y una de la tarde se llevaba a cabo la comida, compuesta de caldo de verduras, sopa, cocido, frijoles y siete tor-

¹⁴ *Ibíd.*

¹⁵ AHEZ, Fondo Jefatura Política, serie Hospicios, caja 1, Zacatecas, Zacatecas, México, "Reglamento general del Hospicio de Niños de Zacatecas", 1881, pp. 3-4.

tillas por niña.¹⁶ El uso y control del tiempo de las asiladas era parte esencial de los principios de la disciplina escolar y la vida colectiva.

Este ritmo y racionalidad se retomaba por las tardes. De dos a cinco de la tarde, las niñas acudían a las clases y los talleres; más tarde, de cinco a siete, lavaban y planchaban la ropa de uso interno del asilo y elaboraban un registro de las prendas que habían quedado limpias y planchadas. A las siete y media de la noche, las niñas pasaban al comedor a cenar garbanzos guisados, frijoles y cinco tortillas; con base en una programación de la limpieza de los espacios y utensilios colectivos, algunas de las asiladas se ocupaban del aseo de la cocina; las demás niñas hacían sus tareas escolares. Mientras dormían, el vigilante del hospicio hacía sus rondines por los pasillos de los dormitorios.¹⁷

Los dormitorios de las niñas estaban en la planta alta del edificio, los catres tenían colchón relleno de hojas de maíz o paja, dos sábanas, una almohada de lana, dos cobertores y una colcha eran los accesorios indispensables de las habitaciones. Las prendas de uso diario de las asiladas eran dos vestidos, dos uniformes en buen estado, dos pares de calzado, dos pares de medias y una chalina. Los tres dormitorios para las asiladas tenían capacidad para 96 niñas; en aquéllos había unas sillas, bancos, bacinicas, aparatos con sus liras, dos cuadros de Nuestra Señora de la Silla, del Señor San José y la Sagrada Familia. En la planta alta también se encontraban el cuarto de pensionistas con siete catres, el cuarto de la preceptora, el oratorio, todos estos espacios se comunicaban con los corredores.¹⁸

La construcción de la vida cotidiana de las instituciones de beneficencia se guiaba por el concepto de la enseñanza programada, consistente en la disciplina y el cumplimiento de algunas de las disposiciones educativas de la época: instruir en las primeras letras y para el trabajo, acciones que se ejecutaban mediante una ardua vigilancia del comportamiento de los individuos, el uso del tiempo y de los espacios. Las evidentes condiciones de austeridad del establecimiento, el hacinamiento de las asiladas en tres habitaciones, la diferenciación de las condiciones de bienestar entre asiladas y las pensionistas, así como los elementos religiosos, refieren una compleja visión e interpretación de la secularización.

La infraestructura de la planta baja del asilo estaba compuesta por un zaguán, la portería, la dirección y varios salones-talleres; uno de los cuales era para las clases de flores, otro sastrería, uno más para el taller de medias y también otro salón para el de bordados; además de tres salones para las clases de instrucción primaria y el salón de música; la enfermería, tres sótanos, el cuarto de plancha, el cuarto de criados, el comedor, la cocina, cuatro roperías, el

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ AHEZ, Fondo Jefatura Política, serie Hospicios, caja 1, Zacatecas, Zacatecas, "Reglamento general del Hospicio de Niños de Zacatecas", 1881, pp. 3-4.

¹⁸ AHMS, Fondo Impresos, caja 3, Sombrerete, Zacatecas, "Informe de la directora del Asilo de Niñas, 1886-1888", pp. 40-45.

lavamanos, el botiquín y el jardín complementaban el edificio. Los útiles de los salones de clases eran bancas, banquitas, mesas, cómodas, sillas grandes y chicas, pizarrones, pizarras, pizarrines, plumas, lápices, papel de diferentes clases y colores, cortaplumas, pliegos de lijas, botellas con tinta, libros nuevos y usados, reloj, timbres, así como un variado número de instrumentos para la enseñanza de la geometría y la geografía.¹⁹ Este inventario de 1888 exhibía las posesiones y los recursos del asilo para impartir la instrucción. En términos generales, nada faltaba, nada estaba fuera de su lugar; todo estaba dispuesto para dar continuidad al incipiente proyecto de instruir y moralizar a las niñas pobres.

Con estas instituciones, la asistencia pública en la entidad marcaba su propia trayectoria. Las reformas educativas centrales, al mismo tiempo, se incorporaban y aplicaban dentro de estos establecimientos. Ahora al binomio educación-beneficencia se sumaba el progreso. Tal trinomio encerraba la lógica educativa y la lógica de la asistencia social para los grupos populares.

4. La educación de las niñas asiladas

A partir de 1882, con base en las leyes educativas de Joaquín Baranda y Justo Sierra, el principio de la instrucción primaria elemental obligatoria, gratuita y laica, así como el resultado de los congresos de 1882, 1890 y 1910 —llamados Congresos Constituyentes de la Educación—, se buscó la unidad de los sistemas educativos, sobre todo en las comisiones se sustituyó el concepto de *instrucción* por el de *educación*. En 1890, se nacionalizaron las escuelas lancasterianas y de la beneficencia. En 1905, se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. La educación comprendía el desarrollo de todas las facultades del individuo. El objeto de la educación primaria consistía en “desarrollar armónicamente la naturaleza del niño, en su triple modo de ser: físico, moral e intelectual” (Galván, 1994: 177–183).

Todas estas reformas significaron cambios trascendentales en la política educativa y de beneficencia durante el porfiriato. En Zacatecas, con base en la Ley de Instrucción Pública de 1883, se consideraron escuelas públicas de instrucción primaria a las sostenidas por fondos del estado, las escuelas municipales, las de beneficencia sostenidas por bienes legados y las que hubiesen sido creadas a partir de las Juntas de Enseñanza de 1871 (Pedrosa, 1889: 73). El Hospicio y el Asilo también se acogieron a esta ley, pero su buen gobierno estaba a cargo de la Junta de Beneficencia.

El proceso de secularización (iniciado en instrucción técnica) de las mujeres en las primeras escuelas de artes y oficios ubicadas en la ciudad de México y en San Luis Potosí,

¹⁹ *Ibid.*, pp. 41–43.

entre 1871 y 1872, se consolidaron en esta etapa, cobijada en la égida de la modernización educativa y del nuevo rumbo de la asistencia social, en consecuencia de los establecimientos de beneficencia, particularmente de hospicios y asilos.

En Zacatecas, con base en estas reformas, el Plan de Estudios para la instrucción primaria estatal constaba de seis años. La enseñanza de la lectura y la escritura hasta el cuarto año preparaba a los alumnos para la fluidez y comprensión de la lectura de obras científicas y escogidas que se leían en el quinto y sexto grado; las lecciones de urbanidad y moral se desarrollaban hasta el cuarto año; los contenidos de matemáticas se dividían conforme a los principios de la aritmética y la geometría, pasando por su fase abstracta, hasta llegar a la etapa pragmática y se cursaban los seis años de la primaria; las nociones de derecho constitucional estaban presentes desde el tercer año escolar; las precisiones en el análisis de sintaxis y ortografía iniciaban en cuarto año; las clases de dibujo lineal y de ornato, y música vocal se tomaban a partir del tercer año; los elementos de geografía y cosmogonía e historia de México únicamente se llevaban en sexto año. Para las niñas, las clases de costura y bordado en blanco, canevá y corte de ropa se tomaban a partir del segundo año. La gimnasia se daba en los seis años y consistía en ejercicios de salón.²⁰ De este modo se lograba la homogeneización educativa sin desconocer la pluralidad de las instituciones educativas y de los sectores de la población incluidos en escuelas primarias públicas y privadas, así como en los hospicios y asilos.

En este contexto, hacia 1888, con motivo del informe del gobernador Jesús Aréchiga, la directora del asilo, la francesa Alice Acland de Grégoire, que había desempeñado el cargo los dos últimos años, reportó a las autoridades municipales de Guadalupe que todos sus esfuerzos estuvieron encaminados a brindar una educación perfecta a las asiladas, tomando en cuenta dos cosas: la impartición de contenidos escolares y técnicos, tomando como referente su sexo y la posición que más tarde ocuparían en la sociedad. Al mismo tiempo, manifestaba que por los fundamentos del Reglamento del Asilo avalados por la Junta de Beneficencia y por el gobernador, la educación de las huérfanas pobres estaba vinculada al bienestar moral y social de un pueblo.²¹ En otras palabras, la pobreza que padecía este sector de las mujeres, por sí misma ya obstaculizaba el progreso de un pueblo, pero la ignorancia de ese grupo se convertía, junto con la miseria, en una barrera infranqueable para la transformación de los de abajo en la escala social.

Acland apuntaba que la cultura moral e intelectual ocupaba el primer lugar en la educación de la mujer. La mujer estaba predestinada a ser esposa y madre de familia, por tal motivo tenía que recibir esa preparación y adquirir el conocimiento de sus deberes en esos diferentes periodos de su vida social. En consecuencia, su educación en ese sentido tenía que

²⁰ *Ibíd.*, pp. 41-43.

²¹ *Ibíd.*, pp. 16-17.

ser más sólida, sobre todo porque un sector de las mujeres —las pobres— se enfrentaba con frecuencia a privaciones económicas, de tal modo que la vida de la mujer en el espacio doméstico era un continuo sacrificio. Poseer un buen “fondo” de religión y de moral era necesario para que influyera en bienes para la familia y la sociedad.²² La directora del asilo dejaba fuera de su interpretación de la educación como bien cultural el aspecto de la instrucción física, ponderaba la enseñanza moral e intelectual como un proceso acumulativo que únicamente necesitaba ser transferido a las asiladas.

Más allá de esta postura individual de la directora y de su concepción, por demás conservadora, del destino de la mujer y el valor intrínseco del matrimonio y de la familia, ella aseguraba que las mejoras materiales de las instalaciones —si bien algunos espacios dejaban qué desear— era un logro para que las niñas pobres estuvieran insertas en un espacio cultural que incitaba la transformación a través de las lecciones de instrucción elemental y superior, pero también por la oportunidad que tenían las asiladas de instruirse mediante las cátedras de música. Ese conocimiento musical cubría dos fines: humanizar los sentimientos de la mujer, a la vez que se convertía en un recurso más para vivir, pues existía la posibilidad de que en ese futuro inmediato ofreciera clases particulares de música. Además, la clase de flores artificiales, los diferentes tipos de bordados y trabajos de aguja, que habían sido objeto de exámenes y exposiciones, adelantarían con la compra de algunos instrumentos en París, de tal manera que los artefactos que se produjeran crearían un fondo regular para el asilo. En esos momentos estaban terminados y disponibles para la venta dos ramos de flores, dos cerros con dos niños y borregos de cera, así como doce frutas de cera.²³

La expectativa que se tenía en las clases-taller posiblemente no era infundada. La directora entregaba como parte de ese fondo dos mil pesos, de cuya cantidad extrajo ochocientos pesos para que los comisionados del gobierno del estado que viajaban a Bélgica compraran algunos objetos para los talleres. Por otra parte, el taller de costura estaba dotado de una máquina Wheeler y Wilson; una New-home, dos máquinas Davis y una de manezuela, todas con sus implementos, bastidores grandes y chicos, cuatro pares de tijeras, bastantes bolas de hilaza, almohadillas, ganchos de fierro y agujas de malla; además, tenía mandadas hacer cinco fundas y siete cojines de lino. El taller de medias contaba con cuatro máquinas, trece cilindros, quince pesas, catorce ganchos sostenedores, siete hebillas, veintidós carretillas, tres redinas, nueve canastillas, dos paquetes de hilaza de diez libras cada uno y suficientes agujas. La sala de bordados no era la excepción: había sillas, bastidores, tela de merino azul

²² *Ibid.*, p. 17.

²³ La clase de flores se impartía con los siguientes enseres y útiles: una mesa grande, nueve sillas chicas, una piedra de moler colores, dieciocho fierros para flores, ciento veinte moldes para trabajar la cera, catorce cazuelas, seis platos grandes, cinco pares de tijeras, tres brochas, cuatro botes llenos de colores, dos onzas de grenetina, una libra de alambre, una pieza de muselina, una canasta de musgo, dos cuadernos de papel de china verde. AHMS, Fondo Impresos, caja 3, Sombrero, Zacatecas, “Informe de la directora del Asilo de Niñas, 1886-1888”, pp. 18-19.

y cambray, galón de plata, cuarenta y cinco paquetes de hilazas para bordar de doce madejas cada una, listones, cuarentaiún madejas de gusanillo grueso y delgado, ciento veintinueve madejas de seda fina de Argel, varias onzas de seda mexicana, casi cuatro onzas de lentejuelas de oro y plata corrientes y fina, varios carretes de hijo de plata y oro, canutillo de plata común y fina, así como varios carretes de seda blanca.²⁴

Estos datos indican que todos los talleres habían rebasado la fase inicial de su establecimiento (septiembre de 1881); a la fecha se advertían adelantos significativos, como la introducción de maquinaria, la producción para el autoabastecimiento y para un mercado local, con lo que se garantizó la creación de un fondo común sólido, tal como acontecía con la producción de los talleres del hospicio.

En el ámbito de la instrucción de primeras letras, los contenidos que se impartían en el asilo estaban en consonancia con las reformas educativas estatales de 1888, comprendidas en las leyes y programas de la Escuela Normal y las escuelas de instrucción primaria. Las maestras tomaron de ambos niveles educativos algunos textos, que se utilizaron en el plantel. Esta combinación se explica, en parte, por la intención que tuvo el gobernador Trinidad de la Cadena en 1877, con motivo de la apertura de la Escuela Normal de Señoritas,²⁵ de homogenizar la instrucción primaria en el estado, de tal manera que fuera más viable a todas las mujeres zacatecanas que desearan continuar sus estudios ingresar a la Normal; otra razón quizá fue el hecho de que en el asilo existía la preocupación de brindar una educación "superior" a las niñas, por la razón de que algunas de ellas no iban a tener la posibilidad de acceder al nivel de segundas letras y, en caso de hacerlo, sería tan sólo en su etapa técnica, que era la que ofertaba la institución en los talleres.

Del Plan de la Escuela Normal se utilizaba el texto de Robertson para el primer año de francés; del segundo año, los libros de moral práctica de Barrau —tanto en español como en francés—; la gramática castellana de la Academia; los textos de Geografía de Michelot y de García Cubas; *Cartas sobre la educación del bello sexo por una señora americana*, *Elementos de higiene y teneduría de libros* de Bernardino del Raso (Pedrosa, 1889: 88-90).²⁶ De este modo, el proyecto de forjar en las asiladas una cultura intelectual y moral se posibilitaba con estos textos.

En sus horas de clases, las niñas leían los textos aprobados en el Plan de las escuelas de instrucción primaria. Los libros de primero, segundo y tercero de Mantilla, los ejemplares de *Cartas sobre la educación del bello sexo por una señora americana*, los libros de *Higiene doméstica*,

²⁴ *Ibid.*, pp. 40-42.

²⁵ AHMS, Fondo Impresos, Sombrerete, Zacatecas, *Colección de decretos y resoluciones expedidas por el Congreso del Estado, 25 de marzo de 1877-25 de marzo de 1877*, 1878.

²⁶ AHMS, Fondo Impresos, caja 3, Sombrerete, Zacatecas, México, "Informe de la directora del Asilo de Niñas, 1886-1888", pp. 40-42.

moral práctica por Barrau y *Fábulas* de José Rosas Moreno; los *Elementos de aritmética* por Navea, para la clase de Ortología el compendio de José Rosas Moreno; la gramática castellana se cubría con los textos de Prudencio Solís y los silabarios de San Miguel.²⁷

Se sumaron a este currículo oficial los textos de *Cien lecturas* variadas de Lebrun, los prontuarios de ortografía castellana, los compendios de *Historia de México* por Lainé y Manuel Payno, la *Historia antigua* por Duruy, la carta sincronológica de la *Historia universal* de T. Zavala, las guías de lenguaje de Odon Fonoll, las colecciones de las cuestiones aritméticas de José Velázquez, el *Tratado de obligaciones del hombre* de Juan de Escóiquiz Morata, la Cartilla del *Sistema métrico decimal* de Ruiz Dávila, el libro *Nociones de geografía* de F. Ramírez, la obra de *Moral y urbanidad* de José de Urcullu, el libro de *Elementos de Gramática* de Quirós, el texto *Amigo de los niños* del abate Sabatier, la aritmética de Mariano González, el sistema métrico decimal de Ruiz Dávila, el *Compendio de Ortología* de José Rosas Moreno; el compendio de moral de Zamacois, el *Catecismo* del padre Ripalda, el *Compendio de Geografía* de García Cubas y de I. Guevara, el *Prontuario de Ortografía castellana*, los *Elementos de Geometría* por Paluzie, entre otros.²⁸ Dentro de la variedad de estos textos, se aprecia que el libro y la revista para niños como vehículos de la lectura infantil se identificaban como medios de la cultura escolar debido a que propiciaban la enseñanza y la apropiación de saberes científicos y morales, tanto por su formato, como por la intención didáctica y pedagógica (Alcubierre, 2010).

El asilo poseía aproximadamente 773 libros entre usados y nuevos, de los cuales 191 eran utilizados para la enseñanza de la lectoescritura (24.7 por ciento); pese a la supresión de la enseñanza moral en 1879 y la falta de un estatus propio en los planes de estudio, ésta continuaba vigente en 1888 en Zacatecas, pues se contaba con 242 libros de moral —informal, práctica y tradicional— (31.3 por ciento); para aritmética 118 textos (15.3); 105 libros para gramática (13.6); para geometría 41 ejemplares (5.3); para francés 21 (2.7); para enseñar geografía existían 18 libros (2.3); para religión 18 (2.3), 12 textos para historia universal, antigua y de México (1.5); para higiene doméstica 6 (0.8) y teneduría de libros 1 (0.15).²⁹

De estos datos se desprende que la enseñanza y la lectura infantil se consideraban un acto individual, en el que el contenido del libro es capaz de permear la conciencia infantil de manera significativa. La construcción de la conciencia cívica y moral a temprana edad fue motivo de conflicto entre el Estado y la Iglesia, así como entre las escuelas laicas y las confesionales. Las primeras propiciaron la enseñanza de moral práctica en las escuelas públicas

²⁷ *Ibid.*, pp. 40-42. Para conocer el método de enseñanza de cada una de las ramas conocimiento del currículo escolar nacional, véase Bazant (1993: 53-76).

²⁸ AHMS, Fondo Impresos, caja 3, Sombrerete, Zacatecas, México, "Informe de la directora del Asilo de Niñas, 1886-1888", pp. 40-42.

²⁹ AHMS, Fondo Impresos, caja 3, Sombrerete, Zacatecas, "Informe de la directora del Asilo de Niñas, 1886-1888", pp. 40-42.

subvencionadas por el gobierno, en el supuesto de que con estos contenidos escolares se dirigía el entendimiento del niño hacia el conocimiento científico y el sentimiento nacional, erradicándose así la ignorancia, el fanatismo religioso y la moralidad dispada de los pobres. Las escuelas privadas exigieron a las autoridades el ejercicio de la libertad de enseñanza, es decir, el derecho o potestad que cada padre de familia tenía de elegir el tipo de educación que necesitaba su hijo (Magallanes, 2010; 2012).

La cultura moral e intelectual que recibían las niñas se complementaba con las clases que recibían para aprender a elaborar flores artificiales, bordados diferentes y trabajos de aguja, que ya habían sido motivo de exámenes y exposición un año atrás en el asilo, así como compra de instrumental en París, para dar mayor impulso a estas labores y los artefactos que ahí se producirían y así comenzar a crear un fondo económico regular y propio. No en vano las instituciones de beneficencia eran el termómetro con el cual se medía la filantropía y cultura de los pueblos.³⁰ Aparte de este periodo, la incorporación de la enseñanza de trabajos manuales a los planes de estudio también servía para cubrir la etapa de capacitación técnica para el trabajo de las asiladas.

Por decreto del gobernador Aréchiga, desde el 9 de octubre de 1891, la instrucción primaria se dividía en elemental y superior, la primera contemplaba cuatro años escolares y la superior dos años. Con base en esta ley, se fomentó el establecimiento de escuelas para párvulos. La capital del estado fue la primera en contar con dos escuelas de ese tipo, anexas a las escuelas normales: una escuela primaria para ambos sexos por cada cuatro mil habitantes y una escuela libre para adultos por cada diez mil habitantes.³¹

Con base en la misma ley, existirían escuelas urbanas y rurales; en la escuela urbana se cursarían todas las materias comprendidas en instrucción elemental y superior; en las poblaciones de escasos recursos se daría únicamente la instrucción elemental. En la escuela rural la instrucción sería elemental y las nociones científicas se encaminarían a la agricultura y a las industrias propias de la localidad.³²

³⁰ *Ibíd.*, pp. 18-20.

³¹ Idealmente, en la medida de lo posible, las demás cabeceras municipales del estado tendrían, independientemente del número de su población, una escuela para ambos sexos y una de párvulos; en caso de que en cada plantel se excediera de ciento cincuenta alumnos, las asambleas municipales debían establecer nuevas escuelas. A la escuela de adultos asistirían individuos mayores de catorce años; se dividiría en adultos libres y adultos forzados (los que estaban en cuarteles, cárceles y en casas de corrección, era obligatoria). El programa escolar tenía dos grados: suplementaria y complementaria. También se introdujeron las clases dominicales, en las que se impartían conferencias científicas para el público, la entrada era libre, con una duración de dos horas, el tema giraba en torno a la instrucción cívica, cuyo objetivo era dignificar a las personas, mejorar su condición social; la vigilancia estaría a cargo de las Juntas Locales de Instrucción Pública. Biblioteca del Congreso del Estado de Zacatecas (BCEZ), Zacatecas, Zacatecas, *Colección de leyes y decretos del H. Congreso del Estado Libre y Soberano de Zacatecas, comprende las disposiciones legislativas expedidas en el periodo constitucional de 1894-1896, 1897*, pp. 520-592.

³² *Ibíd.*

5. Nuevos derroteros en la educación de las niñas y la beneficencia

En los periodos constitucionales de 1892–1894 y 1894–1896 se hicieron algunas modificaciones en la Ley Orgánica de Instrucción Primaria; aumentaron las partidas presupuestales para mejoras materiales, compra de útiles y mobiliario. Los presupuestos municipales empezaron a cubrir las necesidades de más escuelas, se abrieron nuevos edificios educativos o se realizó la readaptación de edificios, principalmente para escuelas de niñas; se incrementó el sostenimiento de las escuelas rurales y se compraron más útiles para las escuelas urbanas.³³

En la Ley Orgánica de Instrucción Primaria del estado, el programa de instrucción elemental era “Moral práctica, lengua nacional, lecciones de cosas, aritmética, nociones prácticas de geometría, escritura (iniciaba en el tercer año), geografía, instrucción cívica, historia, costura para las niñas, dibujo, canto y gimnasia”.³⁴ Los contenidos del programa de la enseñanza superior eran “Instrucción cívica, lengua nacional, nociones de ciencias físicas, nociones de economía política (para los niños), nociones de economía doméstica (para las niñas), nociones prácticas de geometría, historia de México, dibujo, música, nociones de ciencias naturales y caligrafía”. En las escuelas rurales y las establecidas en pequeños centros de población siguieron el siguiente programa: “Moral práctica, lengua nacional, lecciones de cosas, aritmética, instrucción cívica e historia patria, escritura (iniciaba en el tercer año), juegos y ejercicios gimnásticos”.³⁵

La escuela de párvulos (dos años escolares) impartía lecciones orales, trabajos manuales, trabajos de jardinería, cuidado de animales domésticos, conversaciones maternas, cultivo del lenguaje, canto y juegos gimnásticos. En las escuelas de adultos, inscritas en la categoría de instrucción suplementaria, se enseñaría “Lengua nacional, instrucción cívica, aritmética y nociones prácticas de geometría, nociones de ciencias físicas y naturales, nociones de historia, nociones de geometría, moral práctica, escritura y dibujo”. Y en la instrucción complementaria: “Lengua nacional, nociones de ciencias físicas y naturales, nociones de economía política y doméstica, aritmética y nociones de geometría, nociones de historia y dibujo; se incluía también la instrucción técnica donde se daban nociones relativas a las industrias propias de la localidad”.³⁶

³³ BCEZ, Zacatecas, Zacatecas, *Colección de leyes y decretos del H. Congreso del Estado Libre y Soberano de Zacatecas, comprende las disposiciones legislativas expedidas en el periodo constitucional de 1892–1894*, 1896, pp. 4 y 24; *Colección de leyes y decretos del H. Congreso del Estado Libre y Soberano de Zacatecas, comprende las disposiciones legislativas expedidas en el periodo constitucional de 1894–1896*, 1897, pp. 47, 524, 551–552, 574, 616, 667, 668, 674 y 692.

³⁴ BCEZ, Zacatecas, Zacatecas, *Colección de leyes y decretos del H. Congreso del Estado Libre y Soberano de Zacatecas, comprende las disposiciones legislativas expedidas en el periodo constitucional de 1894–1896*, 1897, pp. 552–574.

³⁵ *Ibid.*

³⁶ *Ibid.*

Con base en la Ley de Instrucción Secundaria y Profesional de 1893, se contemplaron reformas importantes para el asilo de niñas. En el artículo 11 se estableció que, además de la instrucción primaria elemental y superior, se cursarían cinco años las materias siguientes:

Cuadro 1
Currículum escolar de educación secundaria para el asilo (1893)

<i>Año escolar</i>	<i>Contenidos</i>
Primero	Lectura superior y ejercicios de recitación, aritmética mercantil, gramática española, dibujo de la estampa y de ornato, música vocal y ejercicios gimnásticos. Práctica en los talleres.
Segundo	Geometría práctica, caligrafía, primer curso de francés, teneduría de libros, dibujo de la estampa y de ornato, música vocal, ejercicios gimnásticos. Práctica de artes y oficios en los talleres.
Tercero	Elementos de física y nociones de mecánica, cosmografía, segundo curso de francés, nociones de historia general, dibujo de ornato. Invenciones industriales y práctica en los talleres. Estudio de instrumentos especiales.
Cuarto	Elementos de química aplicada a la industria y de historia natural, historia patria, primer curso de inglés, dibujo lineal. Economía industrial y práctica en los talleres. Estudio de instrumentos especiales.
Quinto	Medicina, higiene y economía doméstica, nociones de derecho constitucional, segundo curso de inglés, moral, dibujo de máquinas, legislación industrial, estudio de instrumentos especiales y práctica en los talleres.

FUENTE: Benson Latin American Collection (BLAC), Universidad de Texas, Austin, "Ley de Instrucción secundaria y profesional", 1893.

Para llevar a cabo lo estipulado en la Ley de Instrucción secundaria y profesional —al menos la parte práctica—, las jóvenes asiladas recibirían instrucción en los talleres de tejidos de medias, confección de trajes, labores en blanco, bordados, fabricación de flores artificiales, confección de sombreros, telegrafía y teneduría de libros; asimismo, la institución se denominaba Asilo de Niñas y Escuela de Artes y Oficios.³⁷

Sin tener las evidencias empíricas para sostener que se haya cumplido con el aspecto de la educación teórica, la novedad estribó en que se institucionalizó la instrucción técnica iniciada en las clases-talleres de 1881, por lo tanto, oficialmente, el establecimiento ofrecía asilo, educación e instrucción técnica, aspectos que se convertían en el eje rector de la política educativa y de beneficencia para los sectores marginales, como lo eran las niñas pobres

³⁷ BLAC, Universidad de Texas, Austin, "Ley de Instrucción secundaria y profesional", 1893.

y huérfanas. Además, se reformuló y amplió la enseñanza de dos años de educación de segundas letras, tal como lo estipulaba la Ley Orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal de 1869, porque el asilo había alcanzado el estatus de Escuela de Artes y Oficios (Amaro, 2001: 103), aspectos que en su conjunto manifestaban una modernización en la asistencia social y la educación que se impartía en dichos establecimientos.

Si bien fue tardía la articulación moderna entre beneficencia y educación, respecto del hospicio de niños de la entidad zacatecana, ambas instituciones se proyectaban como una alternativa educativa integral, pero sobre todo que buscaba imbricar en la estructura económica, con mejores posibilidades académicas y prácticas, a uno de los sectores más vulnerables de la sociedad: los niños y niñas pobres.

En esta nueva fase de la beneficencia y de la educación que se brindaba en su seno, en el periodo de 1892 a 1896 el asilo de niñas recibió la partida presupuestal de \$19,106.00 para su sostenimiento. La directora Maclovia Sierra justificaba el adelanto de la institución y de la educación intelectual y moral allí impartida, al considerar que ésta era un medio para que algunas alumnas continuaran sus estudios superiores en instituciones como la Escuela Normal, y obtener así un título que les proporcionara honra y recursos para cubrir sus necesidades de vida o, en su defecto, era instrumento que poseían las alumnas para desempeñar un trabajo fuera del asilo.

Estas bondades eran posibles porque el plantel contaba con una escuela primaria atendida por dos profesoras, una de ellas laboraba con el carácter de directora y la otra fungía como ayudante además, para las alumnas que sin haber cumplido la edad de diecisiete años que marca la ley para que abandonasen el establecimiento, con facilidad concluían su instrucción elemental. Recalcaba, además, que se impartían algunas ramas de la instrucción superior como lectura, gramática, historia, inglés, dibujo, pintura, modas, flores artificiales y costura en todas sus ramas. Todo esto porque la misión de la mujer no era solamente ser madre de familia, sino también estar capacitada para el trabajo industrial y mercantil que demandaba la sociedad zacatecana.³⁸

En el periodo de 1900–1904, el gobernador Genaro García informó que el número de asilados en los establecimientos de beneficencia del estado fueron los siguientes (véase cuadro 2).

Los datos del cuadro 2 reflejan que el ingreso de los niños al asilo y al hospicio fue a la alza moderada, pero en el caso de los niños se incrementó año con año —excepto en 1904—, de tal forma que siempre estuvo por arriba, en comparación con las niñas, y el ingreso de éstas se mantuvo a la baja. Este desequilibrio en la asistencia social quizá se explique por la percepción que se tenía de la función de las mujeres y de los hombres en la sociedad: ellas serían madres

³⁸ AHMS, Fondo Impresos, Sombreroete, Zacatecas, "Informe de la directora del Asilo de Niñas, agosto de 1896", pp. 398–399.

Cuadro 2
Alumnos del hospicio y del asilo en Zacatecas (1900-1904)

<i>Año</i>	<i>Niñas</i>	<i>%</i>	<i>Niños</i>	<i>%</i>	<i>Total</i>
1900	93	44.5	116	55.5	209
1901	88	37.5	147	62.5	235
1902	79	33	161	67	240
1903	76	22.8	156	67.2	232
1904	78	30	180	70	258
Total	414	35	760	65	1 174

FUENTE: AHEZ, Genaro García, *Memoria. Administración Pública del Estado de Zacatecas, 1900-1904*.

que desde el hogar participarían en la transformación moral de su descendencia y los hombres se incrustarían como artesanos modernos en los procesos de producción local.

La desigualdad cuantitativa se fundamenta posiblemente en cuatro razones: de la “cultura de clase y género”, entendida como la división y trato desigual que se dio en materia educativa a las mujeres y los hombres desde el virreinato hasta el porfiriato. En este periodo, tanto desde la instrucción informal que se divulgaba en la prensa y la educación formal que se impartía en las escuelas públicas de primeras y segundas letras —como el asilo, el Colegio Teresiano y la Normal de Señoritas— se enfatizaba que el papel de la mujer era ser esposa y madre de familia (Acosta, 2008). Esta cultura que predominaba en la época y las partidas presupuestales que se designaron para ambas establecimientos: al hospicio se otorgó la cantidad de \$113,845.00 y al asilo, \$52,298.00, la capacidad de asilamiento y la trayectoria de ambas instituciones esclarecen la composición de la matrícula de ingreso a estos planteles.

En términos reales, el hospicio de niños gozaba de una infraestructura y una experiencia educativa de cierta calidad desde 1888, tanto en la escuela de primeras y segundas letras, como en los talleres, además de una rentabilidad considerable, pues desde agosto de 1886 se abrió un Monte de Piedad en Guadalupe, con una inversión de \$11,600.00; tenía hipotecadas fincas en la misma villa y cuatro en el mercado, que ascendían a la suma de \$2,800.00. Además, se había invertido en mejoras materiales del edificio y en maquinaria la cantidad de \$33,033.51.³⁹ Con todo, el hospicio y el asilo dependían de la administración estatal y no alcanzaban su autonomía económica.

En el periodo 1904-1908, el gobernador Eduardo Pankhurst dio continuidad a las reformas de los establecimientos de beneficencia. El Hospicio de Niños entregaba a la sociedad, gracias a la educación, hombres con un modo honesto de vivir, con la calidad de obreros

³⁹ AHMS, Fondo Impresos, caja 3, Sombrerete, Zacatecas, “Informe del director del asilo, José M. Miranda”, 1888.

entendidos en los oficios que demandaba la sociedad y ofrecía protección a los niños aventajados por su inteligencia para que asistieran a la Normal de Profesores, al Conservatorio Nacional de México o a la Escuela de Agricultura y Veterinaria de la capital del país. Las niñas, por su parte, gracias a su trabajo, serían capaces de ayudarse y ayudar a sus familias, o incluso asistir a la Escuela Normal de Señoritas, y obtener el título de profesoras de enseñanza primaria. El producto de los talleres de ambos establecimientos había sido en tres años de \$38,923.84, de cuya suma se tomaron \$4,908.38 para invertir en maquinaria y \$9,960.03 en mejoras para los edificios,⁴⁰ cifras considerables si tenemos en cuenta la partida presupuestal asignada años atrás.

Hacia 1906, la dirección del hospicio y del asilo recayó en una sola persona. El gobernador Pankhurst designó como director a Francisco Linares y se determinaron las plazas de subdirector y subdirectora en cada establecimiento. Alice Acland de Grégoire se ocupó de nueva cuenta del asilo y los grupos eran atendidos por dos profesoras: Clotilde Flores y María de Jesús Vargas. La matrícula de niñas para la enseñanza primaria fue de ochenta y una alumnas; veintitrés en primer año, veinticinco en segundo, diecisiete en tercero y dieciséis en cuarto. Estas niñas, al terminar su instrucción de primeras letras, ingresaban a la enseñanza superior y la Escuela de Artes y Oficios marcada por la Ley de 1893, siempre y cuando tuvieran los doce años de edad.⁴¹ La fusión de los dos planteles, la sistematización de la instrucción de primeras letras y el estatus propio que adquirió la Escuela de Artes y Oficios reflejan una etapa nueva de la institución en la que la asistencia social también se transformaba: ahora, la escuela era una opción educativa para las mujeres que aspiraban a una instrucción de carácter superior; poco a poco, se quedaban al margen las mujeres que deseaban aprender una educación manual y práctica con algunas pinceladas de cultura general.

En el cuadro 3 se puede observar la manera en se realizó la distribución de las alumnas en los talleres.

El espíritu reformista de 1906 era en todo el ámbito educativo. Ese año las escuelas oficiales se dividían en tres grandes grupos: las de párvulos, la primaria urbana y rural y la de adultos. Su clase y ubicación determinaban su presupuesto y tipo de educación (completa o limitada). Esta tipificación permitió a las autoridades sostener escuelas de primer orden que funcionaban en la cabecera del estado y en las cabeceras de partido y de municipalidades importantes; de segundo orden en las cabeceras municipales secundarias y las de tercer orden ubicadas en haciendas y congregaciones, las cuales podían ser desde primera hasta quinta clase. En 1906, había en la entidad 361 escuelas, de las cuales tres eran de adultos, siete de párvulos, ciento veintinueve urbanas y doscientas veintidós rurales, a las

⁴⁰ AHEZ, Fondo Reservado, serie Libros y folletos, Zacatecas, Zacatecas, *Memoria administrativa de gobierno del Estado Libre y Soberano de Zacatecas, periodo 1904-1908 de Eduardo Pankhurst*, pp. 44-47.

⁴¹ AHEZ, Inspección de Hacienda del Estado, Zacatecas, Zacatecas, "Informe del Hospicio de Niños", 1904.

Cuadro 3
Relación de talleres y alumnas del asilo (1908)

<i>Taller</i>	<i>Profesora</i>	<i>Alumnas</i>
Teneduría de libros	Concepción García	14
Telegrafía	Antonia López	14
Clases de labores	Macrina Román	13
Música vocal	Miguel Durán	36
Música instrumental	José María Gámez	9
Cocina	Ángela de Fuentes	7

FUENTE: AHEZ, Inspección de Hacienda del Estado.

cuales se les destinó del presupuesto general \$227,927.00 y se crearon inspecciones permanentes en los municipios, asimismo se agilizó la administración educativa a través de los distritos escolares.⁴² Estos datos sugieren las condiciones y la dinámica bajo las cuales se dio la expansión educativa local, aunque este hecho no modificó del todo los altos índices de analfabetismo de la entidad.

Comentarios finales

Podemos señalar que, a pesar de que en Zacatecas durante el porfiriato fueron significativos los avances en la organización y orientación de cada nivel educativo, sobre todo los relacionados con los grupos marginales, no pudo evitarse la diversificación institucional que conllevó el proyecto de una educación intelectual, moral y física y la pervivencia de la asistencia a los pobres desde los preceptos ilustrados: la caridad y la filantropía. La formación de asociaciones laicas de mujeres de la "clase alta", mediante el trabajo voluntario y el derecho de petición, actuó a favor de la solución de problemas de interés común respecto de los pobres, en especial de las mujeres de este sector, ya fueran niñas o adultas. Las señoras de El Purísimo Corazón de María y El Sagrado Corazón de María elaboraron el padrón de familias pobres para llevar la caridad; la asociación femenina El Ángel del Hogar instaló talleres para las mujeres trabajadoras pobres; las profesoras distinguidas habilitaron la escuela de adultas para instruir a las "mujeres del pueblo" y el Asilo de Niñas contó con la dirección ideológica de las damas de la clase alta. Todas ellas se apropiaron del discurso romántico de

⁴² Para mayor detalle de los presupuestos por partido, tipo de escuela y orden en que estaban inscritos cada uno de los edificios escolares, véase BCEZ, Zacatecas, Zacatecas, *Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Zacatecas*, tomo XXXVI, enero de 1906, núms. 3-8.

la época en torno al sexo débil y las disertaciones modernas sobre el papel transformador que poseía la mujer en el seno familiar y la sociedad, para convertirse en agentes activos de la sociedad (Magallanes, 2011).

En Zacatecas, pese a la creciente secularización y modernización de la sociedad, el Estado no tuvo el monopolio de la asistencia social; además compartía esta obligación con las corporaciones femeninas laicas de corte secular y religioso, en el entendido de que la filantropía era una característica distintiva de la humanidad y erradicar la pobreza era parte de la justicia social que emanaba del gobierno liberal. Proteger, educar y moralizar a la infancia significó prevenir los males económicos y sociales del porvenir y, así, contribuir a un orden social moderno.

Por otro lado, al ubicar al niño como ente de conocimiento, de reflexión y de móvil político, no sólo se reconoció la particularidad de sus capacidades y necesidades materiales y morales, sino que se afirmó que el desarrollo o degeneración de éstos iniciaba en la niñez y, por ende, la sociedad era un entramado de contextos económicos y sociales que determinaban la evolución social de los individuos. En consecuencia, a cada grupo social correspondía un trato diferenciado, que tuvo como fin último el perfeccionamiento de las virtudes técnicas, cívicas y morales. Los principios de la educación nacional: la gratuidad, la obligatoriedad y la laicidad, junto con la beneficencia, favorecieron la demanda de la escolaridad de amplios sectores populares e incidieron para que la educación de las niñas obtuviera su estatus propio, tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria.

Las reformas educativas que se desarrollaron dentro del Asilo de Niñas, desde su fundación en 1880 hasta 1906, marcaron cambios sustanciales en torno a la percepción de las mujeres pobres, del tipo de instrucción que necesitaban y de asistencia social. De 1880 a 1892, la enseñanza que ofertó el asilo estuvo diseñada para generar la transformación de la sociedad; en ese proyecto, la educación de las mujeres pobres desempeñaba un papel relevante, pues desde el espacio íntimo de la familia ellas potenciaban esos ideales sociales, en la medida en que las asiladas egresaban con un capital social sustentado en nociones de cultura general, ciertos aprendizajes técnicos para elaborar productos de tipo doméstico de fácil comercialización y saberes refinados —como la música y el francés— que permitían el ingreso de recursos extraordinarios a la familia y aliviar las penurias económicas.

De 1892 a 1906, el ensanchamiento de la cultura intelectual y moral de las asiladas se realizó con base en una idea de la clase media de la enseñanza: la lectura de libros y revistas infantiles que fomentaban la conciencia cívica y moral, la cual se complementaba con la enseñanza técnica en los talleres altamente industrializados. Las mujeres se percibían como obreras capaces de impulsar el progreso económico, pero también como profesoras, pues las asiladas que destacaran por sus talentos intelectuales estaban en posibilidad de ingresar a la Escuela Normal de Señoritas. La presencia de asiladas y de pensionadas, la diferenciación entre Asilo y

Escuela de Artes y Oficios, la institucionalización de la enseñanza técnica en la Escuela de Artes modificaron el discurso inicial del liberalismo triunfante: de la necesidad de educar e instruir al pueblo para que adquirieran hábitos de orden y progreso, se dio lugar a intereses más pragmáticos: instruir para la incipiente sociedad industrializada, moderna y científica.

De esta manera, la modernidad educativa se concentró en los establecimientos de educación superior y de segundas letras, como el caso del Asilo de Niñas y el Hospicio de Niños, concretamente en las Escuelas de Artes y Oficios que existían dentro de estos planteles de beneficencia. Hacia 1926, estas instituciones aún mantenían abiertas sus puertas para educar y moralizar a algunos niños y niñas zacatecanos, pero desde el paradigma de la industrialización.

Siglas

- AHEZ Archivo Histórico del Estado de Zacatecas, Zacatecas, Zacatecas, México, fondos: Ayuntamiento, Inspección de Hacienda del Estado, Jefatura Política, Fondo Reservado y Poder Legislativo.
- AHMS Archivo Histórico Municipal de Sombrerete, Sombrerete, Zacatecas, Fondos: Impresos y Leyes y decretos.
- BLAC Benson Latin American Collection, Universidad de Texas, Austin.
- BCEZ Biblioteca del Congreso del Estado de Zacatecas, Zacatecas, Zacatecas.
- BNM Biblioteca Nacional de México, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F., Fondo Reservado.

Fuentes

- Acosta Frías, Martha (2008), "De la instrucción a la educación. La formación de las mujeres en el porfirato zacatecano", tesis de maestría en Historia, Área Humanidades, Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), Zacatecas.
- Alcubierre Moya, Beatriz (2010), *Ciudadanos del futuro. Una historia de las publicaciones para niños en el siglo XIX mexicano*, El Colegio de México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.
- Alvarado, María de Lourdes (2004), *La educación "superior femenina" en el México del siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental*, Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.
- (2011), "La escuela de artes y oficios para mujeres ¿Una opción educativa para sectores marginados de la población", en María de Lourdes Alvarado y Rosalina Ríos Zúñiga (coords.), *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)*, Bonilla Artiga-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), UNAM, México, pp. 113- 132.

- Amaro Peñaflores, René (2001), "La escuela de artes y oficios en Zacatecas durante el siglo XIX", en Francisco García González (coord.), *Historia de la educación en Zacatecas. Su enseñanza y escritura*, Universidad Pedagógica Nacional (UPN) 321, Unidad Zacatecas, México, pp. 100-113.
- ____ (2002), *Los gremios acostumbrados. Los artesanos de Zacatecas, 1780-1870*, UPN 321, Unidad Zacatecas, México.
- ____ (2006), "Educación, formación y capacitación para el trabajo: la escuela de artes y oficios en Zacatecas porfirista", en *Memorias del X Encuentro Internacional de Historia de la Educación*, Universidad de Guanajuato, Guanajuato.
- ____ y María del Refugio Magallanes Delgado (coords.) (2010), *Historia de la educación en Zacatecas*, vol. I, *Problemas, tendencias e instituciones en el siglo XIX*, UPN 321, Unidad Zacatecas, México.
- Arrom, Silvia Marina (1996), "¿De la caridad a la beneficencia? Las reformas a la asistencia pública desde la perspectiva del Hospicio de Pobres de la ciudad de México, 1856-1871", en Carlos Illades y Ariel Rodríguez Kuri (comps.), *Ciudad de México. Instituciones, actores sociales y conflicto político, 1774-1931*, El Colegio de Michoacán-Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), México, pp. 21-54.
- ____ (2000), *Containing the Poor. The Mexico City Poor House, 1774-1871*, Duke University Press, Durham.
- Bazant, Milada (1993), *Historia de la educación durante el porfiriato*, El Colegio de México, México.
- Galván, Luz Elena (1994), "En la construcción de una historia. Educación y educadores durante el porfiriato", en Lucía Martínez (coord.), *Indios, peones, hacendados y maestros. Viejos actores para un México nuevo (1821-1943)* t. I, UPN, México, pp. 175-203.
- González Barroso, Antonio Felipe de Jesús (1988), "Disertaciones en torno a la presencia de pobres de origen rural en la ciudad de Puebla entre 1878 y 1889", tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Puebla, México.
- Hernández Cruz, Varinia (2009), "La fundación de la Escuela de Artes y Oficios para Señoritas", en Oresta López (coord.), *La investigación educativa. Lente, espejo y propuesta para la acción*, El Colegio de San Luis A.C., Polo Académico de San Luis Potosí, A.C.-Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México, pp. 255-270.
- Herrera Frías, María de Lourdes (2003), "Huérfanas, nodrizas y profesoras poblanas a finales del siglo XIX", ponencia presentada en el II Coloquio Internacional de Historia de Mujeres y Género en México, México.
- Ibarra, Hugo (2009), *El Hospicio de Niños de Guadalupe: educación, artes y oficios (1878-1928)*, UPN 321, Unidad Zacatecas, Zacatecas.
- Magallanes Delgado, María del Refugio (2008), *Sin oficio, beneficio ni destino. Los vagos y los pobres en Zacatecas, 1786-1862*, Gobierno del Estado de Zacatecas-Instituto Zacatecano de Cultura "Ramón López Velarde"-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta), Zacatecas, México.
- ____ (2010), "Dilemas en la enseñanza de la moral laica en Zacatecas porfirista. Libros y escuela laica versus escuela confesional", en René Amaro Peñaflores y María del Refugio Magallanes Delgado (coords.), *Historia de la educación en Zacatecas I. Problemas, tendencias e instituciones en el siglo XIX*, UPN 321, Unidad Zacatecas, México, pp. 103-136.
- ____ (2011), "Caridad y filantropía femenina en Zacatecas. Socorrer y educar a los pobres, 1862-1906", en Emilia Recéndez Guerrero, Norma Gutiérrez Hernández, Diana Arauz Mercado (coords.), *Presencia y realidades. Investigaciones sobre mujeres y perspectiva de género*, UAZ, México, pp. 102-112.
- ____ (2012), "La querrela por la libertad de enseñanza en Zacatecas porfirista", en *Memoria del XIII Encuentro Internacional de Historia de la Educación. Entre lo global y lo local*, Zacatecas.
- Memoria sobre el estado de la agricultura e industria en el año de 1845, que la dirección general de este ramo presenta al Gobierno Supremo, en el actual de 1846* (1846), Imprenta de José Mariano Lara, México.

- Padilla Arroyo, Antonio (2004), "Del desamparo a la protección. Ideas, instituciones y prácticas de la asistencia social en la ciudad de México, 1861-1910", *Cuicuilco*, vol. 11, núm.32, septiembre-diciembre, pp. 121-155.
- Pedrosa, José E. (1889), *Memoria sobre instrucción primaria en el estado de Zacatecas, 1887-1888*, Imprenta del Hospicio, Zacatecas.
- Pérez Bertruy, Ramona Isabel (1999), "Las visiones de juristas y filántropos en el último tercio del siglo xix en la ciudad de México", *Revista Fuentes Humanísticas*, año 10, núm. 19, pp. 143-161.
- Pérez Toledo, Sonia (1994), "Del gremio a la escuela de artes y oficios: la educación de los artesanos de la ciudad de México en la primera mitad del siglo xix", *Signos*, año VIII, pp. 383-409.
- Sacristán, María Cristina (1994), "El pensamiento ilustrado ante los grupos marginados de la ciudad de México, 1767-1824", en Regina Fernández Franyuti (comp.), *La ciudad de México en la primera mitad del siglo xix*, Instituto de Investigaciones "Dr. José María Luis Mora", México, pp. 187-249.
- Tanck Estrada, Dorothy (1984), *La educación ilustrada 1786-1836*, El Colegio de México, México.
- Vidal, Salvador (1959), *Bosquejo histórico de Zacatecas*, s.ed., Aguascalientes, t. 4.

MARÍA DEL REFUGIO MAGALLANES DELGADO. Unidad de Historia, Universidad Autónoma de Zacatecas. Doctora en Historia, nivel I en el Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: Historia social de los marginados en Zacatecas durante el siglo xix y Problemas de la enseñanza de la historia en Zacatecas. Publicaciones recientes: René Amaro Peñaflores y María del Refugio Magallanes Delgado (coords.) (2010), *Historia de la educación en Zacatecas*, vol. I, *Problemas, tendencias e instituciones en el siglo xix*, UPN Unidad 321, México; Antonio González Barroso y María del Refugio Magallanes Delgado (2011), *Teoría y metodología en la enseñanza-aprendizaje de la Historia. Problemas de la educación básica en Zacatecas*, UAZ, México.

Recibido: 27 de febrero de 2012

Aceptado: 24 de octubre de 2012

Uma tradição feminina

Una tradición femenina

A Female Tradition

Flávia Obino Corrêa Werle

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos,
Programa de Pós-Graduação em Educação
flaviaw@unisinos.br*

Resumo

Este artigo, desenvolvido na linha da história cultural, adota como metodologia uma abordagem biográfico-narrativa. Discute, dentre outros conceitos, os de tradição, inovação, genealogia feminina na perspectiva de novos enfoques para a história da educação. Considera a memória tanto como um discurso como uma presença nos objetos e cultura material. Analisa um objeto guardado e presenteado de geração em geração a ser usado pelas mulheres de uma mesma família na hora do parto. Problematisa o tema da formação humana em espaços de relações familiares e em modalidades não escolarizadas questionando o que as irmãs ensinam umas às outras, que aprendizagens ocorrem nas relações entre mulheres que são vizinhas, amigas, primas, tias, sobrinhas.

Palavras-chave: História da educação, tradição, memória.

Resumen

Este artículo, enmarcado en la vertiente de la historia cultural, tiene como metodología un enfoque biográfico-narrativo. Discute, entre otros conceptos, los de tradición, innovación y genealogía femenina, a partir de las nuevas directrices de la historia de la educación. Considera la memoria como un discurso y una presencia entre los objetos y en la cultura material. Examina un objeto almacenado, transmitido de generación a generación, para que lo usen las mujeres de una misma familia en el momento del parto. Asimismo aborda el tema de la for-

mación humana en ámbitos como el de las relaciones familiares y en sus variantes no escolarizadas, cuestionando lo que las hermanas enseñan unas a otras, así como qué tipo de aprendizajes se generan en las relaciones entre las mujeres que son vecinas, amigas, primas, tías y sobrinas.

Palabras clave: historia de la educación, tradición, memoria.

Abstract

This article takes a cultural history perspective and follows a methodology based in biographical narratives. It discusses feminine tradition, innovation and genealogy thus developing new lines in the history of education. Memory is studied both as discourse and material presence through the examination of a material object which is stored and transmitted from woman to woman across generations of the same family to be used in the moment of giving birth. Family relations, in particular among sisters, and relations among women who are neighbors, friends, cousins, aunts and nieces are highlighted as important educational spaces where learning takes place.

Keywords: history of education, tradition, memory, women.

Introdução

Este texto¹ vincula-se a uma perspectiva de história cultural e social, focando uma temática situada à margem dos grandes debates da sociedade atual, na intersecção entre genealogias femininas, biografização, tradição, inovação e história da educação. Toma como empiria um objeto material, qual seja, o “breve que protege na hora do parto”, presente no cotidiano de mulheres de uma família, no início do século xx e que é ressignificado aqui, no contexto da segunda década do século xxi. A ressignificação dá a ver, também, minha posição de professora universitária vinculada ao campo da história da educação e a possibilidade de problematização de novos temas para este campo. É um texto que trata de uma particularidade do mundo feminino relacionada à idade, saúde, beleza e maternidade.

¹ Este artigo foi escrito originalmente para a participação no painel Invenções e tradição na História da Educação do qual fizeram parte Marta Maria Chagas de Carvalho (USP) e Maria del Mar del Pozo Andrés (UAH/Espanha), incluído no VI Congresso Brasileiro de História da Educação “*Invenções, Tradições e Escritas da História da Educação no Brasil*”, realizado na Universidade Federal do Espírito Santo, cidade de Vitória, ES, Brasil, dias 16 a 19 de maio de 2011. Foram introduzidas modificações substanciais em relação à versão original modificações estas inseridas a partir de sugestões e observações de dois pareceristas anônimos da Revista Mexicana de História da Educação, aos quais agradeço.

1. Discussões acerca do conceito de tradição e inovação

Para discutir tradição e inovação, apoio-me em alguns autores de diversos campos do conhecimento, como antropologia, história, sociologia, filosofia:

A palavra tradição vem do latim: *traditio*. O verbo é *tradire*, e significa precipuamente entregar, designa o ato de passar algo para outra pessoa, ou de passar de uma geração a outra geração. Em segundo lugar, os dicionaristas referem a relação do verbo *tradire* com o conhecimento oral e escrito. Isso quer dizer que através da tradição, algo é dito e o dito é entregue de geração a geração. De certa maneira, estamos, pois, instalados numa tradição, como que inseridos nela, a ponto de revelar-se muito difícil desembaraçar-se as suas peias. Assim, através do elemento dito ou escrito algo é entregue, passa de geração, e isso constitui a tradição – e nos constitui (Bornheim, 1997: 18-19).

No trecho de Bornheim está evidente o sentido de tradição como estabilidade, como transmissão de algo de uma pessoa para outra, de um grupo geracional para outro, de vínculo entre passado e presente. Trata-se do conceito tradicional de tradição que envolve transmissão de uma mensagem sem mudanças.

Expandindo esta abordagem Bornheim destaca noções de previsão e segurança que acompanham a concepção de tradição:

A vontade da tradição está em querer-se tradição, e ela se quer tão totalmente tradição que se pretende eterna, determinando não apenas o passado e o presente, mas o próprio futuro, portanto tudo pode ser previsto, exige-se a antecipação: tudo vai ser sempre fundamentalmente idêntico, sem percalços com o possível surto da alteridade. A tradição se pretende, assim, uma grande segurança – nós estamos na própria segurança, vivemos numa resposta e estamos assegurados nela, ela é nosso princípio (Bornheim, 1997: 18).

Segurança, previsibilidade, predeterminação são noções que acompanham a ideia de tradição a qual envolve também valores que constituem uma sociedade, valores estes que pautam significativamente o comportamento humano.

Neste conceito usual de tradição, estão envolvidas a questão da autenticidade e de quanto uma tradição conforma indivíduos e grupos mediante práticas fixas e repetidas.

São fortes as afirmativas de Bornheim de que a tradição nos constitui, que somos organizados pela tradição, de que ela é o nosso princípio e que estamos assegurados nela. Soa

como se fôssemos, absoluta e irremediavelmente, passivos e tomados pelas tradições. Desse ponto de vista pode-se chegar a um esgotamento do tema na história e na história da educação.

Há, entretanto, autores que propõem uma compreensão de tradição menos restritiva, envolvendo repetição, mas também alterações, modificações.

Hobsbawn (1997) ao cunhar o termo “tradição inventada” articula as dimensões reiterativa e de modificação, que poderiam inicialmente ser consideradas opostas e não contidas na tradição:

Por 'tradição inventada' entende-se um conjunto de práticas normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas de natureza ritual ou simbólica visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado [...] Em poucas palavras, elas são reações a situações novas que ou assumem a forma de referência a situações anteriores, ou estabelecem seu próprio passado através da repetição quase que obrigatória (Hobsbawn, 1997: 9).

A invenção das tradições expressa, pois a compreensão de que estruturas estáveis, quase imutáveis, que ordenam aspectos da vida, são tensionadas em contraste com mudanças e novos contextos. Continua Hobsbawn (1997: 10) “O objetivo e a característica das tradições, inclusive as inventadas é a invariabilidade. O passado real ou forjado a que elas se referem impõe práticas fixas (normalmente formalizadas), tais como a repetição”.

Certa dinamicidade perpassa o conceito de invenção da tradição ao considerar a impossibilidade de separar tradição e inovação. Tradição inventada é uma ideia ampla que admite, se é que poderíamos dizer, gradações em termos de sua institucionalização e permanência no tempo:

Inclui tanto 'tradições' realmente inventadas, construídas, formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo (Hobsbawn, 1997: 9).

A ideia de tradições inventadas sugere vários elementos associados. Considera os poderes dos grupos ou indivíduos que as instauram (político, simbólico, econômico), os grupos que as instituem e os que as mantêm (elites ou grupos subalternos, mulheres, grupos de excluídos), as formas de comunicação e de disseminação, o conjunto de recursos nisso envolvidos. Viñao (2002) utiliza o termo “difusão” como sinônimo de aplicação de uma inovação em vários contextos, ponderando que toda a difusão supõe modificação ou adaptação. Acentua

este autor que o movimento de renovação, de inovação não é homogêneo e que é impossível evitar conflitos, desvios e dissidências dentro de um movimento inovador.

Tradições inventadas podem associar-se a processos de institucionalização, a existência de práticas presentes em âmbito local e global e de normas assemelhadas que ocorreram ou estejam ocorrendo em outros lugares. A respeito das ambiguidades entre o local e o global, entre culturas com tradições mais ou menos fortes, Burke refere a homogeneização cultural e crioulização do mundo. Diz o autor que é preciso ter variadas formas de expor as relações entre culturas "precisamos de vários [...] [termos] para fazer justiça tanto ao agente humano (como no caso da 'apropriação' ou da 'tradução cultural') quanto às modificações das quais os agentes não têm consciência (como no caso da 'hibridização' e da 'crioulização')" (Burke, 2003: 63). A ideia de homogeneização cultural considera que no nível global vemos uma redução da diversidade, embora, "no nível do indivíduo há mais escolhas, mais liberdade, uma ampliação de opções" (Burke, 2003: 109). Acrescenta ainda o autor a respeito de crioulização do mundo: "estamos vendo a emergência de uma nova forma de ordem cultural, uma ordem cultural global, mas que [...] pode rapidamente se diversificar, se adaptando a diferentes ambientes locais. Em outras palavras, as formas híbridas de hoje não são necessariamente um estágio no caminho para a cultura global homogênea" (Burke, 2003: 115).

O que Burke designa de crioulização decorre de processos de diversificação e adaptação, o que se aproxima da ideia de difusão da inovação em vários contextos tratada por Viñao, a qual é também renovação, adaptação, que ocorrem mediante embates, desvios, infidelidades.

As tradições são, entretanto, uma referência, um substrato para as inovações. Viñao (2002: 111) referindo o movimento de renovação pedagógica na Espanha das décadas de 1960, destaca a importância das tradições como referência, como ponto de apoio para a inovação. Para ele as debilidades de tais movimentos decorreram da ausência de uma tradição nas quais as práticas de renovação pudessem se apoiar ou que pudessem servir de referência. Na ausência de referências próprias, a busca é feita junto a práticas de outros países. Esta busca externa de práticas de renovação não está, entretanto, isenta de adaptações, inovações, o que afasta a possibilidade de uma ordem cultural global, como diz Burke. Viñao e Burke não utilizam uma mesma terminologia, mas debatem um conjunto de ideias aproximadas.

Concluo, portanto, que associar invenção à tradição sugere, inversamente, que a invenção está contaminada de tradição, de repetição e de continuísmo, de forma que não apenas a tradição é que vai sendo alterada por traços de invenção. A invenção se consolida, recebe adesões, se institucionaliza e vai se tradicionalizando, tornando-se comum, usual, estabelecendo seguranças pela repetição e pretendendo se eternizar como a tradição mais tradicional.

Peter Burke por tanto, auxilia na compreensão das dimensões menos restritivas de tradição. Ele nos provoca indagando: "quando, em quais circunstâncias, uma tradição deixa de ser uma tradição?" (2007: 17). Nesta pergunta está a perspectiva de que uma tradição não

permanece sempre igual, ela se transforma, se modifica, se adapta. Ela assume traços de atualidade ou ela vai esmaecendo, sendo paulatinamente abandonada, não mais se transmitindo de geração em geração ou transmitindo-se com alterações, restritamente. Peter Burke reitera a noção de invenção da tradição de Hobsbawn, ao afirmar que toda “inovação é uma espécie de adaptação” (Burke, 2003: 17). É nesta direção que anteriormente afirmei que a invenção está contaminada de tradição e que a invenção pode se tradicionalizar pela institucionalização e repetição.

Ora, se não existe uma fronteira cultural nítida e firme entre grupos, também não há fronteiras entre as diferentes tradições destes grupos (Burke, 2003: 14). “Às vezes, a inovação aparente esconde a persistência da tradição; outras vezes, a continuidade aparente disfarça inovações” (Burke, 2007: 20).

O autor, portanto, ao discutir os processos de hibridação e cultura contribui para ampliar este debate. Cultura inclui atitudes, mentalidades, valores e suas expressões, concretizações ou simbolizações em artefatos, práticas e representações (Burke, 2003: 16-17). Apoiado em Edward Said ele diz que “todas as culturas estão envolvidas entre si” e não há cultura única ou pura, todas são híbridas, heterogêneas. Para ele, “O preço da hibridação, especialmente naquela forma inusitadamente rápida que é característica de nossa época, inclui a perda de tradições regionais e de raízes locais. Certamente não é por acidente que a atual era da globalização cultural, [...] é também a era das reações nacionalistas ou étnicas [...]” (Burke, 2003: 20).

O autor ressalta a tensão entre tradição e hibridismo a ponto de indagar “Podemos falar de uma tradição híbrida?” (Burke, 2007: 18), uma vez que encontramos hibridização quase que em toda parte na história (Burke, 2003: 20)? O hibridismo cultural ocorre em diferentes domínios da vida humana: nas festividades, nos estilos de música, na arquitetura, na literatura, nas práticas alimentares, e, logicamente, nas tradições:

Em outras palavras, todas as tradições culturais hoje estão em contato mais ou menos direto com tradições alternativas [...] Por conseguinte, as tradições são como áreas de construção, sempre sendo construídas e reconstruídas, quer os indivíduos e os grupos que fazem parte destas tradições se deem ou não conta disto (Burke, 2003: 102).

Pode-se dizer que a perspectiva de autenticidade e permanência das tradições é impensável pela criatividade da recepção e a renegociação de significados que cada indivíduo e grupo, em seu tempo e espaço sócio-histórico, vão articulando. A tradição na perspectiva da recepção leva em consideração, segundo Burke (2007), um processo duplo de descontextualização e recontextualização, de adaptação. Adaptação consiste no empréstimo de partes de uma cultura para incorporá-las numa estrutura tradicional, o que também é chamado de

bricolagem (Claude Lévi-Strauss), ou de apropriação ou reutilização (Michel de Certeau), conforme Burke (2003: 91).

Quais as aproximações entre Hobsbawn e Burke na abordagem do tema da tradição?

Burke ao chamar a atenção para a descontextualização e adaptação acentua o receptor e seu papel ativo e Hobsbawn ao se referir à tradição inventada problematiza mais a perspectiva do "sempre foi e sempre será assim" (Hobsbawn, 1997: 10), as origens da tradição.

Grande parte das discussões de Burke converge para as de Hobsbawn. A adaptação por vezes surge para conservar velhas práticas em condições novas ou usar modelos antigos para novos fins, entretanto, "a inovação não se torna menos nova por ser capaz de revestir-se facilmente de um caráter de antiguidade" (Hobsbawn, 1997: 13).

A tradição inventada, cunhada por Hobsbawn, contempla a mudança e a repetição. Burke não fala de tradição inventada, mas de tradição híbrida, destacando as interfaces com tradições alternativas e a importância da recepção e dos movimentos de descontextualização e recontextualização de velhas e consolidadas tradições.

2. Tradição e inovação em estudos de história da educação

No campo da história da educação Viñao contribui fortemente ao discutir mudança, reformas, inovações e cultura escolar.

Em seu livro *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*, Viñao (2002) discute a relação entre cultura escolar e inovação. A inovação educativa, como a mudança na escola, constitui uma 'aventura' que aparentemente não se articula, e até se "opõe à ideia ou mesmo à existência de uma cultura escolar, de um conjunto de tradições e práticas com uma certa continuidade e permanência ao longo do tempo" (Viñao, 2002: 111). Tal oposição entre inovação e cultura escolar (já que esta se caracteriza por permanência e continuidade), não é tão real, diz Viñao, pois a inovação se situa frente a culturas estabelecidas, ou seja, se inova e renova conforme o contexto e as circunstâncias. Ademais, "a inovação e a mudança criam sua própria cultura, suas continuidades, persistências e tradições" (Viñao, 2002: 111), isto significa que "a inovação se move entre a necessidade de estabelecer continuidades e a também necessidade de pôr sempre em questão tanto a teoria como a prática" (Viñao, 2002: 112).

Viñao refere o dilema entre continuidade e mudança: "a continuidade acaba com a inovação e a mudança com sua consolidação" (2002: 112). Destaca a necessidade de considerar a relação entre difusão da inovação e os processos de adaptação: "a difusão ou

aplicação de uma inovação em um contexto diferente daquele em que se originou – e por outros professores e alunos – implica sempre sua interpretação e adaptação” (2002: 112). Portanto, Viñao traz para o âmbito da história da educação o debate entre tradição e inovação pela análise de cultura escolar *versus* inovação e mudança. Os processos de adaptação não operam, necessariamente, em contraposição à propostas inovadoras:

[...] o êxito ou fracasso de toda a reforma, mudança ou inovação depende, em primeiro lugar, de que possa ser interpretada, acomodada ou adaptada ao contexto, e, segundo, de como o seja, já que em dito processo cabem desde a adaptação criativa e inteligente, até o ritualismo, o simples rechaço ou a tergiversação que desvirtua os propósitos iniciais (Viñao, 2002: 119).

Entendo que Viñao discute de alguma forma os processos de apropriação ao referir as reformas educacionais. Este autor não pronuncia formalmente apropriação, mas a afirmativa de que a difusão da inovação implica sempre em interpretação e adaptação e o destaque que faz aos conflitos, dissidências e a movimentos de acomodação sugerem que, de seu ponto de vista, é preciso considerar micro movimentos interpretativos e de insubordinação mesmo no âmbito de inovações educacionais.

O senso comum sobre a tradição poderia simplesmente registrar: “a educação não muda porque os professores ensinam como a eles se lhes foi ensinado, ou por sua mentalidade conservadora, tradicional, rotineira, acomodada e, inclusive, recalcitrantemente oposta às mudanças” (Viñao, 2002: 117). Ou descrever a inércia gerada por certa burocracia acentuando que: “as instituições e sistemas educativos geram, com o passar do tempo e por sua própria dinâmica e forças internas, algumas culturas escolares – ao modo de sedimentos institucionais – e alguns traços ou tendências que, em maior ou menor grau, se impõem aos protagonistas ou atores da educação” (Viñao, 2002: 118). Entretanto, esta concepção tradicional que inspira estas descrições não considera a capacidade de infidelidade normativa (Lima, 2001), as estratégias de autonomia de grupos e indivíduos, o movimento gerado pelo exercício de poderes locais, as (re)articulações regionais, a capacidade de apropriação, diálogo e negociação dos atores.

A consideração do tema tradição conduz do conceito corrente de tradição aos de tradição inventada, tradição híbrida, tradições como áreas em construção, recepção da tradição, adaptação, descontextualização e recontextualização da tradição. A discussão de tradição avança no cotejo com a ideia de inovação cuja existência erige-se por sobre uma referência prévia, algo existente, uma tradição e, por outro lado, a inovação cria sua própria tradição.

Este conjunto de conceitos inspira, de alguma forma, e tem ressonância na construção de objetos de estudo em história e em história da educação. Esta apresenta-se tensionada por novos temas, novas abordagens e procedimentos metodológicos.

A história da educação está sendo constantemente tensionada por novos objetos, novas abordagens e procedimentos metodológicos.

Peter Burke (1992), na intenção de descrever a nova história, apresenta-a, resumidamente, em seis pontos indicando o que ela é em contraste com o paradigma tradicional de história. 1) Tradicionalmente a história diz respeito à política, relacionada ao Estado, enfatizando a perspectiva nacional e internacional; a nova história se interessa por toda a atividade humana. 2) Os historiadores tradicionais pensam na história como essencialmente uma narrativa dos acontecimentos e a nova história trabalha com temas marginais e considera as subjetividades. 3) A história tradicional oferece uma visão de cima (grandes homens, grandes generais, grandes estadistas; os grandes livros); a nova história busca refletir acerca da História vista de baixo. 4) No paradigma tradicional, a história deveria ser baseada em "documentos, registros oficiais, preservados em arquivos, os quais, em geral, expressam o ponto de vista oficial" (Burke, 1992: 13). 5) O paradigma tradicional propõe um tipo de pergunta que endereça mais para o acontecimento e para ações individuais. A nova história questiona processos, busca dissidências, adaptações, movimentos de grupos sociais subalternos. 6) Ademais, o paradigma tradicional considera que a História é objetiva, pretende informar os fatos como eles realmente aconteceram, mas a nova história considera vozes variadas, para o que a história oral contribui sobremaneira.

Os pontos pelos quais Burke resume o impacto da nova história no paradigma tradicional de história contribuem para a reflexão acerca da história da educação, a ampliação de seu campo e as perspectivas de compreender a tradição e a inovação. Novos objetos trazem exigências metodológicas novas, provocam a revisitação ou busca de novas fontes: diários, livros de memórias, cadernos, impressos, livros didáticos, materiais de leitura popular, materiais pessoais. Novos objetos pedem apoio teórico-conceitual diferenciado – gênero, etnia, etc. – conduzindo a aproximações com outros campos do conhecimento – sociologia, antropologia, psicologia. Novos objetos inspiram diferentes abordagens metodológicas e o afastamento da perspectiva meramente narrativa de acontecimentos e de políticas de Estado de longo prazo e abordagens macro. História das disciplinas escolares, história da infância, são exemplos de novas abordagens, assim como o estudo de formas de educação que se realizam além dos espaços institucionalizados dos sistemas de ensino, fora das escolas e salas de aula.

Analisar historicamente as mudanças em educação envolve enfrentar questões difíceis de equacionar, exigindo que o pesquisador focalize outros elementos que não apenas as regularidades, que aborde temas que permanecem na sombra. Novo enfoque de história da

educação levaria a apontar discontinuidades na explicação histórica bem como a indagar sobre outras culturas: das funcionárias, merendeiras, das gestoras, assim como dos professores, dos alunos, das famílias.

O novo enfoque em história da educação pode fazer-nos olhar para as culturas tradicionais específicas das diferentes escolas, de cada nível acadêmico, de cada grupo de atores, e atentar para as gerações de atores que compõem a instituição. Um novo enfoque propiciaria discutir estratégias não caracterizadas dentro da pedagogia tradicional, mas que implicam em formação, experiências educativas mais horizontais, solidárias e coletivas entre vizinhança, colegas e familiares, por exemplo.

Viñao aponta para a necessidade de proceder a análises histórico-comparativas sobre os processos de inovação nos sistemas educativos, considerando, também, culturas e subculturas escolares frente à reformas.

Escasseiam [...] os estudos sobre as condições que facilitam ou entorpecem a aparição destes processos, as pessoas que os iniciam ou promovem, as instituições, lugares e contextos que constituem o foco de irradiação dos mesmos, e seus modos de difusão, estancamento, transformação e desaparecimento (Viñao, 2002: 115).

O autor propõe perguntas instigadoras. As inovações identificadas pelos historiadores ocorreram em que níveis dos sistemas educativos? A prevalência de estudos acerca deste ou daquele nível de ensino se constituiu devido a preferências dos pesquisadores, pelas características peculiares destes níveis de ensino ou por ambos os aspectos? Afirma ele que “necessitamos mais estudos sobre processos concretos de reforma e inovação, realizados desde uma perspectiva comparada, que nos ilustrem tanto sobre sua origem, difusão e evolução, como sobre as relações existentes entre si e entre ambas e as mudanças sociais, políticas e tecnológicas” (Viñao, 2002: 117).

Viñao instiga, portanto, para uma história da educação que descortine os movimentos inovadores, as ressignificações de práticas tradicionais, os processos de apropriação que recontextualizam as tradições.

3. O “Breve”: tradição, inovação, apropriação e recontextualização de um “objeto feminino”.

O trecho que segue é uma contribuição no sentido de que mostra formas de sociabilidade e formação entre mulheres, pela consideração de um pequeno objeto confeccionado em tecido e papel, a partir do qual se interpreta a relação “avó-mãe-filha” num momento especial que não ocorre em simultâneo a todas elas, pois que são de gerações diferentes, mas

para cada uma em tempos históricos específicos: a gravidez e o parto. Constitui um tipo de narrativa genealógica que trata de mulheres de uma mesma família e manifesta, de alguma forma, as necessidades de espelhamento e proximidade, por um lado, e de diferenciação e distanciamento, por outro, entre avós, mães e filhas. A discussão acerca das genealogias femininas traz, silenciosamente imbricadas, as ideias de tradição, inovação, recepção de tradições, descontextualização e recontextualização de tradições frente a contextos que são diferenciados para cada mulher e cada geração.

A importância das genealogias femininas é destacada por Luce Irigaray (2002: 1) “é afirmando a diferença, que a mulher pode libertar-se da dominação sobre ela da cultura do masculino. Para cultivar esta diferença, deve definir as mediações próprias de seu gênero: em nível de linguagem, do direito, da religião, da genealogia, etc.”. Para ela é preciso “tirar do esquecimento as genealogias femininas” não para encobrir a figura do pai, mas para fortalecer a “identidade dos dois” (Irigaray, 2002: 1).

Para Lélia Almeida:

São genealógicos os textos que narram as relações das protagonistas femininas com seus pares familiares sejam elas mães, avós, tias, filhas, netas, bisavós, irmãs, madrinhas, etc. Textos que narram as relações das mulheres com outras mulheres que não fazem parte de sua ascendência ou descendência familiar direta; mulheres que são determinantes em suas vidas e biografias, sejam elas alunas, professoras, vizinhas, babás, nanas, empregadas, amigas, terapeutas, etc. E são genealógicos os textos que tratam das protagonistas, leitoras ou autoras, que dialogam com autoras e leitoras de outras épocas, num procedimento que tem como objetivo estabelecer uma linhagem, a possibilidade de uma ancestralidade literária (2003: 2).

Esta mesma autora, ao analisar genealogias femininas no campo da literatura, apoia-se em autores que referem a relação entre mãe e filha como “agridoce” pela tensão permanente entre parecer e diferenciar-se, ou como uma “ligação por fusão”, de características ambivalentes. A autora indaga: “o que poderiam herdar as mulheres de outras mulheres – avós, mães, filhas, bisavós, tias, madrinhas – quando elas não são senhoras sequer de seus próprios nomes, destinos, menos ainda de suas vontades ou de um patrimônio?” (Almeida, 2003: 22). Nesta parte do texto analiso um tipo de herança entre as mulheres de minha família, um objeto que acompanha na hora do parto. Não uma herança de valor econômico, importante no mercado. É uma herança de pertencimento, compartilhamento, ascendência, presença, de espaços de mulheres.

Este texto, portanto, é genealógico no primeiro sentido apresentado por Almeida. A narrativa que estabeleço prende-se a minhas lembranças relacionadas a um ato de minha mãe e informações oferecidas por ela, reflexões estabelecidas no contexto de minha família,

e no diálogo com lembranças das demais mulheres que constituem minha constelação familiar. É também biográfico na medida em que eu, como autora deste texto contextualizo a mim, narro minha visão e construo significados acerca deste objeto de memória. Como diz Suárez (2009: 17) “toda narração ou testemunho autobiográfico já pressupõe em si mesmos interpretação, construção e recriação de sentidos, leituras do próprio mundo e da própria vida”.

Sim, este artigo está transpassado por minhas visões. Como dizem Weiduschadt e Fischer (2009: 7) “a lembrança depende dos significados que o depoente concede às suas reminiscências, ele vai evidenciar o que mais lhe dá sentido”. Por outro lado, esta parte do artigo é um resgate de memórias, minhas e de outros familiares (pessoas e objetos), pois “a memória além de ser um produto do discurso, também está presente nos objetos, nos artefatos, a cultura material, sendo possível recordar fazendo relações com objetos produzidos e preservados pelos grupos” (Weiduschadt e Fischer, 2009: 79).

Por um lado, este trecho constrói uma reflexão na linha da genealogia feminina relacionada ao parto – situação que mulheres partilham entre si – mas que, em sua condição de avós, mães e filhas, não a vivem conjuntamente, mas em tempos de existência diferenciados. Tempos de existência que são também históricos e diferenciados em termos de condições familiares, socioculturais, políticas e de atendimento à saúde. Por outro, é, também, uma escrita autobiográfica singular, redigida por mim, a autora deste artigo, uma mulher, e que ao fazer esta narrativa-interpretativa demonstra sua identidade feminina, sua situação profissional e ensaia uma construção de sentidos com relação ao “breve” no diálogo com, o que supõe, foram práticas de outras mulheres de sua família – sua avó e sua mãe. Nele, se expressam processos de construção de mim mesma pelo registro de sentimentos, contextualização espaço-temporal e relacional os quais são também processos de singularização e de apropriação frente a práticas vigentes no seio do espaço social familiar e, especialmente, frente a minha avó, tia-avó e mãe. Como diz Halbwachs (1990: 51) “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios”.

Em termos de genealogia feminina este texto representa um esforço de memória individual que se assenta em um objeto guardado por mulheres como “monumento”, confeccionado por uma mulher – minha tia-avó – e valorizado por várias gerações de mulheres – minha avó e mãe, quem sabe as tias – que o conservaram como prática, recordação e lembrança. Este texto tem traços da metodologia “história de vida” embora não tenham sido utilizados gravadores e nem realizadas transcrições de entrevistas. As informações obtidas de minha mãe ocorreram em forma de conversa – as conversas cotidianas são, muitas vezes, modalidades de construção de si, de identidade e de formação –, como reminiscências e

recordações do passado. Sabe-se que “a memória tem a ver com o tempo vivido, por isso, sujeitos que participaram de um processo educativo inventam e reinventam suas recordações” (Weiduschadt e Fischer, 2009: 75). Embora as autoras citadas falem de processos educativos escolares, neste texto, evidencia-se um processo formativo informal, na linha de uma tradição familiar que se apresenta a ser seguida e, portanto, com impacto formativo, inventado e reinventado por diferentes gerações.

Preliminarmente busco o significado da palavra “breve” para então apresentar o “objeto de mulheres” e como ele chegou a este circuito de pesquisa.

O sentido de um “breve” parece ser variado, indicando tanto superstição, feitiços como orações e religiosidade. O Guia das religiões populares do Brasil (Gaspar, 2002) caracteriza “breve” como algo artesanal. São saquinhos de pano com diversos usos e feitiços que envolvem e protegem objetos mágicos, orações e elementos para feitiço. O “breve” para a saúde é uma trouxinha com sal e/ou ervas (o sal reforça a duração de todos os feitiços). O “breve” de proteção é também um saquinho de pano, de feitiço triangular ou quadrado, contendo carvão, alho, conchas, búzios, dentes (de javali, de leite), moedas, pedras, ervas, madeiras, ferro, fitas ou fios. O “breve” de amor costuma ser confeccionado em feitiço de coração, com pano vermelho ou rosa; o conteúdo pode consistir em ervas apropriadas, pedras, moedas, conchas, orações.

Na tradição católica popular encontram-se pequenas rezas e pedidos escritos em papel deixados nos altares das igrejas ou frente a imagens de santos de devoção. Essas rezas são também chamadas de “breves rezas”.

O “breve” pode ter se originado de breviário que é um livro de rezas do clero católico:

O breviário representa uma compilação medieval de vários livros: o *antiphonary* ou livro de versos curtos (antifonas), *psalter* ou livro de salmos, lecionário ou livro de lições, *martyrology* ou o livro dos mártires, e *hymnary* ou livro de hinos. Foi instituído nos séculos XI e XII para a oração diária das ordens mendicantes, cujos membros não poderiam carregar uma ‘biblioteca’ em suas viagens. O breviário contribuiu para a privatização e a clericalização de orações diárias da Igreja (*The HarperCollins*, 1995: 196).

Compreendo que o “breve da vovó Alayde” não tenha relação com breviário, pois seu uso é eventual: na hora do parto. O breviário segue a concepção de livro em sua materialidade, é manuseado e lido diariamente, utilizado pelo clero católico.

O “breve” que a seguir analisarei parece ser um misto de “breve” das religiões populares e das “breves rezas” deixadas nos altares das igrejas católicas, embora confeccionado para ser utilizado pessoalmente por mulheres no momento específico do parto.

Margareth Mead (1980), em sua obra *Cultura y compromiso...*, discute a natureza da cultura e o papel das diferentes gerações na sua transmissão frente aos contextos do final

do século xx. Ela inicia a obra com uma dedicatória inspiradora “para a mãe de meu pai e para a filha de minha filha” (Mead, 1980: s.p.). Esta dedicatória sugere uma genealogia, aponta para vínculos com a tradição e com a inovação. Anuncia o encadeamento entre as gerações passadas, a atual e a mais jovem, a que está nascendo e a promessa de futuro que ela representa. Sinceramente, quase que eu li “Para a mãe de minha mãe e para a filha de minha filha”. E por que esta leitura equivocada do realmente escrito? Pelo fato de que a respeito da mãe de meu pai eu quase não tenho objetos guardados, foram-se quase todos os suportes de memória, mas eu sei de muitas histórias a respeito da mãe de minha mãe. São histórias que estão vinculadas a objetos e não apenas a narrativas orais ou a documentos escritos ou fotografias.

Uma delas vou narrar aqui. Quando estava grávida de meu filho mais velho, num dia de janeiro minha mãe me deu um presente dizendo: —Este é um “breve” para te proteger na hora do parto. Era da mamãe e passou por todas as mulheres da família.

Em primeiro lugar destaca-se a atitude de minha mãe e sua valorização pelo que foi de “mamãe”, minha avó. A avó neste caso é o referente, indica uma origem, uma descendência, um pertencimento estabilizador:

[...] um dos elos fundamentais na corrente das narrativas de genealogias femininas é a figura da avó. Se verificarmos a simbologia da avó no imaginário literário, do mais antigo ao mais contemporâneo, deparamo-nos com a matriarca anciã, protetora, detentora de sabedoria e responsável por (re)passar para os netos a tradição e a experiência das mulheres da família. Ainda neste imaginário, a avó constitui-se figura marcante, mediadora de conflitos, portadora de legado memorial, responsável pela extensão das linhas de ancestralidade, uma ponte de ligação com uma identidade ou passado cultural (Bezerra e Figueiredo, 2009: 3).

Ao pronunciar o trecho que destaquei de Mead (1980: s.p.), na forma de minha leitura — “para a mãe de minha mãe e para a filha de minha filha” — há um grande destaque ao papel da avó, sem que este nome seja citado. É uma frase intergeracional que destaca a avó ao pronunciar “para a mãe de minha mãe”, mas, também, sugere a avó que é ou será, aquela que lê/escreve a frase — “para a filha de minha filha”.

O ato de oferecer o “breve” não ocorreu em meio a uma entrega solene, festiva, nem o objeto estava embrulhado em papel, mas foi entregue muito simplesmente, numa conversa entre mulheres.

Que “breve” é este? É um pedaço de linho beije pequeno, medindo 10 x 8 centímetros, com uma fitinha azul clara formando uma alcinha na parte superior e enviesado, no centro deste pedacinho de pano, um nome bordado — Alayde — o nome de minha avó materna.

Ao tato percebia-se que havia um papel, mais parecia uma cartolina dentro.

Passando a ser meu, em minha mão, virei, olhei de um lado e de outro. Havia um toque misterioso no objeto, bem como certo traço de pertencimento a alguém. Na parte inferior ele tinha marcas que deixavam mais nítidas as fibras do tecido, linho. Não era um objeto que tinha passado incólume por suas donas.

Era o suor ali absorvido? Ou era sangue? Quem sabe suor e sangue? Este pedacinho de pano havia se colado na pele de minha avó e de outras mulheres da família? Minhas tias, quem sabe?

Eram visíveis as marcas das dores de parto que este “objeto de mulheres” portava. Só estas marcas já traziam um exemplo, eram uma forma de ensino, uma impressão de dádiva. Como se dissessem: aqui tem força, energia de vida e de maternidade.

Quase como: Não és a única, muitas mulheres de tua família já pariram, viveram e geraram as dores do parto, deram à luz aos seus filhos. Ou ainda aquele “breve” transmitia: O parto é suor, força e esforço, dele ficam marcas nos corpos, nas mentes e nas coisas. Aquele objeto dizia também: “Na hora do parto precisas de proteção” ou “há muitas possibilidades e nem tudo pode dar certo”. Aquele pequeno pedaço de pano que era para dar segurança e proteger dos perigos, causava-me desconforto. Com ele a dúvida do parto, mas também a confiança da proteção.

Na ocasião, nem dei tanta importância para o objeto que minha mãe me presenteava. Afinal, o parto que se aproximava iria ocorrer num momento histórico em que a tecnologia e a ciência cercavam, amparavam e davam mais tranquilidade a este momento de esperança, ansiedade e alegria. Afinal, antes do nascimento nas consultas do pré-natal, com os avanços da tecnologia, se podia ouvir os batimentos do coração do bebê, havia a ecografia para se ver em tempo real o feto em movimento e, portanto, havia medos mas também clareza da situação e dos possíveis desdobramentos. Assim, o objeto não atuou em mim como muito possivelmente nas demais mulheres da família. Será?

Os partos agora não eram mais realizados em casa, por parteiras. Não era preciso um “breve”, pois os partos se realizavam em hospitais com recursos da ciência médica e da tecnologia da saúde a serem acionados em alguma emergência. Não mais o “breve” e tudo o que ele invoca — socorro na hora do parto, “tuas ascendentes já viveram esta experiência e a enfrentaram” — mas a ciência médica prevalece.

Pois bem, minha mãe me entregou o paninho de sua mãe em meio a afetos e agradecimentos, mas logo outras conversas se atravessaram. Aquele objeto de memória foi guardado numa gavetinha, sem que fosse usado para a finalidade que me foi recomendada nem no primeiro e nem nos demais partos pelos quais passei.

Há alguns anos, em aula de história da educação, discutindo com um doutorando que pesquisava culturas populares, o assunto de rezas escritas em papel e levadas por homens e mulheres como proteção por certo grupo étnico do Rio Grande do Sul, me fez lembrar o

“breve” que as mulheres de minha família usavam na hora do parto. Ele dizia que era um costume dos evangélicos pomeranos ao que eu acrescentei: também entre católicas.

Foi aí que abri o saquinho de tecido que pertenceu a minha avó. Quantas surpresas! “Qualquer mulher que tiver esta oração na ocasião do parto mesmo que corra perigo se salvará”. Orações em latim e em português estavam escritas naquelas três folhas de papel. Um papel fino, transparente, escrito dos dois lados. Havia também algumas figuras: uma imagem de Nossa Senhora das Dores, outra de Cristo crucificado e outra representando o nascimento de Jesus. Eram imagens recortadas de revistas e talvez uma delas fosse um santinho. Estavam recortadas sem muita precisão, sem cuidado com o corte reto e o ângulo perfeito. Tudo isto dobradinho e amarrado com uma fitinha azul clara cujas medidas estavam descritas dentro do material assim como a maneira de fazer a amarração “amarra-se a fita em cruz. A medida é de Nossa Senhora das Dores que foi de minha mãe”. Lembro novamente a dedicatória de Margareth Mead (com o viés que lhe atribuí): para a mãe de minha mãe e para a filha de minha filha. Na última página, para encerrar o conteúdo uma data 27-9-9 seguido de “Cópia de um breve feito há mais de 100 anos”.

Vale lembrar que entre pomeranos do sul do Brasil foram encontradas “carta ao céu”,² semelhantes à que descrevo neste texto, mas eram usadas por adultos de ambos os sexos, homens e mulheres em situações perigosas e de viagens.

Em que esta história tão particular que estou contando se relaciona com as discussões teóricas que deram início a este artigo? O objetivo não é discutir o conteúdo escrito no “objeto de mulheres”, a marca de formação, herança e superstição envolvida (embora estas questões não possam ser tratadas em separado do próprio suporte e seu conteúdo), mas acentuo a característica de “passar de geração em geração” e o objetivo de estar presente no momento do parto por diversas gerações.

Este relato destaca o parto como uma vivência particular do mundo feminino e demonstra uma estratégia intergeracional que coloca em diálogo mulheres de uma mesma família, mas de gerações diferentes. Ademais, este relato é transpassado por questões de tradição. Por que este pedacinho de pano foi preservado ao longo das muitas mudanças, mortes e

² As “Cartas para o céu” encontradas entre Pomeranos do Sul do Brasil e relatadas por Carmo Thum em sua tese de doutorado lembram o Breve de Vovó. Thum as descreve como panos pequenos e com cordões dobrados em forma de pacotinhos que pudessem ser levados no pescoço, no bolso ou nos seios. Um dos entrevistados de Thum relata que estas cartas para o céu a ele apresentadas no momento da entrevista tinham sido escritas pelo próprio entrevistado que as copiara das de seus pais. Tais Cartas eram usadas em ocasiões de perigo, quando havia viagens longas e não se sabia o que poderia acontecer, era uma reza para se proteger. Thum destaca que estes objetos de proteção não são exclusivos da cultura pomerana, estando “presentes na cultura cigana, na cultura negra, etc; contudo se fazem presentes no mundo pomerano, em língua alemã e portuguesa, sendo que as pessoas que as usam acreditam serem de sua cultura e terem o poder de proteção imaginado” (Thum, 2009: 61). As Cartas para o Céu em alguns casos eram guardadas em pequenas sacolas de pano de algodão de forma a evitar que se destruíssem (Thum, 2009: 165).

desfazimentos de casas, se há tantos objetos que marcam as memórias da família e que poderiam ter sido guardados? Afinal, é apenas tecido sujo e velho. Este “objeto de mulheres” foi conservado para ser passado por quantas gerações de mulheres da família? Ele foi guardado por seus poderes de proteção? Todas as mulheres que o guardaram acreditavam em sua proteção?

Certamente os partos são marcas impossíveis de serem esquecidas. Este “breve da vovó Alayde” é uma lembrança, mas pode também ser considerado um material que carrega ensino e saberes? Ele traz mensagens de fé, confiança, de força nos momentos difíceis. Este objeto é portador de uma perspectiva formativa – “tenha fé, leva contigo na hora do parto que é uma experiência tua, mas, lembra, outras mulheres da família já passaram por ele”. Traz também uma perspectiva de linhagem, de origens, articulação no tempo e com outras mulheres da família. Como afirmei anteriormente, por meio dele as gerações dialogam e se apoiam entre si.

Este “breve” não chega a ser uma memória de família a ser dada como proteção a todos, compartilhada entre homens e mulheres, mas é a memória marcadamente feminina, passada entre gerações de mulheres. Mas mesmo nas memórias de família? O que seria se minha avó tivesse gerado apenas filhos homens? Para quem seria ofertado o “objeto de mulheres”? Na hipótese de eu conservar este “breve da vovó Alayde” e passá-lo para minha filha e esta passar para minha neta, que tradição estaria sendo preservada? A crença na salvação? Mas a salvação na forma de um papel escrito, guardado dobradinho? Fé? Mas, fé se entrega de geração em geração?

Este “breve da vovó Alayde” passa a ser apenas uma marca das mulheres e da presença delas na família, com significação exclusiva para parturientes ou traz um significado para além dos partos? Poderá ele deixar de ser uma oração mágica para a hora do parto e passar a ser um breve para a vida em todas as situações? Uma marca da força das mulheres? Um paninho que grita: “ânimo na vida!” Porque pelo menos as mulheres que o tiveram depois de minha avó não abriam o breve e não leram o que havia dentro? Ler o que estava escrito significa quebrar a proteção almejada? Abrir, ler o conteúdo significa insubmissão, infidelidade à tradição?

No caso do “breve da vovó Alayde” foi escrito por sua irmã mais velha; sua mãe morreu cedo. Mas,

um “breve”, tradicionalmente, deveria ser escrito pela mãe da parturiente ou por uma mulher de sua família que estivesse mais próxima dela e que já tivesse passado pela experiência do parto?

Este exemplo é instigante para pensar a tradição em nossas vidas e na história da educação. Afinal, que mulheres escrevem o quê? Porque escrever e reescrever um “breve”? Quais as fontes de família que poderão nos informar como as mulheres aprendem a serem mulhe-

res? Quem escreve a história a respeito de como as mulheres ajudam outras mulheres no cotidiano de suas vidas? Como as gerações comunicam seus saberes a respeito de suas experiências? Como e o que as mães ensinam a suas filhas e às amigas de suas filhas? Como e o que mulheres que são irmãs se ensinam mutuamente?

Este é um tema presente na história da educação? A história da educação considera a genealogia feminina como fonte e instigação para a pesquisa? A tradição da História da Educação é predominantemente voltada para a história da escola, dos saberes escolares, dos sistemas e políticas educacionais. Mas as superstições, as práticas religiosas e os costumes familiares não chegam até as salas de aula?

A dedicatória “para a mãe de meu pai [ou, na leitura que faço, para a mãe de minha mãe] e para a filha de minha filha” do livro de Margareth Mead (1980: s.p.), situa-se nesta ideia de tradição e de genealogia feminina. O “breve” de minha avó, escrito por sua irmã mais velha, passado para minhas tias e minha mãe, sem que elas soubessem o que estava escrito nele, dado para mim, a segunda geração, faz presente também uma tradição. Mas qual? A de que é importante que mulheres de uma mesma família mantenham práticas de ajuda mútua? De que mulheres de gerações anteriores são referências em nossas famílias e se preocupam em transmitir práticas que consideram importantes para as gerações posteriores? Ou a tradição vinculada a uma superstição de que a proteção (supostamente) contida no “breve” estava preservada e amarrada dentro daquele pedaço de pano!

Sim, no material que chamei de “objeto de mulheres” e na reflexão que fiz, estão contidas tradição, inovação, apropriação e recontextualização. Por que o nome de minha avó e não o nome de cada parturiente? Para marcar a ancestralidade?

O “breve da vovó Alayde”, aberto em sua interioridade, informa, em parte, o que faziam as avós, bisavós e mães para se prepararem para o parto. Sugere tradições, hábitos e uma estratégia de manutenção de uma linhagem. É um pequeno pedaço de tecido que permite recuperar um fragmento das práticas femininas do final do século XIX e início do século XX, permite recuperar a memória e contar a história de mulheres e a forma destas se relacionarem entre si e com as diferentes gerações.

O pequeno pedaço de tecido e o conteúdo que esconde, representa uma forma de diálogo silencioso entre gerações relacionado a uma ocorrência importante na vida das mulheres: o dar a luz, o parto. Ele indica uma estratégia de interlocução, embora silenciosa, entre mulheres de diferentes gerações de uma mesma família. Ele estabelece laços, apoios, segredos. Pode-se conjecturar que falar a respeito do parto em si, das dores, das mudanças no corpo e seu impacto nas relações familiares e consigo mesma fosse difícil, doloroso. Cabe ao “breve” carregar experiências impronunciáveis? Para as gerações anteriores o pedacinho de pano com papéis dentro poderia, talvez, substituir, representar, acompanhar ou anteceder

uma conversa íntima? São indagações que permanecem como hipóteses e questões não respondidas.

Este pedacinho de tecido, com suas folhas de papel dobradas e amarradas, constitui-se num laço entre gerações, carrega um modelo para as gerações mais jovens, uma proposta de formação – “quando tua filha estiver na hora do parto, esteja presente, dê-lhe este presente”. Ele atua como um elo de gerações, constrói afinidades e oferece um conhecimento do passado o qual atua como referência, memória e localização histórica e geracional.

Bibliografia

- Almeida, Lélia (2003), “Genealogias femininas em O Penhoar Chinês de Rachel Jardim”, *Especulo, Revista de Estudos Literários*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, pp. 1–22, documento html, disponível em: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero24/genealog.html>>, (acesso: 20/01/2013).
- Bezerra, Anna Giovanna Rocha e Figueiredo, Ediliane Lopes Leite (2009), “Hiato entre gerações: a cândida neta e a desalmada avó de Gabriel García Márquez”, in *Anais do IV Colóquio Internacional Cidadania Cultural: diálogos de gerações*, Editora da Universidade Estadual da Paraíba (EDUEPB), Campina Grande, pp. 1–8.
- Bornheim, Gerd (1997), “O conceito de tradição”, in Gerd Bornheim, Gerd, Alfredo Bosi, José Américo Motta Pessanha, Roberto Schwarz, Silviano Santiago, Paulo Sérgio Duarte, *Cultura brasileira: tradição e contradição*, Jorge Zahar/Funarte, Rio de Janeiro, pp. 13–30.
- Burke, Peter (1992), “Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro”, in Peter Burke (org.), *A escrita da história: novas perspectivas*, Editora da Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, pp. 7–38.
- (2003), *Hibridismo cultural*, Editora Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo.
- (2007), “Cultura, tradição, educação”, in Décio Gatti Júnior e Joaquim Pintassilgo (orgs.), *Percurso e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação*, Editora da Universidade Federal de Uberlândia (EDUFU), Uberlândia, pp. 13–22.
- Halbwachs, Maurice (1990), *A memória coletiva*, trad. Laurent León Schaffter, Vertice, São Paulo.
- Hobsbawm, Eric e Terence Ranger (org.) (1997), *A invenção das tradições*, Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- Irigaray, Luce (2002), “A questão do outro”, *Labrys, Estudos feministas*, núm. 1–2, julho–dezembro, pp. 1–12, documento html, disponível em: <http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys1_2/irigaray1.html>, (acesso: 3/01/2012).
- Lima, Licínio (2001), *A escola como organização educativa*, Cortez, São Paulo.
- Mead, Margaret (1980), *Cultura y compromiso: estudio sobre La ruptura generacional*, Gedisa, Barcelona.
- Suárez, Daniel H. (2009), “Investigación educativa, memoria docente y documentación narrativa de experiencias pedagógicas”, in Márcia Ondina Ferreira, Beatriz Daudt Fischer e Lúcia Maria *The HarperCollins Dictionary of Religion* (1995), *The HarperCollins Dictionary of Religion*, Jonathan Z. Smith (ed.), HarperCollins, New York.
- Thum, Carmo (2009), “Educação, história e memória: silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes”, tese Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

Peres (org.), *Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação*, Oikos, Liberlivro, São Leopoldo, Brasília, pp. 15–34.

Viñao, Antonio (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Morata, Madrid.

Weiduschadt, Patrícia e Beatriz Daudt Fischer (2009), "História oral & memória: aportes teórico-metodológicos na investigação de trajetórias docentes", in Márcia Ondina Ferreira, Beatriz Daudt Fischer e Lúcia Maria Peres (org.), *Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação*, Oikos, Liberlivro, São Leopoldo, Brasília, pp. 66–82.

Flávia Obino Corrêa Werle. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pesquisadora CNPq. Professora e pesquisadora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, orientadora de doutorado, pesquisadora da área de história da educação e políticas educacionais. Publicações recentes: Flavia Werle (Org.) *Educação Rural em perspectiva internacional: instituições, practicas e formação do profesor*, Editora Uijui da Universidade Regional de Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Unijuí; Ijuí; R.S., Brasil, 2007; Flavia Werle (Org.), *Educação rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores*, Editora Oikos/ Liber Livro editora, Oikos, Brasil, 2010; Flavia Werle (Org.) *Avaliação em larga escala foco na escola*, Editora Oikos/ Liber Livro editora, Oikos, Brasil, 2010; Lucía Lionetti, Alicia Civera y Flavia Werle (coords.), *Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina*, Editorial Pro-historia–El Colegio de Michoacán–El Colegio Mexiquense, Argentina, 2013.

Recibido: 4 de junio de 2012.

Aceptado: 28 de mayo de 2013.

**Marco A. Calderón Mólgora y Elizabeth M. Buenabad
(eds.) (2012), *Educación indígena, ciudadanía y Estado en
México: siglo xx*, El Colegio de Michoacán-Instituto de
Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vélez Pliego",
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México**

Ulrike Keyser Ohrt

Profesora-investigadora

Universidad Pedagógica Nacional,

Unidad 162, Zamora, Mich.

ulikeyser@hotmail.com

Antes de referirme al contenido de esta obra, quiero comentar sobre dicho libro como objeto material y atracción para el sentido visual. La portada, diseñada en gris, negro y rojo, integra una foto de dos niños, hermanos y posiblemente receptores de la educación que en su tiempo dirigía el Estado a indígenas para formarlos como ciudadanos. El título de la foto es "Celestino y su hermano bebé". Entre ambos se nota mucha cercanía y seguridad, muestra de que el niño mayor ya aprendió a cuidar a su pequeño hermano. En la mirada sonriente de Celestino, hay apertura, mientras que la del "bebé" es reservada, sin mucha confianza hacia el extranjero que los está retratando: Ricardo Barthelemy. Desde esta primera mirada al libro, surge la curiosidad de saber cómo presentará lo que promete el título.

El índice designa una división en dos secciones: la primera está dedicada a "Educación rural y ciudadanía"; comprende cinco colaboraciones: cuatro mujeres y un hombre, quienes abordan distintas épocas entre finales de los siglos XIX y principios del XX, si bien casi todos centran sus investigaciones en la primera mitad del siglo pasado. La segunda sección del libro se denomina "Influencias teóricas e ideológicas sobre políticas de cambio cultural dirigido"; la conforman tres textos (de dos autores y una autora, respectivamente), que ubican sus estudios durante las décadas de los años veinte y treinta del siglo XX. Los colaboradores son especialistas de distintas disciplinas.

El libro reúne diferentes miradas y fuentes para hablar de los tiempos posrevolucionarios, cuando se generan las bases de un Estado y se establecen las primeras relaciones con los ciudadanos que marcarán las políticas públicas hasta la actualidad. *Educación indígena, ciudadanía y Estado en México: siglo xx* es un libro cuidadosamente editado que ofrece lecturas

bien presentadas y fundamentadas, atractivo para estudiosos e interesados en la historia de la educación para indígenas, así como en su formación como ciudadanos mexicanos.

A partir de mi interés por la educación *de* indígenas, es decir, lo que los indígenas han desarrollado para educarse a sí mismos en escuelas y fuera de éstas, así como la educación *para* indígenas, lo que el Estado ha diseñado para educarlos, formulé tres primeras preguntas a estos trabajos: ¿qué buscaron o encontraron los participantes en este volumen en relación con la educación *de y para* indígenas? En cuanto al tema de la ciudadanía, me pregunté: ¿cuáles conceptos de ciudadanía presentan? Finalmente, me interesé en detectar ¿desde cuál perspectiva —desde la de los ciudadanos o desde la del Estado— se presentan en los textos las relaciones de los ciudadanos con el Estado? A partir de estas preguntas comentaré los distintos textos que conforman este libro.

Primera sección

En “Ciudadanos indígenas: la construcción de derechos y obligaciones en la relación de los pueblos indígenas con las escuelas, ca. 1875–1940”, Ariadna Acevedo describe las relaciones entre ciudadanos y Estado a partir de las expectativas, los derechos y las obligaciones que expresaban y practicaban los pobladores indígenas en la Sierra Norte de Puebla respecto de la escuela como institución del Estado, pensada para la educación de la población indígena. Acevedo realiza una breve revisión de conceptos de ciudadanía que revaloran lo particular y lo local, destacando que “lo local y lo nacional, más que oponerse y excluirse el uno al otro [...] mantienen una compleja relación y pueden complementarse el uno al otro” (p. 29). La escuela, diseñada desde el Estado como medio de homogeneización, pero utilizada por los ciudadanos para defender sus prácticas locales, es el espacio donde se articulan los distintos intereses de ambas partes.

Entre las prácticas de una “ciudadanía indígena”, Ariadna Acevedo retoma “el sistema de cargos”, las “peticiones” y “el pago de impuestos”. En estas formas cotidianas de ejercer la ciudadanía se hallan elementos de educación de indígenas. El sistema de cargos como parte de esta educación cobró importancia cuando se trataba de realizar faenas o tequios en beneficio de las escuelas y para recaudar fondos. La “larga tradición de peticiones a autoridades superiores” (p. 34) fomentó el “uso de discursos de diversa proveniencia” (p. 35). El pago de impuestos para los servicios de la escuela anterior a la revolución creó conciencia sobre derechos y obligaciones. En este sentido, la experiencia de tener una escuela en la comunidad creó un “sentimiento de ciudadanía” (p. 26) y “formas cotidianas de ciudadanía que pueden ser muy distintas a los principios y prácticas de los gobiernos y el Estado sobre la ciudadanía y la población indígena” (p. 25).

En "Ciudadanía y escuela en un pueblo mazahua del Estado de México, 1920-1943", Carlos Escalante explica los conceptos de ciudadano en las constituciones mexiquenses desde el siglo XIX hasta la promulgada en 1917, que incluyó por primera vez un artículo referente a la educación *para* indígenas en dicha entidad. En este contexto, el autor presenta "visiones sobre los indígenas" desde los estereotipos racistas de origen colonial hasta el término "inditos", usual en la época que investigó, como un sinónimo de atraso económico y cultural.

Escalante contrasta las políticas y prácticas educativas del Estado posrevolucionario, centradas en la enseñanza del español, con iniciativas de comuneros mazahuas que defendieron su derecho a la escuela ante el peligro de que se cerrara por falta de interés de los pobladores. Mediante faenas y recaudación de fondos económicos, demostraron su compromiso y obligaron al Estado a "que fuesen respetadas sus decisiones" (p. 68).

Por su parte, Alicia Civera, en "Honos y ultrajes a la bandera: la escuela entre la democracia y la intolerancia en el México de los años cuarenta", retoma la historia de determinados acontecimientos de la Escuela Regional Campesina de Ayotzinapa, hoy conocida como Normal de Ayotzinapa, cuyos estudiantes fueron agredidos, en meses recientes, por fuerzas armadas del Estado, es un ejemplo de la coexistencia y los enfrentamientos entre las fuerzas hegemónicas y las liberadoras, ambas presentes desde los inicios de la escuela como institución del Estado. Al respecto, teóricos como Freire y Giroux hablan de las fuerzas emancipatorias de la escuela frente a la reproducción de las relaciones asimétricas de poder entre el Estado y sus ciudadanos.

En similitud con Ariadna Acevedo, Alicia Civera entiende la ciudadanía a partir de "la forma en que los individuos construyen el Estado" (p. 71). En función de ello analizó las prácticas tanto de estudiantes, como de maestros y campesinos en cuanto a su organización, los derechos que ejercen y reclaman, al mismo tiempo que describe las contradicciones presentes en estos grupos en relación con el Estado. El corporativismo introducido por el Estado creó la organización de maestros y de estudiantes, hijos de campesinos, y probablemente en su mayoría eran indígenas, organización política que en determinadas ocasiones se utilizó también en contra de quienes la crearon. En este artículo se evidencian los logros de una formación ciudadana a partir de la escuela, cuando sus egresados transfieren este conocimiento al ámbito laboral en el campo y queda manifiesto cómo el Estado reprime estas prácticas ciudadanas cuando se cuestionan las suyas.

En contraste con los autores mencionados, quienes se basan sobre todo en la exploración de archivos e investigaciones precedentes, el artículo de Elsie Rockwell, "Cultura escrita, historias locales y otra lógica ciudadana: relatos de los vecinos mayores de Cuauhtenco, Tlaxcala", se basa en entrevistas a personas mayores que le cuentan sus experiencias con la escuela. Mientras "la alfabetización ha sido considerada condición ineludible de ejercer la ciudadanía" (p. 93), aquí se demuestra cómo los pobladores han practicado

la ciudadanía sin saber escribir, y cómo la necesidad de defender y reclamar tierras los hizo aprender a leer y escribir, pero sin ayuda de la escuela.

En los relatos de ejercicio de la ciudadanía aparecen, por un lado, elementos de educación de los indígenas en cuanto a la organización y compromisos establecidos en asambleas, el nombramiento de comisiones de “manera rotativa e irrenunciable” (p. 114), la ocupación de cargos locales por parte de los líderes en gestiones comunitarias y la “necesidad de realizar actos de manera respetuosa y en público” (pp. 108-109).

Por otro lado, lo que resulta explícito entre los entrevistados son sus experiencias en las escuelas de educación para indígenas, en las que permanecieron por poco tiempo y en cuyas “aulas predominaba un español selectivo, ritualista y vinculado con la palabra escrita” (p. 99), mientras que la lengua náhuatl se excluía. Es así como las relaciones entre ciudadanos y Estado se gestaron a partir de las prácticas de los primeros y rebasaron lo que la escuela les pudo ofrecer.

En “Ciudadanos de la modernidad. El caso de los profesionistas de Zacán, Michoacán”, Elizabeth M. Buenabad investigó un caso excepcional en cuanto a relaciones entre pobladores de una comunidad *p'urhépecha* y el Estado, donde el aprendizaje y ejercicio de ciudadanía no se generó tanto al margen o *contra* el Estado —como en los artículos anteriores—, sino en gran parte *con* el Estado. Por medio de muchísimas entrevistas a personas claves, Elizabeth Buenabad consigna las relaciones sociales con personas vinculadas con el Estado, quienes permitieron la profesionalización de una cantidad sobresaliente de los habitantes de Zacán, quienes se consideran a sí mismos como “ciudadanos exitosos”. Los secretos de este éxito, entendido como ascenso social, fueron un dominio del español a partir de relaciones económicas y personales con hablantes de esta lengua, la oportunidad de una educación escolarizada fuera de su comunidad y no diseñada solamente para indígenas, facilitada por internados y becas, como parte de las políticas educativas de Lázaro Cárdenas, y en no pocos casos por su intervención personal.

El ser ciudadano está estrechamente vinculado con el ser profesionista y vivir en una ciudad, pero también con la gestión de “mejoras” a la comunidad de origen, gracias a las relaciones políticas y profesionales con personajes fundamentales del Estado y las asociaciones entre los profesionistas de Zacán (p. 131).

Segunda sección

El texto de Marco A. Calderón Mólgora, titulado “Educación indígena, experimentos sociales y ciudadanía: el caso de Actopan, Hidalgo, 1927-1931”, inicia con los orígenes de las prácticas indigenistas de un Estado con población altamente heterogénea (económica,

política, social, cultural, lingüística y étnica), desde el proyecto Teotihuacán desarrollado por Manuel Gamio y las misiones culturales, para luego concretar este tipo de políticas en función de una homogeneización, no solamente cultural, como el caso de Actopan, que ilustra de diversas maneras quiénes fueron los actores, sus distintas formaciones, sus motivos y cómo interactuaban.

Lo que destaca del trabajo de Calderón Mólgora frente a otros escritos sobre esta misma temática es la exploración exhaustiva de archivos nacionales e internacionales, los cuales permitieron rastrear cómo la incorporación de científicos reconocidos de distintas disciplinas y el intercambio entre mexicanos y estadounidenses (estudiantes y profesionistas), acuñaron los proyectos educativos para los indígenas. Los intereses de aprender y trabajar en ambos países fueron compartidos por varios de esos estudiosos. Algunas de las metas expresadas por los actores de la misión indigenista fueron la formación de "mentes ciudadinas modernas" (p. 158) y la "rehabilitación económica y social de la población indígena" (p. 161). Este artículo enriquece la discusión sobre los inicios de la educación para indígenas, al ubicarla en un contexto internacional, en el que México fungió como ejemplo para Estados Unidos.

Retomando el interés de explorar las relaciones académicas e ideológicas que se dieron en esta época entre científicos mexicanos y estadounidenses, en "El pragmatismo indigenista de Moisés Sáenz o cómo encontrar ideas de John Dewey en Carapan. Bosquejo de una experiencia", Philippe Schaffhauser se propone buscar los vínculos entre el indigenismo mexicano y el pragmatismo estadounidense, un reto nada sencillo. Las personas del encuentro son John Dewey y Moisés Sáenz; el lugar, Carapan, comunidad *p'urhépecha*, donde Sáenz y su equipo llevaron a cabo un "experimento social" que suscitó polémica, sobre todo a partir de las críticas que recibió por parte de sus pobladores. El autor busca en esta experiencia documentada por Sáenz los elementos del pragmatismo acuñado por Dewey, quien fuera maestro del primero en la Universidad de Columbia, en Nueva York.

En dicho artículo se describen los lineamientos pedagógicos del Proyecto Carapan, basados en el pragmatismo de Dewey, quien a su vez retomó a pensadores soviéticos como Vigotsky y Leontiev, como los motivos y las experiencias que llevaron a Sáenz a Carapan. Finalmente, se constata que "lejos de solucionar el problema educativo de la Cañada de los Once Pueblos, el proyecto de Carapan empezó a cambiar la condición social y educativa de los lugareños, volviéndolos un poco más mexicanos, es decir, mejores ciudadanos" (p. 201). En este caso, la calidad de la ciudadanía parece valorarse en términos de homogeneización de la población mexicana, una perspectiva también asumida por el Estado.

El artículo "*Para que queden más firmes en la fe ¿o en la expresividad? Educación artística y teatro, bases para la formación de ciudadanos indígenas*" de Elizabeth Araiza sirve como articulación de esta segunda sección con la primera, dando cuenta tanto de la perspectiva de los indígenas a través de entrevistas a mayores de edad que cuentan sus experiencias, así

como de los intereses y apreciaciones de los representantes de la Secretaría de Educación Pública, a partir de una exploración extensa de archivos de esa institución, centrándose en la descripción de tres proyectos educativos apoyados en actividades artísticas en Teotihuacán, en Paracho y en la Casa del Estudiante Indígena de la ciudad de México.

Entre las diversas aportaciones de este texto, me permito resaltar una que, desde mi propia mirada, explica parte de las actividades escolares actuales y que, de cierta manera, tiene que ver con lo que un poeta alemán y teórico del teatro, Bertold Brecht, desarrolló con el objetivo de una educación ciudadana emancipatoria. Me refiero al efecto del distanciamiento, que se logra al presentar algo cotidiano y, por lo tanto, no fácilmente percibido y analizado, con elementos que lo vuelven extraño. Así, llama la atención, provoca reflexión y cuestiona lo dado. Algo parecido sucedió con el teatro etnográfico que pretendió que "el indio se haga inteligible a sí mismo" (p. 228), pero no incluyó, como la autora concluye, el "abordaje de los derechos ciudadanos" (p. 230). De estas prácticas de "distanciamiento" resultaron festivales folclóricos, presentando danzas de manera descontextualizada y, por lo tanto, sin tomar en cuenta los sentidos con los que se crearon. Cuando pretendieron que lo "mismo" se volviera "otro", para que el "mismo" fuera más consciente de sí mismo, el distanciamiento se volvió alienante en lugar de emancipar y la danza de los viejitos fue expropiada de sus sentidos para que los "Otros" le impusieran los suyos.

**José Ignacio Cruz Orozco (2012),
*Prietas las filas. Las Falanges Juveniles
de Franco, Publicacions
de la Universitat de València,
Valencia***

Francisco López Casimiro

Universidad de Granada, España

Recientemente, el profesor José Ignacio Cruz, de la Universitat de València, publicó una exhaustiva y documentada investigación sobre la política de juventud durante el primer franquismo. Precisamente *Prietas las filas* era el himno del Frente de Juventudes. El subtítulo del libro precisa mejor el tema: *Las Falanges Juveniles de Franco*. El autor es profundo conocedor de estas cuestiones, como ha puesto de relieve en numerosos artículos, especialmente en el libro titulado *El Yunque azul. Frente de juventudes y sistema educativo. Razones de un fracaso*. Han pasado más de siete décadas desde la creación del Frente de Juventudes y siete lustros de su desaparición con el restablecimiento de la democracia. Convendría, por ello, alguna precisión conceptual. El Frente de Juventudes se creó a finales de 1940 para el encuadramiento y adoctrinamiento de la juventud dentro de los parámetros ideológicos de la Falange. Las Falanges Juveniles de Franco (FFJJ.), creadas en el otoño de 1942, tienen su origen en las Falanges de Voluntarios. Su objetivo era formar los futuros cuadros del franquismo. Eran la cantera de militantes falangistas.

El autor estudia los orígenes del encuadramiento juvenil, ya en la Guerra Civil, la influencia y las relaciones con el fascismo italiano y el nacionalsocialismo alemán, de ahí el nacionalsindicalismo español. El modelo fueron las juventudes hitlerianas, las *Hitlerjugend*. Los capítulos de este libro tienen evocadores títulos, como “Los mejores camaradas”, o epígrafes como “¡Franco! ¡Franco! ¡Franco!”, expresión del culto a la personalidad. Como explica Cruz Orozco, “Franco debía ser el modelo que tenían que seguir los mandos de las FFJJ. de Franco”. Los jóvenes falangistas tenían que estar siempre a las órdenes directas de Franco y dispuestos a seguir “hasta la muerte al héroe hecho padre”.

En la Escuela de Mandos "José Antonio" se formaban los oficiales instructores del Frente de Juventudes. Eran los responsables de la aplicación de la política juvenil del franquismo. Enseñaban Formación del Espíritu Nacional y Educación Física en los institutos y en los primeros cursos universitarios. En las escuelas, estas tareas estaban encomendadas a los maestros que, para la obtención del título, tenían que haber hecho un curso de instructores elementales. "Las FF.JJ. de Franco tenían una estructura plenamente militarizada, con una estructura de mando jerarquizada en la cual los jóvenes afiliados debían interiorizar la necesidad de servicio y sacrificio".

El modelo ideal de ser falangista era "mitad monje, mitad soldado". En este contexto, fácilmente se comprenderá que se exaltasen valores como la disciplina, la jerarquía y la autoridad. Es significativo el texto transcrito de la revista *Mandos*: "La autoridad es parte integrante de la majestad divina; no puede consentir que se desprecie [...]. Un jefe es un sagrario de la autoridad". Los jóvenes falangistas eran considerados como la élite que conformaba la vanguardia del partido responsable de los destinos de la patria.

Como explica el profesor Cruz Orozco, el encuadramiento empezaba temprano: flechas (de 10 a 13 años), cadetes (de 14 a 16) y guías (de 17 a 20); en cuanto a las unidades, se agrupaban en escuadras (6 chavales), falanges (6 escuadras) y centurias (3 falanges). La selección de jefes de falanges y de centurias era bastante rigurosa. Al final de la carrera, a los 21 años, se producía el "pase al Movimiento", los miembros de las Falanges Juveniles de Franco ingresaban en la Guardia de Franco.

Las actividades que realizaban eran deportes, campamentos y marchas y, más extraordinariamente, cursos y campamentos para la capacitación. Las marchas por etapas tenían una finalidad propagandística. A partir de 1944, se iniciaron "campañas de proselitismo con el objetivo de llevar la voz de la Falange a los pueblos", porque la implantación era escasa. La organización tuvo poca aceptación entre las clases medias.

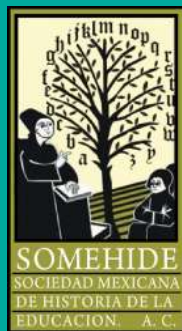
A mediados de los años cincuenta "afloran las contradicciones entre la doctrina falangista y la actuación del gobierno franquista". La anhelada revolución nacionalsindicalista empezó a ser conocida como la "revolución pendiente". Se produjo un intento de acomodar el Frente de Juventudes a los cambios producidos en la juventud y en la sociedad de aquellos años. A finales de los cincuenta, con los tecnócratas en el gobierno y los inicios del desarrollismo, las FF.JJ. de Franco entraron en crisis. Se discutió ampliamente entre los "mandos o jercas" el modelo de encuadramiento. Se buscaba una estructura muy diferente: Sustituir el adoctrinamiento, la socialización política por un nuevo espacio que denominaron "el entretenimiento de los ocios". Se trataba de despolitizar y desmovilizar a los jóvenes. El objetivo ahora era la "formación política de las individualidades" para seleccionar a los mejores. Estos cambios concitaron resistencias entre algunos grupos falangistas. Se efectuaron tras un complicado proceso de debate entre los máximos responsables de la

política juvenil con la intervención incluso del ministro secretario general del movimiento, que a la sazón era José Solís.

Quizá el estudio de tal proceso constituye una de las mayores aportaciones del libro, ya que el profesor Cruz ha trabajado con las actas de un buen número de reuniones de los responsables nacionales y provinciales de la política de juventud, en las que se recoge, de un modo detallado —en ocasiones incluso textualmente—, las explicaciones, debates y discusiones sobre el particular. A diferencia de la mayoría de los episodios del franquismo, en este caso se conocen con detalle los razonamientos en pro del cambio y los argumentos de los inmovilistas, así como quienes se posicionaban tras ellos. Incluso se perfilan con bastante claridad los planteamientos de las modificaciones de la política general producidas a finales de los años cincuenta, sobre todo a partir de los comentarios expresados por el ministro Solís. Finalmente, en 1960, las FFJJ. de Franco fueron sustituidas por la Organización Juvenil Española (OJE).

El profesor Cruz Orozco ha examinado con minucia la escasa documentación conservada con las excepciones señaladas. Quizá no haya podido elaborar un mapa cuantitativo. Posiblemente tuvieron mayor implantación las FFJJ. en la España tradicional y agraria, y menor en el País Vasco y Cataluña. ¿Habría alguna relación con la represión?, ¿en las localidades donde la represión fue mayor hubo menor desarrollo de las FFJJ.?

En España, quienes nacimos en los años cuarenta, sufrimos una educación totalitaria o, en el mejor de los casos, nacionalcatólica. José I. Cruz Orozco es profesor de Historia de la Educación. Quizás no habría estado de más resaltar el contraste con la educación que recibían los jóvenes europeos. Este libro, que no dudo en recomendar, es un trabajo de investigación de historia de la educación, que se lee con interés y provecho. Aporta un profundo conocimiento de un periodo de nuestra historia reciente —desdeñosa y vergonzantemente— olvidada por muchos. Hoy la Iglesia católica parece haber conseguido eliminar del currículum escolar la asignatura de Educación para la ciudadanía, porque “adoctrina a los alumnos”, sin embargo, colaboró con el franquismo en todas las actividades juveniles.



SOCIEDAD MEXICANA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN