



ISSN: 2007-7335



**REVISTA MEXICANA DE HISTORIA
DE LA EDUCACIÓN**

VOL. 2, NÚM. 3 (2014)

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

Vol. I, núm. 3, enero-junio de 2014

ISSN 2007-7335



Sumario

Editorial **I**

Elsie Rockwell y Claudia Garay Molina

Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente **1**

Non-Graded Schools in Mexico in Historical Perspective: An Ever-Present Challenge

Flavia Fiorucci

Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930) **25**

Training Teachers for Public Education: The Foundation of Normal Schools in Argentina (1890-1930)

Helder Manuel Guerra Henriques

As escolas e o ensino da enfermagem: aprender a cuidar em Portugal no Estado Novo (décadas de 40-70, séc. xx) **47**

Las escuelas y la enseñanza de la enfermería: aprender a cuidar en Portugal en el Estado Novo (1940-1979)

Schools and the Teaching of Nursing: Learning to Care in Portugal during the Estado Novo (1940-1979)

Julián Vázquez Robles

Federico Gamboa y la educación formal: del olvido al diseño de una ruta de formación **73**

Federico Gamboa and Formal Education: From Silence to a Reconstruction of his Formative Years

- Carola Sepúlveda Vásquez
"La tierra a la que vine no tiene primavera". **97**
Gabriela Mistral en la Patagonia chilena
 "The Land I Have Come to Knows no Spring":
 Gabriela Mistral in Chilean Patagonia
- Reseñas/Reviews**
- Hubonor Ayala Flores
Gerardo Antonio Galindo Peláez (2013), **115**
El Colegio Preparatorio de Orizaba, 1824-1910.
Continuidad y cambio, Universidad Veracruzana,
Xalapa
- Amalia Nivón
Rosalía Menéndez Martínez (2013), **121**
Las escuelas primarias de la ciudad de México
en la modernidad porfiriana, Universidad
Pedagógica Nacional, México
- José Roberto Mendirichaga
Alfonso Mendiola Mejía y Luis Vergara (coords.) **127**
(2011), *Teoría de la historia*, vol. 1, Cátedra
"Edmundo O'Gorman", Departamento de Historia
de la Universidad Iberoamericana-Instituto
de Investigaciones Históricas, UNAM, México

La historiografía de la educación sólo es fructífera alimentándose de la diversidad teórica y metodológica, dando cabida a diferentes combinaciones: las mismas preguntas a diferentes fuentes y métodos, nuevas miradas a fuentes conocidas, viejas preguntas a fuentes ya utilizadas, pero con métodos novedosos. En la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* hemos buscado dar lugar a investigadores, tanto experimentados como jóvenes, comprometidos con el objetivo de comprender los procesos educativos, dentro y fuera de la escuela, a lo largo de la historia, trabajando de manera rigurosa con nuevas y probadas perspectivas.

El número tres que hoy presentamos contiene varias combinaciones teórico-metodológicas exitosas. En el primer artículo, Elsie Rockwell y Claudia Garay examinan un tema novedoso para la historiografía y de gran interés para la educación en nuestros días: la prevalencia de escuelas unitarias y multigrado en México. Desde el caso mexicano, Rockwell y Garay cuestionan las tesis sobre la pedagogización de la sociedad moderna, que se basan en el modelo de la escuela graduada difundida por los pedagogos desde el siglo XIX.

El análisis de los documentos que dan cuenta de las dinámicas escolares en lo local, realizado por las primeras autoras, es similar al utilizado en el segundo artículo por Flavia Fiorucci, quien, desde la historia cultural e intelectual, estudia la formación de las escuelas normales en Argentina, entre finales del siglo XIX y el primer tercio del XX. Alejándose de la historia tradicional de las instituciones, Fiorucci examina con gran cuidado las múltiples contradicciones que se dieron en la fundación de estas escuelas en sus contextos locales, y de esta manera cuestiona la tesis sostenida durante mucho tiempo por la cual este tipo de instituciones son consideradas como producto exitoso del programa homogeneizador del Estado moderno.

De otra índole es la investigación de Helder Manuel Guerra Henriques para comprender la formación de la enfermería como profesión en Portugal, entre los años cuarenta y setenta

del siglo xx. El análisis, realizado desde la historia social y la sociología de las profesiones, se centra en las escuelas de enfermería y su relación con la conformación de una jurisdicción profesional, en la que intervienen procesos mucho más amplios, como la consolidación del Estado y su poder de sancionar los saberes, el imaginario acerca de la asistencia social sostenido a lo largo de la historia por la Iglesia y, tangencialmente, cuestiones de género.

Así es como dos enfoques distintos sirven para analizar la relación entre la escuela y la conformación de las profesiones, mientras que en los últimos dos artículos de este número, los autores recurren a la biografía: un viejo género historiográfico que en los últimos años se ha revitalizado al alimentarse de nuevos enfoques, como las respuestas analíticas resultado de dos grandes giros: el lingüístico y el emocional en los estudios históricos, así como la perspectiva de género, las discusiones sobre el individuo en el posmodernismo, los retos planteados por los estudios subalternos y la atención a la gente común.

Julián Vázquez Robles se acerca a la vida del escritor y diplomático mexicano Federico Gamboa, autor, entre otras obras, de *Santa*, novela que acompañó la vida de muchos mexicanos durante largo tiempo. Partiendo de un cuidadoso análisis del papel que tiene la memoria en los relatos autobiográficos de Gamboa, Vázquez se pregunta por la escasa atención que éste presta a sus experiencias escolares para exaltar la vida de la calle y las experiencias con las mujeres en su formación como escritor, y rastrea un buen número de fuentes para llenar ese vacío.

Por su parte, Carola Sepúlveda recrea la experiencia de Gabriela Mistral en la Patagonia chilena entre 1918 y 1920. Con el enfoque de género, la autora se acerca a la subjetividad de la Nobel chilena o, en palabras de Virginia Woolf, al "cuarto propio" en el que esta mujer se pensaba a sí misma como educadora, escritora y vecina de una ciudad.

La utilización de múltiples fuentes, el acercamiento a los sujetos e instituciones desde sus experiencias cotidianas, los vínculos de éstas con procesos históricos de largo alcance y el cuestionamiento de narrativas e interpretaciones historiográficas, es lo que podemos leer en este número, que cierra con la reseña de dos monografías en el campo de la historia de la educación y un libro colectivo con una reflexión historiográfica amplia.

Alicia Civera
Ariadna Acevedo
México, mayo de 2014

Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente

Non-Graded Schools in Mexico
in Historical Perspective:
An Ever-Present Challenge

Elsie Rockwell

*Centro de Investigación
y de Estudios Avanzados (Cinvestav)
elsierockwell@gmail.com*

Claudia Garay Molina

*Facultad de Filosofía y Letras, UNAM
claugamo@gmail.com*

Resumen

Las escuelas unitarias y multigrado representan el 44.3 por ciento de las escuelas públicas en México. El caso interesa por dos razones: en primer lugar, su persistencia a lo largo de los siglos responde a condiciones constantes y cambiantes del mundo rural que necesitan examinarse con mayor atención; en segundo lugar, su estudio es de fundamental interés teórico para la historia de la educación, pues su trayectoria histórica y las soluciones pedagógicas asociadas a éstas ponen en jaque la validez universal de los conceptos de "forma" y "gramática" escolar, que se forjaron a partir de la difusión mundial del modelo relativamente reciente de la escuela graduada, en la que la población se agrupa en grados que se pretenden homogéneos por nivel y edad, cada uno con su propio maestro. La existencia de otros arreglos de educación formal obliga a revisar los conceptos de los procesos educativos dentro y fuera de los espacios socialmente llamados escuelas. En este artículo, trazamos la historia de las discusiones y acciones en torno a las escuelas unitarias en México hasta 1990. Esta larga historia muestra que se trata de un sector que siempre ha luchado contra el supuesto ideal de la forma escolar graduada, erigida como modelo único desde finales del siglo XIX.

Palabras clave: escuelas multigrado, escuelas unitarias, Escuela Rural Mexicana, educación rural, forma escolar.

Abstract

Multigrade schools represent 44.3 per cent of all public schools in Mexico. This is important for two reasons. First, the persistence of multigrade schools is due to a variety of changing and unchanging factors in rural areas, which should be examined in depth. Secondly, the historical trajectory and the pedagogical experience of these schools is of theoretical interest for the history of education because they question the alleged universality of the "school form" or "the grammar of schooling" embedded in graded education (i.e. the relatively recent and internationally widespread distribution of students in homogenous groups, which correspond to specific grades and ages, with one teacher for each grade). The existence of non-graded or multigrade classrooms should lead us to revise our conceptions of educational processes taking place in and outside the school. In this article we trace the history of discussions and actions involving the one-room schools in Mexico up to 1990. This long-term history shows that it was a sector that always struggled against the ideal of the graded school form erected as the sole model towards the end of the nineteenth century.

Keywords: *Multigrade Schools; Non-graded Schools; Mexican Rural Schools; Rural Education, School Form.*

Introducción

Este estudio fue motivado por una preocupación actual: el poco conocimiento acerca de las escuelas unitarias y no graduadas en México (ahora llamadas escuelas multigrado) (INEE, 2013). El caso de estas escuelas interesa por dos razones: primera, su persistencia a través del tiempo responde a una condición constante en el mundo rural: la pauta de asentamientos rurales con relativamente pocas familias, cuyos hijos requieren servicios escolares diferentes a los que predominan en el mundo urbanizado; segunda, el estudio de estas escuelas resulta fundamental para la teoría educativa, pues sus trayectorias y formas de operación ponen en jaque los conceptos de "forma escolar" (Vincent, 1994) y de "gramática escolar" (Tyack y Cuban, 2001) que se forjaron para dar cuenta de la historia del modelo relativamente reciente de la escuela graduada. La persistencia de otros arreglos de educación formal, como las escuelas unitarias, nos obliga a encontrar alternativas conceptuales para dar mejor cuenta de la diversidad de procesos educativos que ocurren dentro de espacios conocidos socialmente como escuelas.

En México, a pesar de los programas enarbolados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) después de la Revolución mexicana, el sistema educativo ha dejado a la zaga a las comunidades rurales, muchas de las cuales son indígenas. En las últimas dos décadas, se ha reconfigurado el paisaje económico y social del mundo rural. Las comunidades enfrentan

la apertura de los mercados agrícolas a la importación de alimentos y el embate de las agroindustrias y compañías mineras, además de una creciente violencia y delincuencia. Estas condiciones ocasionan una migración forzada hacia campos agrícolas en México o del vecino país del norte, lo cual, a pesar de las remesas, genera graves problemas en las comunidades. Las políticas educativas han incrementado los umbrales de certificación obligatoria para conseguir empleo; se otorgan "becas" a condición de que las madres mantengan a sus hijos en las escuelas.

Si bien hay señales de mayor "urbanización" en este mundo rural, paradójicamente se han multiplicado las condiciones demográficas que requieren atención educativa mediante modelos escolares que no corresponden a la escuela graduada.¹ No han desaparecido los asentamientos "dispersos", incluso es probable que la migración y el descenso de la tasa de natalidad propicien su aumento. La expectativa que existía hace más de un siglo de que las pequeñas localidades rurales desaparecerían con el tiempo no se ha cumplido.

Ante este panorama, la discusión sobre la evolución progresiva de la escuela graduada sigue siendo pertinente. Varios historiadores han trazado el desarrollo de este modelo, señalando cómo su "gramática" ha bloqueado modelos alternativos de organizar el encuentro diario entre maestros y estudiantes (Vincent, 1994; Tyack y Cuban, 2001; Viñao Frago, 2002). La estructura graduada ha impuesto reglas administrativas, evaluativas y curriculares que configuraron las rutinas cotidianas de la vida escolar e influyeron en la relación pedagógica predominante. El modelo se institucionalizó como parte de una "cultura mundial" de la escuela (Meyer y Ramírez, 2002) y es parámetro de evaluación de los logros educativos en todos los países.

La realidad escolar en el mundo rural es profundamente contradictoria: la normatividad, la regulación y la evaluación corresponden al modelo ideal de la escuela graduada, con programas uniformes y estándares comunes, mientras que la población escolar asiste a una gran diversidad de modalidades y planteles disímiles; los maestros trabajan en estas condiciones, constreñidos por el modelo graduado y obligados a enseñar contenidos irrelevantes. La persistencia de estos otros arreglos educativos impugna la uniformidad legal e ideológica del modelo graduado, que impone obstáculos y produce simulaciones dentro de las escuelas que no cumplen con sus condiciones.

En este estudio reconstruimos una parte de la historia de esta contradicción en México, desde el siglo XIX hasta 1990. Seguimos las huellas de políticas y discursos pedagógicos que sobre la educación rural se han generado en México, en busca de indicios sobre las escuelas unitarias. Durante todo este periodo, los principales educadores consideraban que la escuela unitaria era cosa del pasado, que era un "mal necesario", básicamente "antipedagógico", y

¹ Aunque nos concentramos en las primarias, en México se han multiplicado telesecundarias y telebachilleratos, con uno o dos maestros para todas las asignaturas, algo equivalente a las primarias multigrado.

que desaparecería con el tiempo. La tendencia dominante ha sido promover políticas de congregación de estudiantes para acercarlos —con internados, becas, prejuicios y sutiles mecanismos coercitivos— a las escuelas completas graduadas en poblados mayores, lo cual ha generado efectos culturales y psicológicos profundos, y ocasionó la exclusión de muchos niños, sobre todo de las mujeres. Sin embargo, también hubo esfuerzos de equipos docentes, relativamente marginales, convencidos de que las escuelas unitarias tenían ventajas pedagógicas y sociales; varios se dedicaron a desarrollar materiales y a formar a docentes, siempre bajo la regulación general del sistema escolar graduado. Las líneas que conectan estas sucesivas historias en México se abren hacia redes transnacionales de educadores que siguieron abogando por alternativas de organización del proceso escolar.

La progresiva instalación de las escuelas graduadas en el siglo XIX

Durante siglos, los maestros de escuelas elementales, en México como en todo el mundo, atendían a grupos heterogéneos de niños o niñas sin una clasificación de grupos basada en la edad o el conocimiento. Los alumnos, de todas las edades, entraban y salían de clase casi a voluntad, se ausentaban para emprender otras actividades, aprendían lenta o rápidamente a manejar la lengua escrita, según los usos y costumbres de su medio cultural y, a veces, a resolver cálculos que no podrían hacer sin uso de instrumentos (ábacos, lápiz y papel). Permanecían más años sólo para conseguir oficios estrechamente vinculados con actividades escolares y escriturarias —como ser seminarista, tinterillo o preceptor—. En las escuelas más grandes, un maestro, quizá con ayuda de algún auxiliar, trabajaba con un grupo de niños (las niñas estarían aparte con maestras) que progresaban cada uno a su propio ritmo hacia el dominio de la lectura, la escritura y el cálculo (en ese orden); los más adelantados recibían nociones de doctrina, moral y urbanidad o cultura cívica.

Durante el siglo XIX, poco a poco se fue abandonando esta tradición del maestro único y se fue generando el modelo de la escuela graduada. El cambio implicaba crear centros escolares con varios docentes y clasificar a los alumnos, según algún criterio de "homogeneidad", que sería el de edad o el de los conocimientos, o alguna combinación entre ambos. Junto con la instalación de grados, se establecieron las características de lo que Vincent (1994) ha llamado la "forma escolar": un programa anual, con un término obligatorio de evaluación y promoción/reprobación al finalizar el año escolar. El modelo graduado formalizó, así, una pauta "normal" de aprovechamiento en relación con el tiempo, norma casi imposible de cumplir aún en las mejores condiciones. Algo más significativo, se transformó

la relación pedagógica del docente con el grupo de alumnos, imponiendo una distancia "impersonal" a la transmisión del conocimiento (Vincent, 1994).

Si bien la propuesta de trabajar con grupos homogéneos y graduados data de principios del siglo xx, el cambio ocurrió con desfases temporales y amplias discusiones pedagógicas y jurídicas. Fue un cambio profundo: se generó una suerte de "gramática escolar" (Tyack y Cuban, 2001) con las características asociadas actualmente con la educación formal (programa curricular graduado, año escolar fijo, enseñanza frente a un grupo escolar homogéneo, ritmos parejos de instrucción, promociones sujetas a evaluaciones periódicas, normalidad y anormalidad de los educandos, pirámides escolares, entre otras). Este modelo de escuela graduada se mostraría resistente al cambio durante todo el siglo xx, y logró obstaculizar o desplazar a numerosas alternativas de organización escolar (Tyack y Cuban, 2001; Chartier, 2003). La escuela graduada se impuso como la norma para todas las escuelas, incluso las que no estaban en condiciones de realizarla, marcando la pauta considerada óptima por los sistemas educativos "modernos". Durante más de un siglo en que se fue instalando la escuela graduada, se escucharon voces calificadas que recordaban que muchas escuelas seguían funcionando con uno o dos maestros, dadas las condiciones de la población atendida. En general, las autoridades lamentaban esta situación, pero dejaban la solución a un futuro, cuando ya no serían necesarias estas escuelas "irregulares", pues se consideraba que el progreso llevaría a toda la población a concentrarse en asentamientos urbanos.

Durante la mayor parte del siglo xix, predominaba en México la escuela unitaria. Aun en las ciudades, las escuelas eran fundadas por un maestro de "primeras letras", o por una "amiga". Ellos eran los "directores" de la escuela y se hacían responsables de la enseñanza de todos los niños que llegaban, incluso cuando ocupaban a uno o más ayudantes trabajando bajo sus órdenes. Los edificios escolares atestiguan cómo se congregaba a todos los alumnos en un solo salón grande. En el mundo rural, las comunidades sostenían miles de pequeñas escuelas a cargo de un maestro, a menudo siguiendo una tradición instalada desde finales de la época colonial en los "pueblos de indios" (Tanck, 1999), y que fue continuada en muchos casos por acuerdo de los vecinos después de la Independencia.

Desde 1823, comenzó a trabajar, bajo diversas modalidades de subvención gubernamental, la Compañía Lancasteriana, que gozó de un lugar privilegiado en México, hasta que fue cesada por Porfirio Díaz en 1890. Promovía el modo "mutuo", que en efecto proponía una organización hípergraduada de la enseñanza: los alumnos estaban sentados en filas o grupos organizados por habilidades. Los auxiliares del maestro (alumnos más avanzados, llamados *monitores* o *decuriones*) daban a cada grupo instrucciones para realizar actividades, según una secuencia sumamente pautada. El sistema tenía cierta flexibilidad, pues cuando un alumno dominaba el ejercicio, podía ser promovido a una fila superior en cualquier

momento del año. A pesar de su difusión irregular, el sistema lancasteriano mostró que era posible encargar a un maestro un centenar o más de pequeños, lo cual implicaba una economía en la oferta escolar (Roldán Vera, 1999; 2005). Por lo mismo, la Compañía promovía la concentración de los niños de comunidades o barrios dispersos en escuelas céntricas, en contra de la tendencia que tenían las pequeñas localidades de fundar sus propias escuelas. A partir de la Restauración de la república en 1867, y con mayor fuerza en la centralizadora década de 1880, un creciente número de entidades empezaron a incorporar al presupuesto estatal todo o parte de los sueldos de los maestros, dejando a los vecinos la construcción del local escolar. Junto con ello, decretaron leyes y reglamentos para volver obligatoria la instrucción elemental y para uniformar las materias, los calendarios y las formas de evaluación final.

En este periodo, los profesores de las escuelas normales intentaron efectivamente "normar" la enseñanza elemental, y difundieron opiniones a favor de la homogeneización y normalización de los grupos escolares. Como es sabido, se identificaban tres "modos de enseñanza": primero era el individual, en el que el maestro trabajaba con cada alumno, según su ritmo de aprendizaje, en un grupo heterogéneo. El segundo era el modo "mutuo": el maestro organizaba pequeños grupos homogéneos y los monitores repasaban la lección en que se encontraba cada grupo. Lo moderno y deseable era el modo "simultáneo", que consistía en clasificar a los alumnos en grupos homogéneos, para dar la misma lección, a todos, al mismo tiempo.

Los pedagogos más destacados del porfiriato (1880-1910), Enrique Rébsamen, Carlos Carrillo, Jesús Flores y Gregorio Torres Quintero, escribieron sobre la mejor manera de organizar el sistema escolar mexicano para que se adecuara a los modelos de escuela graduada que predominaban en el mundo desarrollado. Siguiendo estas recomendaciones, las autoridades establecieron primarias completas en las principales cabeceras y escuelas anexas a las normales. También aumentaron las primarias para niñas en las zonas urbanas, como establecimientos separados de las escuelas para niños.² Sin embargo, los pedagogos enfrentaban el dilema de la falta de correspondencia entre el modelo ideal de homogeneización de la enseñanza y la realidad educativa del país. Casi todas las escuelas eran unitarias y sólo una mínima parte de los maestros había cursado la normal. Esta realidad los obligaba a agregar recomendaciones para el caso de estas escuelas.

Enrique Rébsamen, director de la Normal de Jalapa, criticó de manera tajante lo que consideraba como modos anticuados (el individual y el mutuo), y recomendó que incluso en las escuelas unitarias el maestro clasificara a los alumnos en grupos homogéneos y diera la lección a cada grupo sucesivamente, "ocupando a los niños de los demás grupos con trabajos en silencio" (Rébsamen, 1998: 142).

² En algunas entidades, como Tlaxcala, esta tendencia centralizadora propició el cierre de las pequeñas escuelas rurales, para atender a esos estudiantes en una escuela completa "bien establecida". Esto implicaba que los niños tenían que desplazarse hacia las cabeceras para recibir la instrucción primaria obligatoria (Rockwell, 2007).

Carlos A. Carrillo también se pronunciaba por la escuela graduada y la homogenización de los grupos. Consideraba que era “enteramente imposible” que un solo maestro diera clases a un mismo tiempo a alumnos de distintos grados; el único medio que adoptaría un maestro de varios grupos sería darles clases a unos primero y a otros después (Carrillo, 1964: 63). No obstante, reconocía argumentos fuertes en apoyo a las escuelas unitarias, particularmente que el maestro solía ser más autónomo en su escuela. Carrillo también admitía que, por “necesidad”, habría escuelas de un solo maestro por algún tiempo, y ante tal “emergencia”, proponía que sólo se admitieran niños de primer grado cada dos años, de manera que los nuevos pudieran aprender a leer bien, bajo la supervisión del maestro y seguir estudiando luego con mayor autonomía.

Así ganó terreno la escuela graduada. El Congreso Higiénico Pedagógico de 1882 recomendó que se separara a los niños menores de los mayores y se construyeran escuelas con “tantos salones como secciones principales en las que se hubieran distribuido los alumnos” (Meneses, 1983: 307). Las leyes de educación expedidas por varios estados, y por el Congreso de la Unión en 1888, establecieron la obligatoriedad de la instrucción elemental de cuatro años. Los congresos de instrucción pública de 1889 y de 1891 adoptaron formalmente el modelo de escuela graduada y propusieron las materias correspondientes a cada grado. Sin embargo, la realidad educativa era otra.

Durante el porfiriato, aún se establecían diferentes “órdenes” o “clases” de escuelas, según el número de maestros y de alumnos que tenían, así como la importancia de la localidad donde se encontraban. Las capitales y cabeceras tenían más escuelas de primera o de organización “perfecta” (un maestro para cada año escolar), a menudo con grupos de “primaria superior”, quinto y sexto.

Las escuelas de segunda clase, por ejemplo, las de Milpa Alta en el Distrito Federal, tenían una organización económica (con más grados que maestros). Las escuelas de tercera estaban destinadas a las zonas rurales y muchas ofrecían sólo dos grados. Cuando un maestro tenía que enseñar a dos o tres grados, a veces adoptaba el sistema de medio tiempo: organizaba a los alumnos en dos secciones para prestarles a cada una atención durante sólo la mitad del tiempo escolar diario (Bazant, 1993: 65). Como también se quería separar las escuelas para niños de las escuelas para niñas, a veces se formaban ambas secciones por sexo de los alumnos, en lugar de por edad o adelanto. En Tlaxcala, las escuelas rurales se distinguían de las urbanas también por los contenidos que se impartían —geografía y ciencias sólo se daba en las urbanas—, así como por el número de años de asistencia obligatoria, cuatro en las urbanas y tres en las rurales (Rockwell, 2007: 312).

Los educadores de la época lamentaban que en la mayoría de las escuelas se continuaba utilizando variaciones de los modos individual y mutuo. Aunque las estadísticas empezaron a rendirse con una clasificación de alumnos por grado, la organización real del trabajo res-

pondría a las decisiones del director de la escuela, quien por lo general trabajaba directamente con todos los alumnos con o sin la ayuda de maestros auxiliares. Algunos maestros se quejaban de que, a falta de libros de lectura suficientes para todos los alumnos, era casi imposible dar clase de manera "simultánea". En realidad, hay escasa evidencia de lo que realmente sucedía dentro de las aulas.

También es difícil calcular cuántas escuelas conseguían trabajar según el modelo graduado antes de la Revolución de 1910. Como evidencia del número de escuelas de un solo maestro, apelamos a un índice indirecto, dividiendo el total de maestros del país entre el total de escuelas para calcular el número promedio de maestros por escuela. Hacia 1910, este índice apenas sí pasaba de la unidad, indicando que la gran mayoría de las escuelas era unitaria.³ Así, es probable que se continuara utilizando métodos diversos hacia los primeros años del siglo xx, "muy a pesar de los adelantos teóricos" (Carrillo, 1964: 63).

El proyecto de la SEP: escuelas rurales bajo la estructura graduada

Aunque se piense lo contrario, la Escuela Rural Mexicana de los años posrevolucionarios, fue una creación que en muchos sentidos revaloró las pequeñas escuelas unitarias, no parece haber modificado el discurso normativo que favorecía a la organización graduada. El proyecto inicial de la SEP se denominó "Casa del Pueblo", cuya intención fue cambiar radicalmente la orientación de las "escuelas rudimentarias" de finales del porfiriato (Loyo, 1999). Sin embargo, estas escuelas también eran de un maestro y ofrecían dos grados; pocas llegaron a ser escuelas de cuatro grados, probablemente con un director y un ayudante. Enrique Corona Morfín (1947) proponía crear "casas del pueblo" de seis grados, pero reconoció que esto sería irrealizable en la época.

El principal ideólogo de la escuela rural mexicana, Rafael Ramírez, promovía una serie de medidas y métodos que favorecerían una reorganización de la enseñanza en estas pequeñas escuelas. Por ejemplo, proponía que cada maestro estableciera su programa, que se centrara en proyectos vinculados a la comunidad y utilizara "métodos naturales" para la enseñanza de la lengua y la aritmética, así como proyectos comunitarios para formar a los niños "para la vida" (Ramírez, 1963: 65). Durante su "época de oro", los maestros federales lograron introducir prácticas importantes, como huertos y granjas, pequeñas industrias, deportes y el "teatro al aire libre" para reforzar la vida ceremonial, con recitaciones, dramatizaciones

³ No hay fuentes exactas para estos años, sin embargo, los datos de varios estados sugieren que así fue. Tampoco es posible calcular cuántos "auxiliares" voluntarios o pagados apoyaban el trabajo de los maestros a cargo de las escuelas.

y danzas. Sin embargo, la organización interna de los grupos y la enseñanza académica recibió poca atención, lo cual motivó la adopción de las campañas Pro-Lengua Nacional y Pro-Cálculo hacia finales de los años veinte. La Asamblea Nacional de Educación de 1930 ratificó el modelo de la escuela graduada y se pronunció por un renovado esfuerzo por uniformar los programas y los libros.

Las escuelas unitarias, si bien predominaban en la realidad, no eran tema central del discurso de la educación rural en los años posteriores a la revolución. Varios proyectos de la SEP mostraban, al contrario, la intención de concentrar a los estudiantes de grados superiores de la primaria en escuelas graduadas lejanas de sus lugares de residencia. Por ejemplo, las escuelas de "circuito", inauguradas en 1928, se fundaban en las pequeñas aldeas sujetas a cabeceras y eran atendidas por maestros auxiliares pagados por la comunidad. Estos jóvenes maestros trabajaban bajo órdenes del director de la escuela de la cabecera; impartían sólo los primeros dos grados y luego mandaban a los niños más adelantados al pueblo a terminar hasta el cuarto grado (Meneses, 1986).

Para las zonas indígenas, la solución adoptada eran los internados, fundados también con la lógica de atender a los niños egresados de las pequeñas aldeas rurales en escuelas completas lejanas de sus lugares de origen. La lejanía y el desarraigo se consideraban una ventaja en aquellos años, pues se decía que así sería más fácil que abandonaran sus costumbres indígenas (Greaves, 2008).

Varias señales apuntaban hacia el fortalecimiento de las escuelas graduadas en poblaciones mayores. En 1925, Moisés Sáenz había promovido "escuelas tipo", con cuatro maestros bien pagados, uno por cada uno de los cuatro grados obligatorios en ese tiempo (Meneses, 1986). Durante los años veinte, se fundaron escuelas "tipo" en pueblos grandes que contaran con suficientes niños y niñas para ameritar el gasto, y donde la federación tuviera una fuerte base social de carácter ejidal o sindical. Solían ser sedes de inspección y se promovían como modelos que debieran imitar las otras escuelas rurales. Después de 1934, perdieron el nombre de "escuela tipo", aunque muchas siguieron gozando de un lugar privilegiado en el sistema federal. El régimen cardenista de los años treinta fortaleció a estas escuelas "semiurbanas", a la par que federalizaba a las pequeñas escuelas rurales de hacienda, conocidas como "Escuelas artículo 123". Al efectuar el reparto agrario, iba fundando escuelas rurales en los nuevos ejidos y colonias agrarias, generalmente como escuelas mixtas con uno o dos maestros.

La tendencia inicial después de la revolución, por lo menos en Tlaxcala (Rockwell, 2007), fue abandonar la separación de género, para establecer escuelas mixtas de un solo maestro en una mayor cantidad de poblados pequeños, en lugar de establecer dos escuelas separadas en poblados mayores. Esta política se mantuvo durante los siguientes años, aunque los pueblos reclamaban una segunda maestra para atender a las niñas aparte. Poco a poco,

aumentó la aceptación de la coeducación avalada por los pedagogos; cuando se llegaba a mandar a un(a) segundo(a) maestro(a), atendía a algunos de los grados de la escuela mixta, en lugar de separar a las niñas en otra escuela.

En los años treinta, especialmente con la educación socialista (1934–1940), se favoreció más el modelo de un maestro por grado, concentrando a más maestros en las escuelas “completas” de las cabeceras. En 1934, se estableció el sexto grado como norma nacional, elevando la edad obligatoria de asistencia escolar. A partir de entonces, se empezó a opacar la escuela rural de los años veinte y prevaleció la tendencia a completar las escuelas urbanas con un maestro por grado.

En 1936, la SEP, tras el cambio en el mandato constitucional de 1934, unificó bajo una sola dirección los departamentos de escuelas rurales y escuelas urbanas en los estados y territorios, lo cual eliminó la diferencia formal entre los programas destinados al campo y a la ciudad.⁴ Con ello se pretendía contrarrestar la discriminación explícita en las leyes anteriores que destinaba a los niños del campo a una “educación de segunda”, frente a la ofrecida por las escuelas de las ciudades. A partir de esta fecha, en los hechos, todas las escuelas rurales serían normadas por un criterio común con las urbanas. Así, aunque la orientación “socialista” prevista en el nuevo artículo 3º de 1934 no perduró como contenido, la reforma cardenista sí logró legitimar y reglamentar la primaria de seis grados para todos y planteó la necesidad de contar con un programa nacional uniforme, criterio vigente hasta nuestros días. El argumento era válido: todos los niños mexicanos tienen derecho a una misma educación, y no debían existir escuelas de segunda o de tercera.

Por supuesto que la real organización de las escuelas primarias distaba mucho de corresponder a este ideal. Para estos años, hay datos oficiales que permiten calcular la proporción de maestros por escuelas primarias. En 1922, se estimaba un índice de 1.2 maestros por escuela; entre 1934 y 1939, el promedio oscilaba entre 1.2 y 1.6 maestros por escuela,⁵ es decir, con pocas excepciones, todas las escuelas aún eran o unitarias o multigrado, y muy pocas ofrecían los seis grados de primaria.

⁴ Aunque continuaron algunos esfuerzos por reconocer la particularidad de la educación rural, pues la SEP remarcó en 1940 los esfuerzos de los maestros por resolver “el problema” de las escuelas unitarias (SEP, 1940: 133).

⁵ SEP, (1939, I: 64–67). Los datos estadísticos no son consistentes ni comparables, dados los diferentes criterios utilizados; empero, dan una idea aproximada de la proporción.

Los años 1940-1970. La preocupación por la escuela rural unitaria

El periodo entre 1940 y 1970 es particularmente interesante para la educación rural, aunque no ha recibido la atención que merece. En cierto sentido, a pesar de que el tema rural ya no figuraba destacadamente en las políticas educativas, en este periodo fue cuando fructificaron las diversas iniciativas y proyectos destinados a los maestros rurales.⁶ Varias instituciones son fundamentales en esta historia: por un parte, las normales rurales federales, que habían integrado a su planta docente a profesores con experiencia en el medio rural, continuaron difundiendo el legado de Rafael Ramírez y de otros educadores posrevolucionarios (Civera, 2008). El Primer Congreso Nacional de Educación Rural, celebrado con los auspicios de la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), del 28 de junio al 6 julio de 1948 (Meneses, 1983: 356), es otra indicación de la preocupación sobre este sector, si bien la participación de la SEP parece haber sido escasa, pues la Dirección General de Educación Primaria en los estados y territorios se limitó a presentar cuatro ponencias, designar representantes oficiales, coordinar labores con el sindicato y otorgar facilidades a los delegados (SEP, 1948: 99).

Otro centro importante de atención al medio rural fue el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), creado en 1945 y encargado durante varias décadas de actualizar y certificar a los miles de maestros sin estudios de educación secundaria o normal. Muchos maestros formadores del IFCM tenían trayectorias personales en escuelas rurales, y prestaron renovada atención los problemas de la organización unitaria. El Departamento de Publicaciones emprendió el proyecto de la Biblioteca Pedagógica del Perfeccionamiento Profesional, publicando obras de Rafael Ramírez, Enrique Corona y otros maestros de la época posrevolucionaria. En los años sesenta, se editó el libro del maestro argentino Luis F. Iglesias, *La escuela rural unitaria* (1966), y el del uruguayo Abner M. Prada (1964), con el mismo título, para la consulta de los maestros mexicanos.

En 1951, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), bajo la gestión de Jaime Torres Bodet, fundó el Centro Regional de Educación Fundamental de América Latina (CREFAL) en Pátzcuaro, Michoacán, con la intención de contar con un centro de formación de especialistas y de preparación de material de enseñanza para una campaña de educación en América Latina. El CREFAL cumplió un papel fundamental en la reunión de expertos en la educación rural en México, incluyendo a Abner Prada y Luis F. Iglesias. También difundió el libro *La escuela unitaria completa* de Santiago Hernández Ruiz, maestro republicano con larga experiencia como docente y

⁶ Véanse, por ejemplo, los testimonios en los cinco volúmenes de la Dirección General de Culturas Populares (1987).

supervisor en España, donde se continuaba debatiendo la situación de las escuelas unitarias (Civera, 2011). Este educador, colaborador de la UNESCO, expuso la necesidad de considerar métodos y formas de organización especial para las escuelas unitarias, y criticó las trabas que la currícula oficial para escuelas graduadas imponía a las escuelas de un solo maestro.

El trabajo realizado en este centro probablemente abonó el terreno para que la UNESCO emitiera lineamientos sobre la educación rural.⁷ El XXIV Congreso Internacional sobre Educación Pública, celebrado en Ginebra en 1961, publicó el volumen *Recommendations of the Ministries of Education Concerning the Organization of One-Teacher Primary Schools* (UNESCO, 1961b), conocido como *Recomendaciones número 52*. Este texto advertía sobre la contribución que el sistema de escuelas completas de un solo maestro aportaría a la realización de planes para la extensión de la educación primaria. Señalaba que incluso los países desarrollados continuaban utilizando una organización unidocente, con la que no era factible reagrupar a los estudiantes en escuelas centrales. Argumentaba que estas escuelas tenían ventajas sociales y humanas, además de educativas, y recomendaba considerar la voluntad de los padres que quisieran conservar sus pequeñas escuelas como centros culturales y de desarrollo comunitario. No obstante, también pesaba en el ánimo de los delegados a ese congreso el modelo graduado, como se advierte en la recomendación 17: "Como es imposible que el titular de una escuela de maestro se ocupe a la vez de todos los alumnos, es indispensable constituir grupos lo más homogéneos posibles, tomando en cuenta la edad de los niños, aptitudes y conocimientos" (UNESCO, 1961b: 48). Aunque mencionaba que estas escuelas servirían también como centros de educación de adultos y de desarrollo social, el tenor en general del documento era garantizar una educación primaria completa para todos los niños.

En Latinoamérica, las recomendaciones de la UNESCO pronto cayeron bajo la sombra del Programa de la Alianza para el Progreso, gestado por el gobierno de Estados Unidos en respuesta a la Revolución cubana de 1959, y ratificada por países latinoamericanos en la reunión de la Organización de los Estados Americanos (OEA), en Punta del Este, Uruguay, en agosto de 1961.⁸ En marzo de 1962, la OEA tomó la iniciativa de convocar a una Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social, en Santiago de Chile. A partir de entonces, la agenda interamericana de la OEA y de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), instalada en Santiago de Chile, se concentró en aspectos desarrollistas de la educación rural, como la formación de técnicos medios, más que en la problemática

⁷ También fueron los años del Proyecto Principal de Educación para América Latina, fomentado y financiado parcialmente por la UNESCO.

⁸ Cuba había derrotado al régimen de F. Batista en 1959. Estados Unidos, temeroso del ejemplo, instaló la Alianza para el Progreso en la reunión de Punta del Este (en 1961) y en febrero de 1962 lograron la expulsión de Cuba de la OEA.

pedagógica de las escuelas unitarias.⁹ Estos cambios se reflejaron en las políticas educativas de México, que incorporaron una preocupación de la educación rural, pero sin centrarse en los problemas docentes en las escuelas del campo. La actividad del CREFAL y de la SEP se volcó hacia el “desarrollo rural”, contenido privilegiado por sus acciones subsecuentes.

En cambio, varios grupos de educadores estatales mantuvieron la discusión sobre los problemas pedagógicos de las escuelas unitarias, como fue el caso de Veracruz, una de las entidades con mayor proporción de escuelas unitarias y multigrado (66 por ciento en 1966). La Dirección General de Educación de Veracruz convocó en 1967 al Primer Seminario sobre Escuelas Unitarias, en el que participaron representantes de la SEP, del CREFAL, la Academia Mexicana de la Educación, el IFCM, el Consejo Nacional de Educación, inspectores escolares estatales, el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (Capfce), las direcciones de Educación de varios estados, así como algunas escuelas normales. Varios asistentes a este seminario se destacarían posteriormente como promotores de acciones relacionadas con la escuela unitaria, particularmente Ángel J. Hermida Ruiz y Manuel Cerna.

En la exposición de objetivos del Seminario en Veracruz (1967), el profesor Ángel J. Hermida Ruiz señaló que, según datos de 1966, de las 21,238 escuelas rurales que dependían de la federación, 12,316, es decir, 57.98 por ciento, eran de maestro único. Tal situación no era exclusiva de México. Según Abner Prada (1964: 14), 60 por ciento de las escuelas de todo el mundo eran de maestro único. Reportó como los índices más altos a Bolivia e India (70 por ciento), y notó que subsistían escuelas unitarias en los países “más evolucionados” como Bélgica (30 por ciento); Austria (25 por ciento) y Estados Unidos (10 por ciento). En este encuentro, los delegados consideraban a la escuela unitaria, nombrada también como Escuela de Maestro Único, Escuela Mínima o Escuela Multigrado, como una necesidad impuesta por determinadas condiciones geográficas, económicas y sociales. Con cierta previsión, Hermida Ruiz afirmó que: “No sé si podemos decir que son producto de situaciones de emergencia, que con el tiempo tendrán que ser superadas, pues la emergencia ha durado numerosas décadas y todavía durará mucho más” (Hermida Ruiz, 1968: 34).

Como material de estudio para el seminario, se distribuyeron los libros de Abner Prada y de Luis F. Iglesias, así como la *Recomendación 52* de la UNESCO (Gobierno del Estado de Veracruz, 1968). Estos textos sugerían formas de agrupación acordes con la población, el aprovechamiento de los estudiantes avanzados y la aplicación de principios psicopedagógicos innovadores, particularmente el trabajo en grupo y el trabajo con material autodidáctico y audiovisual. Insistían también en que los programas tuvieran validez nacional y que los maestros de escuelas unitarias contaran con las mismas o mejores condiciones de trabajo.

⁹ Se publicaron los documentos de la OEA, Punta del Este y CEPAL en UNESCO (1961a).

Señalaban, finalmente, que la problemática de las escuelas unitarias debería figurar en los programas para las normales.

Ante estos mensajes, son interesantes las aportaciones de los delegados que participaron en el seminario. Varios de los ponentes hablaron de manera extensa sobre la tradición de las escuelas rurales en el país, sin embargo, se centraban sobre todo en las acciones de “desarrollo de la comunidad” y de la tradición indigenista de integración, con poca reflexión sobre los problemas pedagógicos específicos para trabajar en escuelas unitarias. Esta situación se reflejaba también en los programas de formación de maestros en normales, donde la temática de “desarrollo de la comunidad” predominó sobre el pensamiento en torno al trabajo en el aula. No obstante, es posible que el seminario haya impactado a algunos de los participantes; por ejemplo, a Manuel Cerna, quien ya había publicado un libro sobre organización escolar en el que no mencionaba la escuela unitaria, y en 1970 escribió uno sobre ésta, el primero sobre el tema publicado por un autor mexicano (Cerna, 1970).

Aunado a la efervescencia de estos educadores en torno a las posibilidades de la escuela unitaria, la realidad educativa del país tomaba otro giro. Adquiría cada vez mayor fuerza la convicción de que era “imposible”, e incluso “antipedagógico” que un maestro trabajara con un pequeño grupo de alumnos de todos los grados. Los supervisores escolares daban órdenes a las escuelas unitarias para que se limitaran a impartir los dos primeros grados (Cerna, 1970). El creciente poder del sindicato nacional de maestros tampoco favorecía la solución de las necesidades educativas de las localidades rurales, pues siempre apoyaban los derechos del trabajador a ser reubicados a poblados mayores por su conveniencia personal. Hacia 1970, las comunidades rurales presentaban las mayores deficiencias educativas (Schmelkes *et al.*, 1979: 2).

Cerremos el periodo con otra mirada a los datos cuantitativos. Según las *Memorias* de la SEP, el índice de número de maestros por escuela no había cambiado mucho, pues de casi 1.3 en 1940, apenas superó 2.2 en 1970.¹⁰ En 1973, del total de 50,300 escuelas en México, todavía eran unitarias 16,700 escuelas federales, tres mil estatales, mil federalizadas o de artículo 123, y cuatrocientas aulas rurales móviles, lo que equivalía a 20,400 escuelas (41 por ciento) atendidas por un solo maestro. En 1975, del total de escuelas rurales unitarias, 83 por ciento abarcaban entre el primer y el tercer grado, el 14 por ciento entre el cuarto y el quinto, y sólo el 3 por ciento ofrecía el ciclo completo de primaria (Torres Septién, 1985: 632).¹¹

¹⁰ Según datos de número de escuelas y de maestros en SEP (1940; 1952: 586-587; 1970: 289).

¹¹ Según otra fuente, en 1976, de las 58,003 primarias que existían en México, 23,170 eran de organización incompleta (40 por ciento), y de éstas, 16,631 eran planteles unitarios. *El Nacional*, “En 16,700 escuelas hay únicamente un maestro”, 4 de agosto de 1977, sec. Primera plana.

1970-1990. La reforma educativa y nuevos modelos de atención a la población rural

Después del parteaguas político de 1968, el presidente Luis Echeverría (1970-1976) dio particular atención a la educación pública, en parte como respuesta al descontento asociado con el movimiento estudiantil. Durante los años setenta, hubo un excepcional crecimiento de la cobertura de la educación básica, secundaria y superior. Aunque en general se privilegiaba la atención a la población urbana, algunos actores miraron hacia las zonas rurales, donde existía el mayor rezago. Entre ellos destacaba Ramón G. Bonfil (1992), destacado maestro con experiencia rural desde los años cardenistas, y entonces subsecretario de Educación Primaria y Normal, quien conocía bien los antecedentes de las décadas anteriores. Así, en 1974, con patrocinio de la SEP y el CREFAL, se realizó en Pátzcuaro un "Taller Pedagógico de Escuelas Unitarias", con la participación nuevamente de Luis F. Iglesias.

Los acuerdos retomados sobre todo en Veracruz, donde se llevó a cabo en 1975 otro taller con maestros con duración de un mes, con la presencia del profesor Iglesias y el apoyo del profesor Ángel Hermida Ruiz, activo promotor del tema desde el seminario de 1967. En el estado se organizó una red de escuelas rurales que recibían asesoría y materiales de equipos técnicos especializados. Se proponía completar a seis grados las escuelas unitarias, con el uso de guiones, hojas impresas para el trabajo individual de los alumnos organizados en los seis grados. En 1975, el director general de Educación Popular del Estado, Guillermo H. Zúñiga Martínez, dispuso la creación del Departamento de Escuelas Rurales Unitarias, nombrando como jefa a la profesora María del Carmen García de Jiménez. Entre sus objetivos estaba "encauzar las actividades de la escuela unitaria en base a la aplicación de técnicas pedagógicas que permitan desarrollar el trabajo colectivo, grupal o individualizado de los educandos de forma combinada, flexible y abierta. Tendiendo a estimular, simultáneamente, el auto aprendizaje y la ayuda mutua entre los miembros de la comunidad escolar" (Iglesias, 1975).

Mientras esto ocurría en Veracruz, la SEP, bajo la gestión de Víctor Bravo Ahuja (1970-1976), emprendía una profunda reforma educativa de la educación primaria, dirigida por el subsecretario de Planeación, Roger Díaz de Cossío. Se rehicieron los programas de estudio y se contrataron equipos interdisciplinarios para elaborar los nuevos libros de texto gratuitos, a la altura del avance de las ciencias de la época. El equipo técnico, con influencia de Ramón Bonfil, tuvo presente el pendiente de incrementar radicalmente la cobertura a los pequeños poblados dispersos que no contaban con suficientes niños para ameritar la asignación de un maestro.

En realidad, el problema alcanzaba a una gran cantidad de localidades incomunicadas que sí tenían más de cuarenta niños en edad escolar y, sin embargo, no eran atendidos porque no había maestros que aceptaran trabajar en esos lugares tan apartados. Se habían propues-

to soluciones, como “arraigar” las plazas en las localidades o entregar recursos a los municipios para que contrataran a maestros locales, sin embargo, el sindicato de maestros defendió el principio de que la plaza pertenece al trabajador, y éste tiene el derecho de solicitar su traslado a escuelas más céntricas.¹²

Ante tal disyuntiva, se tomó la decisión de encargar la atención de las localidades dispersas, supuestamente de manera transitoria, al recién fundado Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). Así se creó el sistema de cursos comunitarios, que operó con jóvenes nombrados como “instructores”, egresados de secundaria; empezó inicialmente en Guerrero, luego se propagó a otros estados. A la larga, el sistema formalizó una estructura de operación alternativa, en la que los instructores comunitarios prestaban un servicio social, recibiendo como contraprestación una beca no sólo durante el año o dos que permanecieran en la comunidad, sino también para cubrir sus años de estudio en el nivel medio superior o superior aún después del servicio social.

En 1975, el Conafe contrató al Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) para que diseñara el modelo pedagógico de este programa. La consigna que dio el subsecretario Díaz de Cossío fue producir *un solo manual* que facilitara a los jóvenes instructores el manejo de los treinta nuevos libros de texto producidos por la reforma educativa. El equipo del Cinvestav primero revisó los antecedentes de la escuela rural mexicana y de las diferentes propuestas para la atención a escuelas unitarias. Realizó una visita a la escuela “Luis F. Iglesias” en Veracruz, donde se ponía en práctica la enseñanza mediante guiones bajo la asesoría de maestros de la Normal de Jalapa y de la Universidad Veracruzana, un paso clave en el inicio del programa pedagógico de cursos comunitarios. No obstante, el DIE también propuso una innovación importante en relación con el proyecto veracruzano: organizar a los alumnos de los cursos comunitarios en tres niveles, en lugar de seis grados. La SEP y el Conafe aceptaron la propuesta, a reserva de evaluar los resultados después de la primera etapa, que cubriría dos niveles, equivalentes a cuatro grados. La evaluación realizada en 1978 fue positiva y se procedió a producir los materiales para el nivel III (equivalente al 5º y 6º) (Suárez y Rockwell, 1978).

Los manuales publicados en aquellos años,¹³ así como la serie Dialogar y Descubrir, elaborada hacia finales de los ochenta,¹⁴ para actualizar los contenidos, reordenaron el currículo nacional por temas comunes entre los niveles. Se partió de una visión de un “currículo cíclico”, en el que se identifican temas similares y conceptos básicos abordados con los alumnos varias

¹² Por ejemplo, en 1981, más de cien mil maestros solicitaron su cambio de escuela: la mayoría abandonó las rurales.

¹³ El proyecto lo coordinó Elsie Rockwell, junto con un equipo de autores del DIE. Se publicaron por el Conafe en 1975 el *Manual del instructor comunitario, niveles I y II*, y en 1978, el *Manual del nivel III*.

¹⁴ Esta nueva serie, también elaborada por el DIE, se publicó con el título de *Dialogar y descubrir (tres manuales y cuatro cuadernos para los instructores y alumnos de cursos comunitarios de primaria)* (México: Conafe, 1988-1992).

veces, desde distintos niveles de complejidad, para ampliar su comprensión y competencia, a medida que progresan en la primaria. Los manuales especificaban actividades que requerían mayor apoyo directo del docente, y proponía actividades que los demás alumnos realizaran, mientras tanto, de manera más autónoma. En la serie Dialogar y Descubrir también se produjeron fichas y cuadernos de trabajo especiales en apoyo a los estudiantes.¹⁵

Mientras que el Conafe mostraba que la escuela unitaria era una modalidad viable, otros programas de la SEP apoyaban la consolidación o concentración de niños en escuelas graduadas. Por acuerdo superior, no se fundaban cursos comunitarios en regiones atendidas por la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (después DGEI). En los años setenta, esta dependencia, bajo el mando del subsecretario Gonzalo Aguirre Beltrán, había optado por un camino contrario: en lugar de establecer más escuelas unitarias en los pueblos indígenas, la SEP amplió la tradición de los internados, fundando albergues en pueblos con escuelas completas, para alojar y alimentar (de lunes a viernes) a los alumnos de las aldeas cercanas. Según los defensores de este sistema, sobraban los argumentos pedagógicos para justificar la concentración de los estudiantes en las escuelas más grandes, y gracias a ello sería posible mantener en éstas a un maestro por grado. El sistema de albergues creció a más de mil centros en el país; implicaba el desplazamiento de los niños en edad escolar hacia las escuelas, en lugar de ofrecer la primaria completa mediante escuelas unitarias en sus lugares de residencia. Dadas las precarias condiciones económicas de la población rural, la perspectiva de que los niños recibieran comida durante la semana logró cierta aceptación por la población. Por otra parte, los albergues fueron impulsados y apoyados por los maestros bilingües, pues les permitían vivir en los poblados más grandes. Por supuesto, el discurso a favor de la enseñanza por grupos homogéneos y en contra de la organización unitaria, legitimó esa opción.

Las acciones tendientes a incorporar a la población rural a la escolarización primaria continuaron durante los siguientes dos sexenios (1976-1982; 1982-1988), primero a través del Programa Primaria para Todos los Niños. Se concentraron los esfuerzos en completar las escuelas rurales de la SEP, asignando más maestros a las pequeñas localidades rurales.¹⁶ Entre 1979 y 1982, siendo Idolina Moguel Contreras la directora general de Materiales Didácticos y Culturales, se logró apoyar "a más de doce mil escuelas que tienen un solo maestro, mediante la elaboración de técnicas pedagógicas apropiadas" (SEP, 1979: 48), como fueron los guiones didácticos para facilitar la atención simultánea de los diferentes grados.¹⁷ A pesar de

¹⁵ Sobre la propuesta para los cursos comunitarios, véase Rockwell *et al.* (1991).

¹⁶ Según Trejo Carrillo, de las 27,000 escuelas unitarias que funcionaban en el país, hacia 1979 "quedaban [diez mil] atendidas por un solo maestro y otras [diez mil] que tenían de 2 a 5 maestros" (*El Nacional*, 1979: 12). Véase también Secretaría de Educación Pública (1982a; 1982b).

¹⁷ Según la SEP, 12,500 maestros fueron actualizados en técnicas didácticas de atención simultánea a varios grados, Secretaría de Educación Pública (1982a: 97).

que en teoría todas las escuelas rurales debían comprender los seis grados escolares, con frecuencia un maestro tenía que atender a grupos de primero y segundo grados muy numerosos y a unos cuantos alumnos de tercero y cuarto. Se mandaban maestros adicionales para los últimos dos grados cuando se tenían suficientes egresados de cuarto grado. La política continuó durante los años ochenta, con la canalización de apoyos adicionales a las escuelas incompletas y las unitarias que existían (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 51). Los cursos comunitarios del Conafe siguieron siendo el servicio más efectivo para reducir las desigualdades educativas propiciadas por el aislamiento geográfico, aunque su política fue retirarse de las localidades con treinta niños o más, para dejar que la SEP las atendiera con maestros normalistas (SEP, 1991: 12-13). En todo este periodo, las escuelas unitarias y multigrado de la SEP debieron trabajar con los programas y libros de texto de los seis grados como todas las primarias, y ajustarse estrictamente a las normas de la escuela graduada.

Las acciones emprendidas a fines del siglo XX, sin duda permitieron que más escuelas rurales atendieran los seis grados de primaria, y estas acciones influyeron en el aumento en el índice nacional de maestros por escuela. Después del salto cuantitativo dado a la cobertura educativa en los años setenta, la proporción de maestros por escuela pasaba de casi 2.2 en 1970 a 4.9 en 1977; y en 1988 se había llegado a un promedio de 5.8.¹⁸ Sin embargo, al interpretar estas cifras, conviene recordar dos factores: 1) el acelerado crecimiento demográfico y la migración creciente hacia las ciudades y 2) la existencia de un importante número de escuelas urbanas con doce o dieciocho maestros. El balance del crecimiento seguía favoreciendo a las zonas urbanas, como en tantos otros aspectos del desarrollo social y económico promovido desde 1940, en detrimento del mundo rural. Ello explica la existencia actual de más de 40 por ciento de escuelas unidocentes, bidocentes o tridocentes en las localidades rurales.

Lo que ocurrió después de 1990 corresponde a otra lógica, a otra historia. La política educativa dio un fuerte giro, bajo las directrices y con el financiamiento del Banco Mundial, así como de otras agencias multilaterales. La historia de los programas orientados hacia el medio rural Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE), Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB), canalizados por la SEP a través del Conafe (Ezpeleta y Weiss, 1996: 64; 2000). La Ley de Educación promulgada en 1993 formalizó la función "compensatoria" de la política educativa federal, dentro del marco de una descentralización. Este cambio legal abrió la posibilidad de diseñar materiales y programas compensatorios sin ceñirse tan estrechamente a los pro-

¹⁸ Datos del número de escuelas y de maestros hacia 1970 (SEP, 1970; 1982a). Datos de escuelas y maestros de 1977 y 1988 en Meneses Morales (1997: 52-53). Curiosamente, esta relación se ha mantenido entre 5.6 y 5.8 maestros por escuela primaria desde 1990 a la fecha (SEP, 1991; 2013: 62).

gramas curriculares nacionales.¹⁹ No obstante, la estructura profunda de la escuela graduada ya se encontraba naturalizada, de tal manera que se impuso sobre todas las iniciativas para atender a la aún significativa proporción de escuelas multigrado en el país, y prevalece en los rígidos criterios de evaluación y jerarquización de las escuelas y de los maestros actuales.

Historia para el presente

La larga historia de las escuelas unitarias muestra que se trata de un sector educativo que ha luchado siempre en contra del supuesto ideal de la forma escolar graduada, erigida como modelo único desde finales del siglo XIX. Detrás de este modelo persiste la noción de “progreso”, la idea de que toda sociedad ha de imitar las pautas dadas por las metrópolis europeas. La escuela graduada se sostenía en la ilusión de trabajar con un grupo homogéneo de estudiantes que avanzaran al mismo ritmo durante el año escolar, adquiriendo paso a paso los contenidos programáticos estipulados para cada grado. De hecho, esta ilusión ha generado la gran desigualdad de trayectorias educativas (reprobación, deserción, promoción sin garantía de aprendizajes, simulación) que caracteriza a nuestros sistemas educativos “modernos”. El modelo de la escuela graduada escondía otra lógica; se proponía que la “consolidación” de los servicios educativos en planteles mayores permitiría reducir el gasto educativo. Esta lógica sigue siendo poderosa en la planeación educativa actual, y sin que se haya comprobado que la forma graduada garantice mayor aprovechamiento o calidad, tiende a cerrar las pequeñas escuelas y promover el traslado de niños y jóvenes a planteles más grandes y graduados, lejos de sus lugares de residencia.

En términos de la teoría sobre las estructuras y culturas escolares, el estudio de las escuelas unitarias y de otros arreglos no graduados de educación formal plantea un reto para la teoría de la “forma escolar”. Si bien este concepto capta bien los rasgos pedagógicos y las relaciones sociales característicos de la escuela graduada, como espacio dedicado a la transmisión del conocimiento diseminado por todo el mundo durante los últimos dos siglos, no alcanza a dar cuenta cabal de las excepciones y transformaciones que sufre el modelo en los hechos; ni siquiera explica la riqueza cotidiana de la vida escolar en cualquier tipo de escuela. Por ello, conviene desarrollar nuevos conceptos —como las ideas de redes sociales y de hibridación cultural— que nos acerquen al entrecruzamiento de procesos que ocurren en los espacios sociales llamados escuela en muy diversas sociedades y, sobre todo, a la di-

¹⁹ Esta función se plasmó en la *Ley General de Educación* de 1993, artículos 34, 35 y 39. Rigen programas compensatorios para abatir los rezagos y, sobre todo, “De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades”.

versidad de relaciones pedagógicas y procesos relativamente autónomos que de hecho se co-construyen en las pequeñas escuelas unitarias y en los grupos multigrado.

La historia recorrida muestra que, en diferentes ocasiones, en México se ha reconocido que los docentes trabajen con grupos heterogéneos, si no se les imponen los requisitos curriculares y administrativos de las escuelas graduadas. Los esfuerzos por desarrollar alternativas no graduadas fueron constantes en el decurso del siglo XX, si bien han recibido poca atención de parte de investigadores y autoridades educativas.

En este sentido, destacan las obras de Rafael Ramírez, los esfuerzos del CREFAL y del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), las alternativas diseñadas por el Conafe y el Programa Primaria para todos. Sobre todo lo demuestran los constantes esfuerzos de numerosas redes formales e informales de maestros que trabajan con éxito (aunque con muy poco apoyo), en las numerosas escuelas multigrado del país.²⁰ Es una historia de mucha riqueza, que merece tener mayor presencia en el debate público nacional o mundial.

La búsqueda de alternativas educativas para las escuelas multigrado sigue vigente a nivel mundial, de forma más evidente en las regiones rurales del mundo, pero incluso en localidades urbanas existen, a veces por preferencia docente, grupos que reúnen a niños de varios grados, fomentan actividades en pequeños grupos, mantienen horarios y evaluaciones flexibles y distribuyen la atención docente entre varios grupos. Sin embargo, como argumenta Angela W. Little (2004), las políticas educativas de los diversos países suelen desatender este tipo de escuelas, y a exigir que los maestros cumplan con todos los requisitos curriculares y administrativos normales de las escuelas graduadas.²¹ Esta autora recomienda establecer un programa nacional curricular único, pero que facilite el trabajo multigrado sobre temas comunes con actividades diferenciadas. Sobre todo, señala, conviene reducir la carga administrativa adicional que recae en los docentes que trabajan con grupos multigrado y en escuelas unitarias.

Little (2004) agrega que existe "una tendencia más radical, basada en el cambio en la filosofía de aprendizaje y enseñanza: de una que enfatiza la homogeneización de los aprendices y la estandarización de la enseñanza, hacia una filosofía que reconoce la diversidad entre estudiantes y la necesidad de diversificación de las formas de enseñar". Esta filosofía se postula incluso como deseable para todas las escuelas y todas las clases, pues en el

²⁰ Véase, por ejemplo, el libro premiado de Paola Arteaga (2011).

²¹ Little (2004): "While systems are predicated on 'gradedness' and the majority of schools and classes in most countries are monograded, very large numbers of learners and teachers work together in settings where two or more 'official' grades are combined. Multigraded settings are neither acknowledged nor attended within most national policies on education. Teachers are expected to cover curricula and fulfill assessment expectations as if the class was monograded. General issues of quality that arise in teacher preparation, curricula, materials and assessment are exacerbated in settings where the basic systemic premise of one teacher per class of single grade learners is not met" (traducción de Elsie Rockwell).

fondo todas tienen un grado de heterogeneidad. Los especialistas latinoamericanos concluyen lo mismo: Rosa María Torres y Emilio Tenti (2000: 77) y Lesvia Rosas Carrasco (2006: 354) señalan las ventajas actuales de las escuelas multigrado para atender los lugares donde las carencias son mayores. Eduardo Weiss (2000) y Ana Padawer (2008) analizan los dilemas que en nuestros días enfrentan los maestros de escuelas no graduadas.

La larga historia de pensamiento y acción en torno a las escuelas multigrado trastoca nuestras arraigadas imágenes de una temporalidad evolutiva, progresiva y lineal. Contribuye a comprender que los tiempos históricos son más complejos, tienen movimientos cíclicos, sedimentaciones múltiples y momentos en que lo que parecía ser del pasado cobra una vigencia actual. Esta mirada a la historia contribuye a dar el valor que merecen las pequeñas escuelas rurales, y todas las alternativas de educación formal que se gestan a lo largo del continente americano.

Fuentes

- Arteaga, Paola (2011), *Los saberes docentes de profesores en escuelas con grupos multigrado*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), México.
- Bazant, Milada (1993), *Historia de la educación durante el porfiriato*, El Colegio de México, México.
- Bonfil, Ramón (1992), *La revolución agraria y la educación en México*, INI-Conaculta, México.
- Carrillo, Carlos A. (1964), *Artículos pedagógicos*, Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), México.
- Cerna, Manuel (1970), *La escuela unitaria completa*, Varazén, México.
- Civera, Alicia (2011), "Entre España y México: la trayectoria de Santiago Hernández Ruiz", en *Arte y oficio de enseñar dos siglos de perspectiva histórica/XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Osma, Soria, 11-13 de julio de 2011, Sociedad Española de Historia de la Educación.
- _____ (2008), *La escuela como opción de vida*, El Colegio Mexiquense, Zinacantepec.
- Chartier, Anne Marie (2003), *Enseñar a leer y escribir*, FCE, México.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) (1988-1992), *Dialogar y descubrir (tres manuales y cuatro cuadernos para los instructores y alumnos de cursos comunitarios de primaria)*, Conafe, México.
- Corona Morfín, Enrique (1947), *Estudio acerca de la educación fundamental. Trabajo que presentó el Comité de México*, UNESCO/SEP, México.
- Dirección General de Culturas Populares (1987), *Los maestros y la cultura nacional*, SEP, México.
- El Nacional* (1979), "Proyecto de la SEP para impartir la educación primaria rural completa", 25 de abril, p. 12.
- El Nacional* (1977), "En 16,700 escuelas hay únicamente un maestro", 4 de agosto, p. 1(A).
- Ezpeleta, Justa y Eduardo Weiss (2000), *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el rezago educativo*, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE)-Cinvestav, México.
- _____ (1996), "Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm.1 (enero-junio) (Consejo Mexicano de Investigación Educativa).
- Greaves, Cecilia, (2008), *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo (1940-1964)*, El Colegio de México, México.

- Gobierno del Estado de Veracruz (1968), *Memorias del Primer Seminario sobre Escuelas Unitarias*, Dirección General de Educación Popular, México.
- Hermida Ruiz, Ángel (1968), "La escuela unitaria, producto de la necesidad", en *Memorias del Primer Seminario sobre Escuelas Unitarias*, Gobierno del Estado de Veracruz, Dirección General de Educación Popular, México.
- Hernández Ruiz, Santiago (1961), *La escuela unitaria completa*, UNESCO, La Habana.
- Iglesias, Luis F. (1975), *Taller pedagógico de escuelas rurales unitarias (Memoria)*, julio 7-agosto 2, 1975, Departamento de Escuelas Rurales Unitarias, Jalapa, Veracruz.
- _____ (1966), *La escuela unitaria*, IFCM, México.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2013), "Procesos educativos y gestión", en *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional 2012. Educación básica y media superior*, INEE, México, documento pdf disponible en: <<http://www.inee.edu.mx/images/stories/2013/publicaciones/Panorama2012/Procesos50613.pdf>>, tomado de <<http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/informes-institucionales/panorama-educativo/70-publicaciones/panorama-educativo-capitulos/1357-panorama-educativo-de-mexico-2012-educacion-basica-y-media-superior>>, (consulta: 15/05/2014).
- Little, Angela W. (2004), "Learning and Teaching in Multigrade Settings", ponencia presentada en UNESCO 2005 EFA Monitoring Report, documento pdf disponible en: <<http://www.nied.edu.na/multigrade-teaching/group%20%20three%20multigrade/learning%20and%20teaching%20multigrade.pdf>>.
- Loyo, Engracia (1999), *Gobiernos revolucionario y educación popular en México, 1911-1928*, El Colegio de México, México.
- Meneses Morales, Ernesto (1997), *Tendencias educativas oficiales en México, 1976-1988*, Centro de Estudios Educativos/UIA, México.
- _____ (1986), *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*, Centro de Estudios Educativos, México.
- _____ (1983), *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, Miguel Ángel Porrúa, México.
- Meyer, John W. y Francisco O. Ramírez (2002), "La institucionalización mundial de la educación", en J. Schreier, *Formación del discurso en la educación comparada*, Pomares, México.
- Padawer, Ana (2008), "Oposición política y cambios técnico-profesionales en una iniciativa docente. Un estudio etnográfico de las escuelas no graduadas", *Avá*, núm. 12.
- Poder Ejecutivo Federal (1984), *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988*, SEP, México.
- Prada, Abner M. (1964), *La escuela rural unitaria*, IFCM, México.
- Ramírez, Rafael (1963), *Organización y administración de escuelas rurales*, IFCM, México.
- Rébsamen, Enrique (1998), *Obras completas*, Ed. de Ángel J. Hermida Ruiz. Gobierno del Estado de Veracruz, Secretaría de Educación y Cultura, Jalapa, México.
- Rockwell, Elsie (2007), *Hacer escuela hacer Estado*, El Colegio de Michoacán/CIESAS/Cinvestav, México.
- _____ et al. (1991), "Investigación básica e innovación didáctica. El nuevo Manual del instructor Comunitario (Proyecto Dialogar y descubrir)", en *Memorias del primer encuentro de innovaciones educativas en educación básica*, Centro de Estudios Educativos/Esfinge, México.
- Roldán Vera, Eugenia (2005), "El niño enseñante: infancia, aula y Estado en el método de enseñanza mutua en Hispanoamérica", en B. Potthast y S. Carreras (eds.), *Entre la familia, la sociedad y el Estado: niños y jóvenes en América Latina (siglos XIX y XX)*, Vervuert, Iberoamericana, Francfort del Meno,
- _____ (1999), "The Monitorial System of Education and Civic Culture in Early Independent Mexico", *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, nueva serie, 35, núm. 2, pp. 297-331.

- Rosas Carrasco, Lesvia Olivia (2006), "Hacia un nuevo paradigma para la escuela multigrado. La experiencia de un grupo de maestros en búsqueda", en *La educación rural en México en el siglo XXI*, CEE/ CREFAL, México.
- Schmelkes, Sylvia et al. (1979), "Estudio exploratorio de la participación comunitaria en la escuela rural básica formal". Informe presentado a la SEP. Programa de Educación Primaria para todos los niños, Centro de Estudios Educativos, México.
- SEP (2013), "Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Fin de Cursos 2011/2012". México: Dirección General de Planeación, documento pdf disponible en: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/3/images/EBSSEN_FIN_2011_2012.pdf>, consultada el 24 de mayo de 2014.
- ____ (1991), *Informe de labores 1989-1990*, SEP, México.
- ____ (1982a), *Memoria 1976/1982*, t. 3, *Organismos*, SEP, Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas, México.
- ____ (1982b), *Memoria del Programa Primaria para todos los niños de 1978-1982*, SEP, México.
- ____ (1979), "Programa de Primaria para todos los niños", en *Educación para todos*, SEP, México.
- ____ (1970), *La Educación Pública en México, 1964-1970*, t. 2, SEP, México.
- ____ (1952), *Memoria de la Secretaría de Educación Pública. 1951-1952*, tomo 1, SEP, México.
- ____ (1948), *Memoria de la Secretaría de la Educación Pública, 1947-1948, que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma, el Lic. Manuel Gual Vidal*, SEP, México.
- ____ (1940), *Memoria de la Secretaría de Educación Pública. Septiembre 1939-Agosto 1940. Presentada al H. Congreso de la Unión por el C. Secretario del Ramo Lic. Gonzalo Vázquez Vela*, Talleres Gráficos de la Nación, México.
- ____ (1939), *Memoria de la Secretaría de Educación Pública, 1938-1939. Presentada al H. Congreso de la Unión por el C. secretario del ramo Lic. Gonzalo Vázquez Vela*, Talleres Gráficos de la Nación, México.
- Suárez, Aurora y Elsie Rockwell (1978), *Evaluación del sistema de cursos comunitarios. Informe final*, Conafe/Fundación Ford, México.
- Tanck de Estrada, Dorothy (1984), "Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México, 1822-1842", en J. Vázquez, coord., *La educación en la historia de México*, El Colegio de México, México.
- ____ (1999), *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*, El Colegio de México, México.
- Torres, Rosa María y Emilio Tenti (2000), *Políticas educativas y equidad en México*, SEP, México.
- Torres Septién, Valentina (1985), "Reforma y práctica, 1970-1980", en *Historia de la alfabetización*, vol. 3, SEP/El Colegio de México, México.
- Tyack, David y Larry Cuban (2001), *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, FCE, México.
- UNESCO (1961a), "América Latina. Proyecto Principal de Educación", *Boletín trimestral*, núm. 10 (abril-junio), documento pdf disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001900/190094so.pdf>>, (fecha de consulta: 15/05/2014).
- UNESCO (1961b), *Recommendation No. 52, Recommendation to the Ministries of Education concerning the Organization of One-teacher Primary School*, en <www.ibe.unesco.org/policy/ICE_PDFs/R52.pdf>, consultada el 15 de mayo 2014.
- Vincent, Guy (1994), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon.
- Viñao Frago, Antonio (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Morata, Madrid.
- Weiss, Eduardo (2000), "La situación de la enseñanza multigrado en México", *Perfiles Educativos*, vol. 22, núms. 89-90: 57-76.

ELSIE ROCKWELL. Investigadora titular del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav). Maestría en Historia por la Universidad de Chicago. Doctorado en Ciencias, con especialidad en investigación educativa, por el Cinvestav. Sus líneas de investigación son: Antropología e historia de la educación y la cultura escrita. En 2007, recibió el Premio Heberto Castillo, en la categoría Educación, Ciencia y Sociedad y en 2008 recibió el Premio INAH Francisco Javier Clavijero, Historia y Etnohistoria, por (2007) *Hacer Escuela, Hacer Estado, Las reformas posrevolucionarias vistas desde Tlaxcala*, El Colegio de Michoacán, Zamora. Publicaciones recientes: Elsie Rockwell y Eugenia Roldán (2011), *Nuestros pasos por la escuela*, SM, México; Elsie Rockwell (2009), *La experiencia etnográfica*, Paidós, Buenos Aires; Elsie Rockwell, "Escuelas en tiempos de guerra: la educación en el corazón de la Tlaxcala revolucionaria (1913-1918)", en Raymond Buve y Heather Fowler-Salamini (eds.) (2011), *La Revolución mexicana en el oriente de México (1906-1940)*, AHILA y Verveut, Francfor, pp. 101-126.

CLAUDIA GARAY MOLINA. Historiadora por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Maestra en Historia del Arte por la misma institución. Se dedica al estudio del arte moderno en México. Se ha desempeñado en la curaduría e investigación de proyectos como "Utopía/No Utopía. La Arquitectura, la enseñanza, y la planificación del deseo", en el Museo Casa Estudio Diego Rivera y Frida Kahlo. Ha publicado ensayos en libros y catálogos, como *Encauzar la mirada: Arquitectura, pedagogía e imágenes en México 1920-1950*, editado por el Instituto de Investigaciones Estéticas, UNAM, y *Vanguardia en México, 1915-1940*, catálogo de exposición del Museo Nacional de Arte. Publicaciones recientes: (2013) "De Estritentópolis a la Ciudad Roja", en *Vanguardia en México 1914-1940*, Museo Nacional de Arte, México y "Ramón Cano Manilla. Un pintor de la vida cotidiana", en *México a través de sus artistas*, Museo Nacional de Arte, México (en prensa).

Recibido: 30 de marzo de 2014

Aceptado: 23 de mayo de 2014

Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930)

Training Teachers for Public Education:
The Foundation of Normal
Schools in Argentina
(1890-1930)

Flavia Fiorucci

*Centro de Historia Intelectual,
Universidad Nacional de Quilmes,
Conicet, Argentina,
<ffiorucc@yahoo.com>*

Resumen

En este artículo se estudia el proceso de creación de las escuelas normales en Argentina, en un periodo de expansión del sistema de educación pública, luego de la sanción de la ley 1420 que estipuló la educación como laica, obligatoria y gratuita en 1884. Las normales tenían como objetivo formar docentes para las escuelas primarias. En el trabajo se discuten los rasgos contradictorios que signaron el proyecto del normalismo. Éste fue enérgico y de gran alcance, pero al mismo tiempo habitado por numerosas limitaciones materiales y simbólicas; democrático e inclusivo en la letra, pero también intolerante y selectivo en sus prácticas. A partir de esta discusión, el artículo intenta matizar los rasgos que, según la bibliografía, caracterizaron a este proceso, en particular busca distanciarse de las lecturas que han enfatizado los aspectos centralizadores y homogeneizadores de las escuelas como factores que contribuyeron a los objetivos del Estado central. Para esto se recurre a documentos oficiales, como a los testimonios y crónicas de los primeros directores de escuelas normales.

Palabras clave: educación pública, magisterio, escuelas normales, Estado.

Abstract

This article studies the creation of Normal schools in Argentina, during a time at which public education was expanding partly as a result of new legislation establishing free, lay and compulsory education under law number 1420. In pursuing their aim to train primary school teachers, Normal schools developed a series of contradictions which are examined here. The project that established these schools was energetic and far-reaching but suffered from numerous material and symbolic shortcomings; it was democratic and inclusive in its aims but intolerant and selective in practice. Taking these problems into account, the article questions previous emphasis on the schools' centralising and homogenising qualities, allegedly instrumental for the central state's goals, and argues in favour of a more nuanced interpretation of the role of Normal schools in fulfilling (or not) such goals. To support this argument, official documents as well as testimonies and chronicles by the schools' first headteachers are examined.

Keywords: *public education, school teachers, Normal schools, State.*

Introducción

En el imaginario nacional, el sistema de instrucción pública es el vehículo que permitió a Argentina convertirse, a principios del siglo XX, en un país pujante, donde la movilidad social ascendente y la integración de los ciudadanos eran viables. La figura del docente de escuela primaria es considerada clave en la consolidación del sistema de instrucción pública. No obstante habitar unas de las representaciones colectivas de mayor circulación, es poco y fragmentario lo que se sabe sobre la génesis histórica de esta figura. En 1892 había en Argentina 7,054 maestros a cargo de la instrucción primaria estatal, de los cuales solamente 1,704 poseían título. Hacia 1930, las escuelas normales habían expedido un total de cincuenta mil diplomas entre profesores y maestros normales. ¿Cómo el Estado logró en poco tiempo crear un grupo de docentes, capaz de sostener un sistema que se cree tan exitoso y de consecuencias tan positivas en la historia nacional? ¿Qué rasgos signaron este proceso? ¿Qué objetivos se privilegiaron? Teniendo en cuenta estas interrogantes, este trabajo se propone estudiar algunos aspectos del proceso de fundación de escuelas normales, al mismo tiempo que se asentaba el sistema de instrucción pública. Este estudio recorre el periodo de mayor expansión de este tipo de establecimientos, que fue de la sanción de la ley 1420 hasta los años treinta del siglo XX. En el primer apartado se describe escuetamente el ciclo de las fundaciones y se discuten los alcances y las características principales del proceso expansivo. En el segundo apartado, apelando a la mirada de quienes estuvieron al frente de los primeros establecimientos educativos normalistas, se observan algunos de los rasgos que signaron los

inicios del normalismo en Argentina. Este artículo se propone discutir el carácter ambiguo y contradictorio del proceso de creación de escuelas normales: de gran alcance y enérgico, pero al mismo tiempo constreñido por numerosas limitaciones materiales y simbólicas; democrático e inclusivo, al mismo tiempo que intolerante y selectivo. Estas ambigüedades nos permiten matizar algunas de las peculiaridades que, según la literatura especializada, han caracterizado al sistema educativo argentino en sus inicios: su vocación homogeneizadora, de control y disciplinamiento y su carácter centralizador. Como ejemplo refiero dos trabajos (ya clásicos) que se ocupan concretamente de la enseñanza normalista. El primero es el estudio de Juan Carlos Tedesco, quien subraya el carácter centralizador del sistema educativo en el periodo. Según este autor, estas particularidades abarcaban a todo el sistema, también a las escuelas normales. El otro ejemplo es el estudio de Andrea Alliaud sobre los orígenes del magisterio. A lo largo de su investigación, Alliaud enfatiza los componentes que tendían a la uniformización del magisterio y concluye al respecto que el sistema estaba estructurado "para que todo fuera uniforme en las escuelas normales del país" (Tedesco, 2009: 157; Alliaud, 2007). Si bien estos objetivos y rasgos estaban en el programa originario, un sinnúmero de constricciones restringían su aplicación efectiva. El artículo se concentrará en la discusión de estos aspectos.

Expansión del normalismo: fundación de las escuelas normales entre 1870-1930

En Argentina, la necesidad de contar con maestros formados surgió junto con el sistema educativo público. Dicha demanda estaba íntimamente ligada al proceso de consolidación estatal y conformación de la ciudadanía al que se dedicó de lleno el Estado argentino luego de que se lograra la integración territorial. La creación del Consejo Nacional de Educación (CNE) en 1881 y la sanción de la ley 1420 en 1884 abrieron el camino hacia la institucionalización de un sistema público de educación centralizado. La ley ratificaba la laicidad, gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria. El CNE permitía al Estado nacional —aunque con injerencia distintas en las provincias que en los territorios nacionales— "la dirección y la administración" de todo el sistema de escuelas.¹ El CNE tenía jurisdicción directa sobre la capital federal y los territorios nacionales. El control del CNE sobre los territorios respondía a su situación política, ya que éstos no constituían entidades políticas autónomas, sino divisiones

¹ Véase "Ley 1420", artículo 52 (en Carou y Louton, comps.) (1920). En el caso de las provincias, el CNE tenía que competir con el poder de los consejos generales de educación preexistentes. Sobre la educación en el interior del país, véase Puiggrós (1993).

administrativas dependientes del gobierno central. Sus habitantes no gozaban de los mismos derechos políticos que el resto de la población porque no podían participar en las elecciones de autoridades nacionales, ni votar por sus gobernantes, salvo a las autoridades municipales. La educación en las provincias, cuyos habitantes sí elegían a sus gobernadores, quedaba a cargo de las administraciones locales. No obstante, el Estado nacional tenía cierto grado de intervención porque administraba los fondos asignados a las provincias por el sistema de subvenciones. La instauración de un cuerpo de inspectores que dependía directamente del CNE y del Poder Ejecutivo Nacional también constituyó un vehículo que permitió a la nación fiscalizar los sistemas provinciales.²

Los inspectores tenían adjudicadas funciones de control, pero también de formación y profesionalización de la docencia y sus informes pesaban a la hora de asignar recursos.³ Transcurridos unos pocos años, en 1905, el diagnóstico de la administración nacional era que el número de escuelas resultaba insuficiente en las provincias, sobre todo en las zonas rurales. Con el fin de garantizar el acceso y de disminuir los niveles de analfabetismo (que se consideraban muy altos), se promulgó la Ley 4874, conocida como la Ley Laínez.⁴ Ésta permitió a la nación la fundación de escuelas nacionales en las provincias que así lo solicitaran. Con esta ley, que afianzaba los aspectos más centralistas del sistema, quedó organizado legalmente el sistema educativo argentino (Puiggrós, 2003: 73-89).⁵

El desarrollo de los dispositivos legales y burocráticos mencionados se tradujo en la creación de escuelas primarias. Este proceso se dio en forma vertiginosa. Si en los albores de la institucionalización del sistema de educación pública (en 1889) había en Argentina 2,263 escuelas públicas, en 1932 este número se había multiplicado más de cuatro veces. El sistema estaba conformado por 10,063 escuelas primarias estatales.⁶ La ley 1420 era taxativa al respecto: eran los maestros normalistas quienes debían estar a cargo de la enseñanza primaria. Es decir, desde un principio se había estipulado como horizonte que quienes impartieran la instrucción primaria debían poseer habilidades, conocimientos y destrezas certificadas por un título común (Alliaud, 2007: 82).

² La inspección se creó en 1882 y la reglamentación de la inspección se produjo en 1889 (Bertoni, s.a.).

³ Según la ley 1420, éstos debían "dar unidad y orientación a las ideas fundamentales que sustentan la educación" y "avivar y vigorizar en los maestros el amor al estudio, la libertad en sus iniciativas, la conciencia de la misión social que desempeñan".

⁴ El incremento de escuelas nacionales de injerencia directa del CNE fue muy significativo, luego de promulgada la ley Laínez. En 1906 había 291 escuelas de este tipo en el país y en 1933 su número llegaba a 3272 según datos estadísticos del Ministerio (CNE, 1938: 201).

⁵ Sandra Carli (1995: 88) sostiene que la instalación de las escuelas Laínez consistió en una "intervención autoritaria" de la Nación, porque la ley anuló "buena parte de los logros alcanzados por la acción propia de los vecindarios". Los alumnos se pasaban a esas escuelas porque ahí no se pagaba matrícula y se proveía de útiles escolares, y por el pasaje de los propios maestros que accedían a mejores salarios.

⁶ Había, además, 1,062 escuelas privadas (CNE, 1938: 230).

El Estado respondió a la demanda de maestros que el crecimiento del sistema público implicaba creando profusamente escuelas normales en distintos lugares del país. Si bien algunas fundaciones anteceden a la ley 1420 (19 en total), la creación de escuelas normales fue sostenida luego de 1884.⁷ En las tres décadas subsiguientes a la sanción de la ley de educación común, el Estado argentino fundó 81 escuelas normales en diversos lugares. En ese lapso es posible reconocer dos épocas particularmente pródigas: en los años inmediatos posteriores a la aprobación de la ley 1420, cuando se abrieron establecimientos en las capitales provinciales y luego, alrededor del centenario, cuando se fundaron escuelas en lugares más remotos, especialmente en los territorios nacionales o en pueblos vinculados a la campaña rural.⁸ Las primeras fundaciones respondían a una ley promulgada en 1875 que se había trazado como objetivo establecer escuelas normales en las capitales de las 14 provincias existentes al momento.⁹ En su mayoría, las escuelas que surgieron en el segundo periodo, se asentaban en zonas que habían recibido una proporción importante de inmigrantes o en lugares donde el número de aspirantes al magisterio era muy elevado.¹⁰

En 1920 —en los 36 años transcurridos desde la promulgación de la ley de educación común— el Estado argentino había fundado un centenar de escuelas normales en el país.¹¹ ¿Cómo leer esa cifra? ¿Era satisfactorio el crecimiento en el número de escuelas normales? ¿Permitía cubrir las demandas del sistema educativo público? La respuesta a estas interrogantes variaba de acuerdo a quién era el autor de la evaluación y los aspectos privilegiados a la hora de justificar las valoraciones. Mientras que la burocracia educativa y sus agentes asentados en Buenos Aires presumieron de los objetivos alcanzados, el balance de quienes estuvieron al frente de las primeras instituciones normalistas se inscribió en términos más ambiguos. La visión positiva del proceso se trasluce claramente al hojear el volumen que el Consejo Nacional de Educación editó al celebrarse los cincuenta años de la promulgación de la ley 1420 en 1938. En dicho trabajo se identifica como un logro que desde 1912 no se había designado ni

⁷ Hubo algunos intentos anteriores a 1870, pero esas escuelas no prosperaron, véase Gvirtz (1991: 28). Previamente existieron escuelas normales anexadas a los colegios nacionales en varias provincias.

⁸ El proceso de creación de escuelas normales lo discutí con mayor detalle en Fiorucci (2012).

⁹ Cabe aclarar que algunas de estas escuelas ya existían, lo que se hizo fue nacionalizarlas. Tal es, por ejemplo, el caso de la escuela de Catamarca, nacionalizada en 1881, y la de Buenos Aires, también nacionalizada ese mismo año (Ahumada, 1981; Astolfi, 1974).

¹⁰ El artículo de mi autoría antes citado provee datos estadísticos que vinculan la creación de una escuela con las características demográficas del lugar.

¹¹ A estas cifras había que sumar las escuelas incorporadas: éstas eran escuelas privadas fiscalizadas por una escuela normal estatal. En 1929, había 37 establecimientos de este tipo. En algunos casos, las provincias también fundaron escuelas normales identificadas como rurales, populares y, finalmente, provinciales. Éstas otorgaban distintos tipos de títulos: maestra superior de instrucción primaria, maestra elemental y ayudante, además de maestra rural y urbana. No se sabe cuál fue el número de establecimientos de este tipo que se instalaron ni su duración. Una de las provincias que más escuelas creó de este tipo fue Santa Fe. El título de maestro normal provincial acarreó numerosos problemas porque el Estado nacional exigía una homologación. Sobre la experiencia de las escuelas normales en Santa Fe, véase Menin (2010: 167-173).

un solo maestro sin título normal para las escuelas comunes de la capital federal y que el número de educadores sin título se había reducido notoriamente en el resto del país (CNE, 1938: 58).

El balance no era arbitrario. En términos numéricos, el plan estatal había resultado exitoso. En el término de unas pocas décadas, el Estado formó a suficientes maestros para cubrir las necesidades de la instrucción estatal. El incremento de docentes con título normal fue notable, aunque en los primeros momentos no pudo acompañar en forma paralela el crecimiento de las escuelas.¹²

Hacia 1930, las escuelas normales habían expedido un total de cincuenta mil títulos entre profesores y maestros normalistas. La diferencia era tan marcada, que en 1929 el número de alumnos del magisterio de un solo año superaba el número de inscriptos totales en toda la década de 1890. En 1929 cursaban los estudios magisteriales 4,351 alumnos en distintos lugares del país. Durante poco menos de dos décadas (de 1909 a 1928), la cifra de egresados anuales de las escuelas normales se había multiplicado más de cinco veces: de 678 egresados a 3,448 (MJP: 1930). El crecimiento en el magisterio había sido tan exponencial que a partir de 1923 observamos en las memorias del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública mencionado un nuevo problema: la excesiva formación de maestros.¹³ Incluso comparada con otras experiencias juzgadas exitosas, la cifra de escuelas normales creadas destacaba bastante. Ésta no se alejaba de la conseguida por Estados Unidos en un periodo aún más extenso. En dicho país, la primera escuela normal se abrió en 1839 en Massachussets, ochenta años después, en 1921, había alrededor de 110 instituciones de ese tipo (Phillips, 1925).¹⁴ En otros países latinoamericanos de los que se tienen datos del proceso, parece haber sido más lento que en Argentina, por ejemplo, en México. En 1878, había en ese país doce escuelas normales, cifra parecida a la de Argentina, tres décadas después había 26, cuando Argentina ya se acercaba al centenar (Galván, 2012).

Otro punto que motivaba una lectura positiva del proceso era que la expansión no se había circunscrito a las ciudades capitales de provincias. Como ya se señaló, el ciclo de fundaciones se había extendido internamente con la apertura de escuelas en zonas escasamente pobladas. La intención estatal era abarcar la mayor parte del territorio nacional. Se preveía que las escuelas en zonas periféricas permitirían cubrir demandas regionales. Las denominadas

¹² Sobre la insuficiencia de maestros diplomados en los primeros años véase Alliaud (2007: 123).

¹³ En 1910 se leían informes de directores (sobre todo de instituciones ubicadas en ciudades) dando cuenta de que el número de aspirantes a ingresar a la escuela normal superaba ampliamente los cupos existentes y que esto creaba conflictos. Véase, por ejemplo, "Memoria de la Escuela Normal de Maestras N° 7 de Capital Federal" (MJP, 1909). Según Silvina Gvirtz (1991: 36) el problema de la abundancia de maestros se volvió crítico en los años treinta del siglo pasado, por lo que se implementaron reformas tendientes a restringir el acceso a las escuelas normales. Este problema frenó la creación de nuevas escuelas normales.

¹⁴ Conviene recordar que en el caso de Estados Unidos la formación de profesores en escuelas normales convivía con la formación universitaria (Ogren, 2005).

escuelas regionales tenían el objetivo expreso de atender espacios geográficos amplios.¹⁵ Las intenciones subyacentes del proyecto estatal se advierten si se observan casos específicos. El territorio total de La Pampa, que acusaba en 1914 una población de 101,338 habitantes, con un 36 por ciento de extranjeros (37,051), contaba desde 1909 con su establecimiento normalista situado en Santa Rosa de Toay, ciudad fundada sólo 17 años antes. Esta última era una sociedad nueva, con elevados índices de analfabetismo y con una proporción muy alta de población rural. El pueblo de Lincoln, situado en la provincia de Buenos Aires, congregaba, según el mismo censo, 33,619 habitantes, poco menos de la mitad eran inmigrantes, 14,360.¹⁶

La apertura de escuelas normales en lugares periféricos tuvo efectos concretos en los territorios nacionales. Si en 1890 había tres docentes con diplomas locales, en 1920 había 1,063 maestros normales sobre 1,545.¹⁷ La fundación de escuelas normales en distintas regiones indica que, si bien el proyecto era afín a los impulsos centralistas del Estado nacional, en la práctica se estructuró con una matriz federal y muy democrática en lo referente al acceso. Ésta fue una política que se llevó adelante por principio y por necesidad. Algunas voces señalaban que era menos costoso para el erario crear más escuelas que becar a alumnos del interior.¹⁸ Además, varios actores involucrados en la gestión de estos establecimientos subrayaron las ventajas de un magisterio con inserción local.¹⁹ El primer inspector general de Escuelas de Territorios y Colonias, Raúl B. Díaz, quien impulsó la creación de escuelas normales en los territorios nacionales, consideraba que la enseñanza impartida por éstas debía adecuarse a las necesidades del contexto. Por esto mismo sugería la ventaja de contar con un magisterio local (López de Carrizo, 1999: 23).

En este proyecto radicaba la aceptación tácita de que la formación magisterial no sería de la misma calidad para todos sus participantes, incluso cuando el sistema concediera al título de maestro valores y utilidades sociales homogéneas. La conformidad con la heterogeneidad se advirtió cuando se catalogó a algunos de los establecimientos que surgieron entre 1909-1910, como escuelas normales rurales, las cuales tenían un plan de estudio más

¹⁵ En 1903, la república fue dividida en tres regiones (a las que se dotó de una escuela normal regional), las cuales se dividían como se indica: Litoral, cuyo centro era Corrientes y con gravitación en Entre Ríos, Chaco, Santa Fe, Formosa y Misiones; Noroeste, con centro en Catamarca y con influencia en La Rioja, Santiago del Estero, Tucumán, Salta y Jujuy, y la zona central, con centro en San Luis, que debía cubrir a San Juan, Mendoza y Córdoba.

¹⁶ Como caso extremo podríamos mencionar a Chilecito, que desde 1910 contaba con una escuela normal y tenía tan sólo 3,756 habitantes.

¹⁷ Este proceso se realizó al mismo tiempo que el Estado responsabilizaba a la escuela pública de transmitir toda una pedagogía cívica que incluía planes, programas y libros con contenidos nacionales y un énfasis en la enseñanza de la lengua nacional y de la historia patria.

¹⁸ "Memoria Escuela Normal de Catamarca" (MJP, 1909: 432).

¹⁹ "Memoria de la Escuela Normal de Dolores" (MJP, 1903: 37).

corto, de sólo dos años, mientras que el resto era de cuatro.²⁰ Tal era el caso de la escuela de Victoria, la Regional de Corrientes o la de Santa Rosa de Toay. El acortamiento de los estudios, como ocurrió en 1887, cuando se había reducido el plan de estudios de cinco a cuatro años, revelaba la urgencia de la burocracia estatal por contar rápidamente con maestros titulados. La heterogeneidad en la formación impartida en las distintas escuelas normales también se deduce del cálculo del costo medio por alumnos. Éste variaba enormemente, según los casos. Mientras que en la escuela de Paraná —la escuela más prestigiosa— se gastaban al final del periodo relevado, en 1929, 949 pesos anuales por alumno, en la de Las Flores se destinaban un poco menos de la mitad: 466.56 pesos (MJI, 1929). Este tipo de diferencias, que nos advierten de las limitaciones de la intención homogeneizadora, justificaban las reflexiones más sombrías sobre el proceso de institucionalización del normalismo. Como se señaló antes, las valoraciones positivas sobre la expansión del sistema convivían con otras más escépticas sobre lo que efectivamente se había logrado. Si nos adentramos al normalismo a través de la mirada de los primeros directores, el panorama es muy ambiguo y contradictorio. De las apreciaciones de los directores se deducen ciertos aspectos que caracterizaron al ciclo de creación de escuelas normales, que no son los que se establecían o ponderaban en su normativa y que, además, nos ayudan a matizar las descripciones sobre el sistema educativo argentino que enfatizan su ánimo centralista.

Los límites de la expansión: las escuelas normales en sus primeros años

Los directores de las escuelas normales debían enviar cada año una memoria de su actuación al Ministerio de Instrucción Pública. Estas últimas son una fuente insoslayable para abordar los inicios del *normalismo* en Argentina. Los directivos presentaban un recuento de sus vivencias e impresiones, en las que hacían hincapié en sus logros, pero también en los problemas que se enfrentaban a la hora de ejecutar su tarea. Si nos atenemos a esos escritos, el normalismo parece haber surgido en un contexto plagado de limitaciones, evidenciando un proyecto mucho menos vigoroso de lo que sugiere la lectura de sus datos estadísticos. Las descripciones apuntan a subrayar la pobreza material y simbólica con que surgieron estos establecimientos educativos. Las dificultades que enfrentaba el normalismo eran —en la exposición de estos actores— muchas y de complicada resolución. Una cuestión que aparece recurrentemente identificada como uno de los problemas principales era el alumnado.

²⁰ La heterogeneidad en la formación también afectaba a las escuelas primarias. Había diferencias muy marcadas en la calidad de la educación impartida, sobre todo en lo referente a las escuelas urbanas y las rurales.

Conforme a la reconstrucción de sus primeros directivos, la escuela normal atraía a un estudiantado pobre y con escasa preparación previa, lo cual obstaculizaba el proyecto que el Estado se había trazado. Esta complicación repercutía con mayor vigor en los años inaugurales. Velindo Palavecino, director de la escuela normal de Pergamino, informó en 1909 que desde la fundación del establecimiento (tres años antes) no se habían podido desarrollar en forma completa los programas del Curso Normal por la deficiencia en el aprendizaje que traían sus alumnos (MJIP, 1909). José María Monzón, en su primera exposición al ministro sobre lo actuado por la escuela de Monteros (Tucumán), afirmó que “la presencia de alumnos cuya instrucción estaba formada de nociones tan vagas, inconsistentes y disgregadas entre sí [hizo] imposible determinar con precisión una base sólida en qué asentar la enseñanza futura” (MJIP, 1909).

Cabe subrayar que la escasa preparación del alumnado no era un problema que sólo advertían las autoridades de las escuelas normales. Los reportes enviados por los directivos de los colegios nacionales —cuyos estudiantes pertenecían supuestamente a sectores sociales más encumbrados— también señalaban como una dificultad la falta de conocimientos de los aspirantes al ingreso.²¹ No obstante, este asunto se juzgaba como de mayor gravedad en el caso de las escuelas normales porque los déficit educativos se conjugaban con los vinculados a los del origen social. El escaso capital cultural del alumnado no sólo constituía para los directores un obstáculo a la hora de impartir contenidos, sino que también suponía una moral inadecuada.

En 1903, la directora de la Escuela Normal de Corrientes, Manuela Moqueira, previno al Ministerio que los males que aquejaban a la escuela normal eran de “difícil remedio” por “la presencia en el curso normal de elementos que viven en un ambiente de dudosa moralidad y que corresponden precisamente a las que vienen de una baja esfera social”.²² Víctor Mercante, desde su puesto como director de la Escuela Normal de Mercedes, decía “sentir escalofríos de emoción” al observar los registros de inscritos, los que [le revelaban] las “imperfecciones de hogares llenos de necesidades cuando el hogar existe”. “Pocos eran”, según Mercante, “aquellos que dentro de una familia comfortable, buena, sin miseria, ni angustia, ni lamentos, van a la escuela [normal]”. Esto último hacía de esos establecimientos educativos “un bosque de salvajerías con apariencias de jardín encantador” (MJIP, 1903). Tan desolador era el problema para este educador, que le advirtió al ministro que era preciso no “hacerse ilusiones”, porque “la juventud escolar argentina [...] no presenta[ba] sino aspectos quizá sombríos por la faz que la mire”.²³ Mercante se refería en esta nota a la dificultad por

²¹ Para conocer los problemas del alumnado, véase el informe del Colegio Nacional de Uruguay (MJIP, 1903: 175). Sobre los colegios nacionales, véase Daniel Pinkasz (1992).

²² “Informe de la escuela de Maestras de Corrientes” (MJIP, 1903).

²³ “Informe de la Dirección de la Escuela Normal de Mercedes” (MJIP, 1903).

lograr en la escuela el respeto por la disciplina (principio axial del sistema educativo) y un clima de concordia.

Este tipo de comentarios ilustran con elocuencia la influencia del positivismo en la cultura normalista de la época.²⁴ Mercante sobresale entre los directores de escuelas normales en tanto que supo articular ese positivismo en una profusa obra.²⁵ Como observa Inés Dussel (1993), Mercante, quien luego de su paso por la Escuela Normal de Mercedes participó como fundador de la Facultad de Ciencias de Educación en la Universidad de La Plata en 1915 y asesoró al gobierno en la reforma de la escuela en ese mismo año, era un “positivista ortodoxo”. Para él la estructura psíquica fundamental era hereditaria, es así que “la educación cifraba sus éxitos en el camino trazado por padres y abuelos”, y ésta sólo podía desarrollar potencialidades ya presentes.

Menos articuladamente que Mercante, el origen del alumnado que poblaba las escuelas de maestros fue considerado como una restricción irreparable por un número importante de directores.²⁶ En la alocución ya citada, Moqueira resumió las limitaciones del proyecto normalista al afirmar que “la educación modifica el carácter, pero no destruye los efectos de la sangre y la influencia del medio ambiente”.

En la misma dirección, se expresó el director de la Escuela Regional de Catamarca al afirmar que “la acción intermitente de las escuelas normales bajo el régimen del externado [era] impotente para extirpar vicios, malos hábitos, defectos generales de carácter y reemplazarlos por otras virtudes”.²⁷ La imagen de un alumnado pobre en términos materiales y simbólicos no era sólo ventilada por los directores, sino que la compartían otros actores de la época. En un tono menos agorero en cuanto a sus consecuencias, la publicación del Consejo Nacional, *El Monitor de la Educación*, se refirió a la imposibilidad de atraer a la escuela normal a jóvenes de “talento” y “disposiciones extraordinarias” porque éstos eran inclinados por

²⁴ Andrea Alliaud (2007: 77) señala al positivismo como la base sobre el que se asientan los objetivos del sistema educativo nacional. El positivismo reemplaza a la religión convirtiéndose en una “moral laica con pretensiones de racionalidad y universalidad”.

²⁵ Víctor Mercante es un caso particular entre los primeros directores de escuelas normales, en tanto tuvo una actuación destacada en distintas instancias de la vida pública y académica. No sólo escribió numerosos libros, fue además quien impulsó la creación de la primera Facultad de Ciencias de la Educación, convirtiéndose en su primer decano. En cuanto al resto de los primeros directores de escuelas normales, se diría que en gran proporción fueron varones formados en las escuelas más reconocidas del momento: la Escuela Normal de Paraná, el Mariano Acosta y la Normal 1 de Capital Federal. He discutido con más detalle el perfil y el papel de los directores en Fiorucci (2012).

²⁶ Aún falta profundizar en el tema de la clase social que poblaba las escuelas normales, pero hay varios indicios que hacen suponer que el alumnado era socialmente más heterogéneo que lo que indicaban los directores. Por ejemplo, varios directores se quejan de que las becas no son otorgadas a quienes realmente las necesitan (Sebastiada Vera, “Informe Escuela Normal de Río Cuarto”, en *MJIP*, 1903). Las mismas historias de las escuelas normales se refieren a la heterogeneidad social de su alumnado. Según la historia escrita por uno de sus ex alumnos, a la Normal Mariano Acosta de Capital Federal concurrían hijos de presidente, legisladores y ministros, pero también “los de humilde cuna [...] hijos de changadores, faroleros, aguateros y costureras” (Astolfi, 1974: 41; Alliaud, 2007; Southwell, 2009).

²⁷ “Informe de la Escuela Normal de Catamarca” (*MJIP*, 1909).

sus familias a actividades más prestigiosas y rentables como “la política y la literatura”. En la escuela sólo les esperaba “ruda labor y remuneración modestísima” (s.a., 1889).²⁸

De acuerdo con los directores, el Estado no era ajeno a ese “problema”, sino que en gran medida era el que lo había creado. La urgencia por poblar las escuelas primarias de maestros diplomados le había dado al normalismo una clara impronta democrática en cuanto al ingreso. El Estado no sólo había favorecido la descentralización de la oferta de este tipo de educación al crear escuelas en distintos lugares del territorio, sino también había relajado los requisitos de admisión. Para acceder a la formación normal, sólo se demandaba poseer la escuela primaria aprobada, haber cumplido 16 años, contar con un certificado de buena conducta y aptitud física. No se requería un examen de conocimientos, como sí se precisaba para el Colegio Nacional. Además, existía un sistema de becas muy amplio y generoso en comparación con las ayudas que se ofrecían en los colegios nacionales.²⁹

En el informe de 1903 de la Escuela Normal de Mercedes, se observa, por ejemplo, que de los primeros 41 egresados del establecimiento, sólo dos no fueron becados (MJIP, 1903). En el caso de las escuelas identificadas como regionales, creadas en las capitales de provincias, por ejemplo Corrientes, San Luis y Catamarca, éstas contaban con un internado subvencionado para quienes tenían becas (MJIP, 1904-1905).³⁰

Por esto mismo, los comentarios alarmistas de los directores de escuelas normales sobre el origen social de los alumnos deben interpretarse como un pedido para que el Estado moderara el perfil inclusivo del proyecto. Según una de las responsables de estos establecimientos, dadas sus tareas, “formar [...] encargados de cultivar la inteligencia y el corazón del futuro ciudadano y la futura madre”, los antecedentes de los aspirantes al normalismo debían ser “intachables”, por lo que era “necesaria la selección”.³¹

Esto último implicaba una posición contradictoria frente a la política de otorgamiento de becas que dejaba entrever ciertas inconsistencias del ideario sobre el que se asentaba el

²⁸ En un artículo publicado en esa misma revista años después (en 1909), Leopoldo Lugones, refiriéndose a las directoras de escuelas primarias, afirmó que el escaso capital social de estas figuras abría las puertas de esos establecimientos a la influencia de la religión, de la que la instrucción pública debía prescindir. Según Lugones, para compensar su “humilde origen [...] elevar su rango social y ser distinguidas [...] [ese grupo de docentes] exagera[ba] su devoción proporcionalmente a la falta de otras condiciones que comunica[ran] lastre mundano” (Morgade, 1997: 81).

²⁹ En la segunda mitad de la década de los diez del siglo XX, el porcentaje de alumnos becados en las escuelas normales disminuyó, al mismo tiempo que en la mayoría de estas instituciones crecía la matrícula.

³⁰ Al dotarlas de internados, se buscaba que cada escuela regional cubriera un espacio geográfico amplio. Se preveía que la de Catamarca debía convocar a jóvenes estudiantes de La Rioja, Santiago del Estero, Tucumán, Salta y Jujuy. La de San Luis había sido pensada para los alumnos aspirantes de San Juan, Mendoza y Córdoba. La del litoral, ubicada en Corrientes, debía incorporar estudiantes de Entre Ríos y Santa Fe. Un dato curioso es que, para dirigir los internados, se contrataron en Londres a tres educadores especializados que vinieron a Argentina para ejercer la dirección técnica y el gobierno de la escuela (Azurmendi de Blanco, 2010).

³¹ “Informe de la Escuela de Maestras de Corrientes” (MJIP, 1903). Mercante sostenía que el afán igualitario sólo proveía de una “felicidad efímera” (Dussel, 1993).

proyecto educativo argentino: inclusivo y democrático en la letra, pero autoritario e intolerante frente a la diferencia en su accionar. Si bien había consenso entre los directivos de que era preciso aumentar el número de ayudas, éstos no dudaban en dejar en claro que existía una correlación evidente entre las becas y el tipo de alumno "inadecuado" que ingresaba a la escuela normal. El director de la escuela regional de Catamarca, Adolfo Castellanos, observó al respecto que:

El número de becas adjudicado en el presupuesto, así como la distribución de ellas, [era] punto de capital importancia. Actualmente sólo siguen la carrera del magisterio los jóvenes que carecen en absoluto de recursos para costear cualquier otra cosa. Por consiguiente, el número de maestros está fijado por el número de becas que se acuerdan a los alumnos que estudian primero y segundo año, que lo hacen esperando obtener beca, y son muy raros los que terminan la carrera si no la han conseguido.³²

Una temática que también apareció al advertir las deficiencias en el alumnado fue el de la feminización del magisterio. Era un dato muy evidente para los directores que el número de mujeres que ingresaban a las escuelas normales superaba cada año en mayor proporción al de los varones.³³ Silvia Yannoulas (1996: 44), quien ha estudiado este proceso, sostiene que en Argentina la feminización del magisterio se dio "sin conflictos" y que fue fomentada por el Estado por razones ideológicas y prácticas. Por un lado, se adjudicaba a la mujer cualidades naturales que la acercaban a la función del magisterio: se observaba la tarea de educar como una continuación del rol materno y de las tareas domésticas. Por el otro, las mujeres resultaban menos onerosas para las arcas públicas. Algunas voces de la época también señalaban la ventaja de incorporar a las mujeres al mercado laboral en un contexto donde otras opciones como la universidad estaban cerradas. No obstante, pese a la ausencia de grandes batallas, las memorias de algunos directores varones dejan entrever los recelos que la situación provocaba, que acentuaba en la mirada de varios de ellos el problema del alumnado. Para Mercante, "la carencia de maestros varones [era] un problema social", ya que las mujeres carecían de los atributos necesarios para "dar al niño que termina en la escuela primaria direcciones morales, educación cívica y carácter". Si bien éstas podían instruir, no poseían, en la visión de Mercante, "de la aptitud para educar" (MJIP, 1909). En la época pululaban las versiones que sobre las distinciones biológicas construían juicios sobre el valor de cada sexo (Gómez, 2005; Gould, 2002). Sin citar teorías específicas, pero en sintonía con esas visiones, Maximio Victoria planteaba que se precisaban maestros varones para "abordar el desierto,

³² "Informe de la Escuela Normal de Catamarca" (MJIP, 1909).

³³ En lo que se refiere a la distribución por sexos los datos revelan que la feminización de la profesión se dio al compás que crecían las instituciones normalistas. Progresivamente se inauguraron menos escuelas exclusivas para varones. Sobre la feminización, véanse Morgade (1997), Yannoulas (1996) y Martínez (1980: 83).

la campaña necesitada y la viabilidad difícil” y para asumir la dirección de los Consejos de Educación, las inspecciones y el magisterio rural. Por esto mismo, pedía al ministro que otorgara, al revés de lo que era la práctica corriente, las becas a los varones.³⁴

Alrededor de la cuestión sobre el origen social deficitario de los alumnos es posible vislumbrar un rasgo que parece haber signado los inicios del normalismo: la discrecionalidad con que actuaban algunos de los directores de esos establecimientos educativos, lo que nos obliga nuevamente a matizar el supuesto carácter centralista y uniforme del sistema de educación normal. Si bien en su mayoría los directivos de las escuelas normales hicieron sólo sugerencias en sus informes sobre las políticas que el Estado debía modificar, varios introdujeron prácticas efectivas que buscaban corregir “los excesos democráticos” del proyecto.³⁵ La principal de aquéllas fue el examen de ingreso. Aunque éste no era un requisito oficial, muchos de los directores lo utilizaron como herramienta de selección, en algunos casos argumentando la ausencia de suficientes vacantes para atender la demanda. Cabe observar el uso de esta práctica en los registros de la Escuela Normal de Azul, en la Escuela Normal de Profesorado de Lenguas Vivas, en la Escuela Normal de Profesores No. 1 de la Capital Federal, en la Escuela Normal Mixta de Concordia y en la de San Justo (Santa Fe). En los casos que se presentaban muchos aspirantes, el examen de ingreso daba lugar a criterios muy estrictos. De los doscientos aspirantes que se presentaron en 1903 al examen de ingreso de la Escuela Normal de Profesores No. 1 de la Capital Federal, sólo 45 alcanzaron la calificación mínima. La burocracia educativa no parece haberse preocupado por el uso de esta práctica, pues ésta no era escondida sino informada prolijamente al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

En otros casos, la nivelación se hizo en un sentido contrario. El director de la escuela de Monteros (Tucumán) afirmó que recortó las exigencias de los planes de estudio debido al bajo nivel de los alumnos. La Escuela de Santa Rosa de Toay debió aceptar la inscripción de alumnos que no reunían el requisito de los seis años de escolarización previa (Lanzillotta, 2011: 34). Es decir, que la escuela normal, asociada por lo general a la uniformidad, la homogeneidad y el centralismo —como se mencionó antes para Andrea Alliaud (2007: 107) el sistema estaba estructurado “para que todo fuera uniforme en las escuelas normales del país”—, se rigió en su cotidianidad por prácticas diversas. Los directores alteraron las normas provenientes del Estado central por convicción, pero

³⁴ “Informe de la Escuela Normal de Paraná” (MJP, 1909). En 1892, el Estado suprimió las becas otorgadas a los varones en las escuelas normales porque, de acuerdo con el ministerio, éstos no cumplían con la obligación de dictar docencia luego de culminar sus estudios (Tedesco, 2009: 147).

³⁵ Algunos directores también demandaron al ministerio que se pidieran más edad para el ingreso a la escuela normal.

también porque las dinámicas propias de los contextos locales implicaron ajustes, reacomodamientos y negociaciones, que deben indagarse para cada caso particular.³⁶

El otro gran problema sobre el que recalcan, casi sin excepción, quienes tuvieron a su cargo las primeras escuelas normales y donde se revela con mayor nitidez las limitaciones del proyecto estatal, es el de la infraestructura. Los informes dejan ver que la mayoría de los establecimientos de instrucción normal, tanto los rurales como los urbanos, nacieron sin edificio, sin biblioteca, sin útiles escolares, sin laboratorio, incluso sin pupitres. Este último fue el caso de la escuela de Tandil, que para que funcionara debió improvisar bancos de madera y comprar sillas comunes en los negocios locales (MJP, 1911). El problema del edificio era en las descripciones de capital relevancia, no sólo por los problemas prácticos que éste conllevaba, basta mencionar que varios establecimientos funcionaron por largos periodos en dos o tres casas separadas, sino porque la escuela, en el sentido más material del término, debía adaptarse a las demandas del pensamiento higienista para realmente llevar adelante su tarea. Ésta debía contar con luz, espacio y ventilación.³⁷ La demanda no era casual: el sistema de instrucción pública era considerado un vehículo central para la propagación del pensamiento higienista en la población.³⁸ La emergencia de los Estados nacionales estuvo estrechamente vinculada al ascenso de lo que se consideró una "ciencia política y social": la higiene. Sustentado sobre la convicción de que los males sociales se revertirían, la autoridad pública identificó la prevención de las enfermedades y el cuidado de la higiene como asuntos de Estado. Esto implicó formas específicas de vigilancia e injerencia en las vidas privadas familiares. En este esquema, los maestros y maestras tenían que encabezar la tarea de transmisión y fiscalización de los principios, valores y prácticas del higienismo. Allí residía la preocupación de los directores para que los alumnos y maestros tuvieran una experiencia educativa acorde a ese pensamiento e incorporaran prácticas y saberes congruentes. Esto era aún más relevante si se tenía en cuenta que había que contrarrestar los supuestos déficit que estos últimos traían de sus hogares.³⁹

³⁶ Susana Shoo (2013) ha estudiado el caso de la instalación de colegios nacionales y observa que los rectores de estas instituciones también modificaron las normas que provenían del Estado central. De acuerdo con Shoo, los rectores alteraron los planes de estudio por diversas razones: mejorar la secuencia de estudio, obligados por la ausencia de profesores o para paliar la pobre formación del alumnado. Ella sostiene que el proceso de construcción de la educación secundaria argentina debe verse como un proceso complejo, en el que participaron activamente diversos actores.

³⁷ Por ejemplo, la Escuela Normal Mixta de Mercedes (San Luis) funcionaba en tres casas.

³⁸ Sobre la importancia que la burocracia educativa otorgaba a los postulados del higienismo, véase CNE (1938: *Cincuentenario de la Ley 1420*).

³⁹ Según la literatura, las tareas relacionadas con el higienismo que llevaban adelante los docentes fortalecieron su autoridad frente a las familias, en tanto que les otorgaban legitimidad para inspeccionar los modos de vida familiar en nombre de la protección de los aspectos físicos y morales que afectan a la salud pública (Milstein, 2003).

Entre los directores, quizá sea Víctor Mercante quien haya resumido con más alarma la urgencia del problema del edificio y su relación con los postulados del higienismo:

Los pueblos se suicidan educando a su juventud en la atmósfera asfixiante de aulas sin oxígeno, sin luz, sin colores [...]. El problema escolar es, antes que de reglamentos, programas y leyes, para compulsar algo que no tiene espacio en qué moverse, la construcción de edificios. No es posible con aulas estrechas, con patios pequeños y sin galerías, con casas mal construidas y mal situadas, de alquiler, donde el material no puede colocarse y se deteriora rápidamente, objetivar ideas, prometerse óptimos frutos.⁴⁰

En el tema del edificio escolar, desempeñaba particular importancia el carácter de modelo que se le adjudicaba. Éste debía ser un espacio donde se aprendían determinados hábitos de vida, sobre todo prácticas de urbanidad e higiene. ¿Cómo hacer de la escuela una avanzada de civilización si funcionaba en un local prestado y ruinoso? El director de la Escuela Normal Rural de Victoria (Entre Ríos) afirmó que en el aspecto de la escuela “pobre, descuidada, sin higiene e impropia” no radicaba un problema relacionado con la categoría de la institución, sino a su “condición misma de escuela”. En el imaginario de la época, la escuela normal no sólo era una instancia para adquirir contenidos y un título, sino, como apuntó Beatriz Sarlo (1998: 65), un lugar dónde obtener “un inventario de materiales culturales en el sentido más estricto y elemental del término”. Se iba para aprender a enseñar, pero también para asimilar modales de conducta. No es casual, por lo tanto, que el director de la Escuela de Azul, Felipe Castellanos, haya juzgado en 1909 la fundación de un edificio propio “el acontecimiento más trascendental del año escolar” que repercutiría en “la marcha regular y progresiva” de la institución. El edificio era considerado un capítulo esencial en la constitución del capital simbólico del establecimiento. Es decir, que la condición de las paredes de una escuela estaba ligada en el pensamiento de la época a su prestigio. En su mayoría, las escuelas normales nacieron y emprendieron su labor sin este elemento, lo que juzgaban sus protagonistas como un obstáculo importante para el desarrollo y afianzamiento de dichas instituciones.

Lo mencionado hasta ahora, sobre todo en lo relativo a las deficiencias en la infraestructura, abonan la hipótesis de que los inicios del normalismo estuvieron caracterizados por el apuro. Cabe preguntarse, ¿qué determinaba la creación de una escuela en un determinado lugar? ¿Hubo un plan a escala nacional para decidir la ubicación de las escuelas normales? Se sabe que las primeras escuelas de este tipo se distribuyeron por igual en las capitales de provincia, pero luego de este periodo el patrón de fundaciones se vuelve menos evidente. De los documentos

⁴⁰ “Informe Escuela Normal Mixta de Mercedes” (MUP, 1904 -1905).

examinados y de los relatos recogidos surge la hipótesis que la creación de escuelas normales estuvo signada por un encuentro entre demandas que provenían de la sociedad civil, agentes del Estado y de la élite política, demandas que no siempre estaban en total sintonía. Por ejemplo, la escuela de Santa Rosa de Toay (La Pampa), fundada en 1909, fue el fruto de la gestión conjunta de los vecinos que peticionaron ante el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, de la participación del Inspector de Escuelas de Colonias y Territorios Nacionales y de las presiones de la gobernación (Lanzillotta, 2011: 48). El hecho de que el Estado respondiera a gestiones locales implica que el ciclo de las fundaciones no obedeciera a un programa preestablecido que tuviera en cuenta las necesidades a escala nacional.

Como se señaló antes, había motivos macro para que el Estado apoyara las iniciativas tendientes a la creación de escuelas normales: había que formar maestros y consolidar el Estado. Las fundaciones de aquéllas en centros receptores de inmigrantes tenían que ver con el crecimiento demográfico de esas regiones, con la necesidad de proveer maestros al sistema de instrucción pública en el interior —recordemos que en 1906 se reglamentó la Ley Laínez, lo que significó la creación de numerosas escuelas—, pero también con las preocupaciones que afectaban a las élites acerca de los efectos que traía aparejada la ola inmigratoria en la consolidación nacional. A medida que el número de inmigrantes aumentaba y que éstos se mostraban resistentes a la asimilación, se convertían, ante los ojos de muchos de los contemporáneos, en “una amenaza” para el orden político y social.⁴¹

El riesgo específico que implicaban las escuelas y los docentes extranjeros en las poblaciones remotas, junto con la falta de instrucción de éstos fue señalado por los agentes de la burocracia educativa desde muy temprano. En el primer informe elaborado por el inspector de territorios Raúl B. Díaz, en 1890, éste había anotado con alarma que de los 52 maestros que había en esas jurisdicciones sólo tres contaban con diploma argentino y los nativos eran menos de la mitad (23 en total) (CNE, 1938: 146). No es casual, por lo tanto, que el Estado haya intentado subsanar la falta de escuelas normales en el interior en la primera década del siglo xx. Este proceso se llevó adelante, al mismo tiempo que el Estado responsabilizaba a la escuela pública de transmitir toda una pedagogía cívica que incluía planes, programas y libros con contenidos nacionales y un énfasis en la enseñanza de la lengua nacional y de la historia patria (Bertoni, 2001; Terán, 2000). Estos motivos que sirvieron de marco a los inicios del normalismo, no alcanzaron para extinguir la distancia entre objetivos y medios. Se fundaron escuelas normales en lugares donde no había profesores que sostuvieran esa empresa. Muchas de estas instituciones se inauguraron sin las partidas para ponerlas en

⁴¹ Esta cuestión se entrelazaba con la de la política exterior expansionista de las naciones europeas, en particular la de Italia, cuyo prestigio dependía en el orden internacional de poseer enclaves coloniales. Como muestra Lilia Ana Bertoni (2001: 25), “la idea de otra Italia fuera de Italia [en concreto en Argentina] se basaba en una colectividad numerosa y económicamente poderosa, que conservaba su fuerza cultural” y se rehusaba a adoptar la nueva nacionalidad.

funcionamiento. Al respecto, en 1916, el informe del inspector de escuelas normales, Celso Latorre, hacía un balance crítico del ciclo de fundaciones. Por un lado, el inspector cuestionaba la distribución territorial de las escuelas. Según su escrito, las aperturas se habían realizado sin contar con la infraestructura necesaria y muchas se habían asentado en centros sin población porque no se hacían estudios previos. Latorre también expresaba sus reparos frente a la difusión de las escuelas normales de profesores. Según este funcionario, “la cultura normal superior no necesita[ba] de muchas instituciones”. Para Latorre, éstas debían “ser pocas, pero buenas”. En “su difusión” radicaba, según el inspector, un “falso concepto de estadista”.⁴²

Conclusiones

Lo discutido hasta ahora muestra que en unos pocos años el Estado argentino logró la creación de un conjunto de escuelas normales capaces de cubrir la demanda de maestros del sistema de educación común. El ahínco que el Estado puso en llevar adelante esta política se evidencia cuando se compara el ciclo de fundaciones de escuelas normales con lo que sucedía con los colegios nacionales. El número total de escuelas normales duplicaba en 1929 al de los colegios nacionales.⁴³ No obstante, los inicios del normalismo en Argentina muestran algo que es moneda corriente cuando se aplica una política pública. En la práctica, ésta se revela menos satisfactoria que los principios que la animan y que lo que revelan sus estadísticas aisladamente. El Estado argentino, compelido por la urgencia, debió fijar prioridades, y en éstas el número y la prisa pesaron más que la calidad y la previsión. Frente a la situación, los encargados de poner en marcha el sistema actuaron con idiosincrasia, y en ocasiones modificaron la marcha del proceso, aun cuando en su diseño este tipo de establecimientos tendían a la uniformidad.

¿Significaban los juicios fatalistas y las críticas de los directores un balance negativo y sin quiebres sobre las posibilidades de la institución de la escuela normal como mecanismo para crear un magisterio competente? Es evidente que la profesionalización requiere que quienes llevan adelante una determinada función desarrollen “una conciencia satisfactoria”

⁴² “Informe de la Inspección de Enseñanza Secundaria Normal y especial” (MJP, 1916: 35). Cabe aclarar que el tema de la ubicación de establecimientos escolares en lugares inadecuados fue identificado como un problema para el caso de las escuelas primarias. Mirta Teobaldo (2007) recoge la opinión de diversos actores en relación a la instalación de escuelas en los territorios nacionales en la primera mitad del siglo xx. Estos últimos critican la ausencia de planificación y datos estadísticos en el proceso.

⁴³ En 1929, había 42 colegios nacionales y dos Liceos Nacionales de Señoritas, mientras que, según la misma estadística, las escuelas normales en funcionamiento en ese momento eran 83. El primer Colegio Nacional en los territorios recién se fundó en 1917 en Santa Rosa (La Pampa); mientras que en 1910 ya había escuelas normales en los territorios (MJP, 1923).

del servicio que prestan a la sociedad (Fernández, 1988: 4). No obstante, los directores de las primeras instituciones normalistas no expusieron impugnaciones doctrinarias sobre el normalismo. Las quejas se referían a las prácticas y condiciones que rodeaban la cotidianidad del normalismo, no a sus principios y valores. Por otro lado, quienes estuvieron al frente de esos establecimientos eran ambivalentes a la hora de emitir sus conclusiones sobre el futuro del proceso. Al mismo tiempo que criticaban las limitaciones concretas en que surgía el normalismo, juzgaban que la acción de la escuela normal mejoraba día a día, y que su influencia generaba efectos positivos. Incluso una figura de un positivismo fatalista como Mercante combina sus largas diatribas sobre la comunidad educativa con juicios alentadores sobre el accionar de la escuela. Mercante concluye el informe citado sobre las imperfecciones del alumnado afirmando que “salvo los grandes inconvenientes de un edificio estrecho [la escuela], ha marchado sin tropiezo, tratando de mejorar los métodos, consiguiendo grandes ventajas sobre los años anteriores”.

El balance contradictorio puede también ser pensado como una estrategia de autolegitimación. Reflejaba la convicción en la tarea emprendida, la percepción de que el trabajo encomendado tiene algo de misión y gesta. No hay que olvidar que en los escritos enviados al ministerio los directores se jugaban su propio prestigio y fuente laboral.⁴⁴ Asimismo, una cuestión no desdeñable al sopesar los juicios negativos de los directores es la que surge de observar la ramificación de establecimientos normalistas por toda la geografía nacional. La escuela normal fue una presencia recurrente en la vida de pueblos, ciudades pequeñas y medianas a principios del siglo xx. La escena temprana de las fundaciones de dichos establecimientos, junto con las características de los lugares donde se producían —específicamente el alto porcentaje de inmigrantes, las altas tasas de analfabetismo y la escasez de otras instituciones culturales y educativas tanto privadas como estatales— permiten prever, como he discutido en otra parte, que las escuelas normales tuvieron un impacto que excedía su tarea específica de formar docentes. Aún con todos sus déficit, esta institución se configuró en los contextos periféricos como un recinto donde se gestaban, iniciaban y pensaban prácticas y acciones culturales que sobrepasaban los objetivos más específicos de la institución y desbordaban el público restringido de la comunidad escolar.⁴⁵

⁴⁴ Según Ricardo González (2001), las críticas públicas de estos actores acerca de la incapacidad de los maestros tuvo efectos a largo plazo, ya que “tendió a estratificar en exceso a la profesión y la debilitó en su competencia con otros sectores”. Es decir, que fue en detrimento de la profesionalización del magisterio.

⁴⁵ Sobre este tema, véase Fiorucci (2012).

Fuentes

- Ahumada de del Pino, Elsa Beatriz (1981), *Un siglo de educación pública en Catamarca*, Mitre, Catamarca.
- Alliaud, Andrea (2007), *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio*, Gránica, Buenos Aires.
- Astolfi, José Carlos (1974), *Historia de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta*, Asociación de Ex Alumnos de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta, Buenos Aires.
- Azurmendi de Blanco, Mirta (2010), "El normalismo en Catamarca", en Armado Raúl Bazán y Luis Navarro Santa Ana, coords., *Historia y geografía de Catamarca: homenaje bicentenario de Mayo*, Sarquís, Catamarca.
- Bertoni, Lilia Ana (2001), *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, FCE, Buenos Aires.
- Bertoni, Lilia Ana (s.a.), "Una burocracia temprana. El Consejo Nacional de Educación, 1880-1900" (mimeo).
- Carli, Sandra (1995), *Entre Ríos. Escenario educativo 1883-1930*, Facultad de Ciencias de la Educación, Paraná.
- Carou, Ramón y Enrique Louton (comps.) (1920), *Digesto de instrucción primaria: leyes decretos y resoluciones vigentes para las escuelas y dependencias del Consejo Nacional de Educación*, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires.
- Consejo Nacional de Educación (1938), *Cincuentenario de la Ley 1420. Memoria sobre el desarrollo de las escuelas primarias desde 1884 hasta 1934*, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires.
- Dussel, Inés (1993), "Víctor Mercante (1870-1834)", *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. 23, núms. 3-4, París.
- Fernández Pérez, Miguel (1988), *La profesionalización docente. Perfeccionamiento Investigación en el aula. Análisis de la práctica*, Siglo XXI, Madrid.
- Fiorucci, Flavia (2012), "Las escuelas normales y la vida cultural en el interior: apuntes para su historia", en Paula Laguarda y Flavia Fiorucci (eds.), *Intelectuales, cultura y política en espacios regionales (siglo XX)*, Prohistoria, Rosario.
- Galván, Luz Elena (2012), "Los inicios de la formación de profesores en México", *História da Educação*, vol. 16, núm. 38 (septiembre-diciembre).
- Gómez, Amparo (2005), "Ciencia y valores en los estudios del cerebro", *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura* (noviembre-diciembre).
- González, Ricardo (2001), "La elite profesional docente como fracción intelectual subordinada en Argentina: 1852-1900", *Anuario de Estudios Americanos*, tomo LVIII, núm. 2, pp. 513-535.
- Gould, Stephen Jay (2002), "El cerebro de las mujeres", en Stephen Jay Gould, *El pulgar del panda. Reflexiones sobre historia natural*, Crítica, Barcelona.
- Gvirtz, Silvina (1991), *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955)*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Lanzillotta, María de los Ángeles (2011), "Con la pluma y la palabra. Los grupos intelectuales emergentes del Territorio Nacional de La Pampa (1910-1943)", Universidad Nacional de la Pampa, Santa Rosa, tesis de Maestría en estudios sociales y culturales.
- López de Carrizo, Hilda (1999), *La Escuela Normal de Santa Rosa, La Pampa*, Extra, Santa Rosa.
- Martínez Paz, Fernando (1980), *El sistema educativo nacional. Formación-desarrollo y crisis*, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Menin, Ovide (2010), "Normalismo y escuela activa en la Provincia de Santa Fe", en Silvia N. Roitenburd y Juan Pablo Abratte (comps.), *Historia de la educación en la Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*, Brujas, Córdoba, pp. 167-173.

- Milstein, Diana (2003), *Higiene y autoridad y escuela. Madres, maestras y médicos. Un estudio acerca del deterioro del Estado*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (MJIP) (1930), *Memorias del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública 1930*, MJIP, Buenos Aires.
- _____ (1929), *Memorias del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública 1929*, MJIP, Buenos Aires.
- _____ (1923), *Memorias del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública 1923*, MJIP, Buenos Aires.
- _____ (1916), *Memorias del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública 1916*, MJIP, Buenos Aires.
- _____ (1911), *Memoria del Ministerio de Instrucción y Justicia 1911*, MJIP, Buenos Aires.
- _____ (1909), *Memorias del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública 1908-1909*, MJIP, Buenos Aires.
- _____ (1905), *Memoria del Ministerio de Instrucción y Justicia 1904-1905*, MJIP, Buenos Aires.
- _____ (1903), *Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública 1903*, MJIP, Buenos Aires.
- Morgade, Graciela (1997), "La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos", en Graciela Morgade (comp.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Ogren, Christine A. (2005), *The American State Normal School: 'An Instrument of Great Good'*, Palgrave, Nueva York.
- Phillips, Claude A. (1925), "The History of Teaching Training in the South", *Peabody Journal of Education*, vol. 2, núm. 6, pp. 313-325.
- Pinkasz, Daniel (1992), "Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos", en Cecilia Braslavsky y Alejandra Birgin (comp.), *Formación de profesores. Impacto pasado y presente*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Puiggrós, Adriana (2003), *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Galerna, Buenos Aires.
- _____ (dir.) (1993), *La educación en las provincias y en los territorios nacionales*, Galerna, Buenos Aires.
- Roitenburd, Silvia N. y Juan Pablo Abratte (comps.) (2010), *Historia de la educación en la Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*, Brujas, Córdoba.
- S.a. (1889), "Redacción", *El Monitor de la Educación*.
- Sarlo, Beatriz (1998), *La máquina cultural: maestras, traductoras y vanguardistas*, Ariel, Buenos Aires.
- Shoo, Susana (2013), "Propuestas e iniciativas locales y su incidencia en las políticas nacionales. El papel de los rectores de los colegios nacionales. 1863-1880", Ponencia presentada en XIV Jornadas Interescuelas y Departamentos de Historia, 2-5 de octubre.
- Southwell, Myriam (2009), "Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo", en José Yuni (comp.), *Formación docente, complejidad y ausencias*, Brujas, Córdoba, pp. 169-199.
- Tedesco, Juan Carlos (2009), *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, 4ª ed., Siglo XXI, Buenos Aires.
- Teobaldo, Mirta (2007), "Una mirada a la educación de los territorios del norte de la Patagonia: Juan Benigar y sus reflexiones sobre educación, 1936", *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE)*, núm. 8, pp. 125-142.
- Terán, Óscar (2000), *Vida intelectual en el Buenos Aires fin-de-siglo (1880-1910). Derivas de la "cultura científica"*, FCE, Buenos Aires.
- Yannoulas, Silvia C. (1996), *Educación: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*, Kapelusz, Buenos Aires.

FLAVIA FIORUCCI. Doctora en Historia por la Universidad de Londres; investigadora adjunta del Conicet. Forma parte del Centro de Historia Intelectual de la Universidad de Quilmes.

Sus líneas de investigación son "Los intelectuales y la cultura en Argentina" y, más recientemente, la historia de la educación. Ha dictado cursos en universidades nacionales y extranjeras. Actualmente se desempeña como profesora de la Universidad de Nueva York en Buenos Aires. Es autora de *Intelectuales y peronismo 1945-1955* (Biblos, 2011); Flavia Fiorucci y Paula Laguarda (comps.), *Intelectuales, cultura y política en espacios regionales de Argentina (siglo xx)* (Biblos, 2012). Publicaciones recientes: "La denuncia bajo el peronismo: el caso del campo escolar", *Latin American Research Review*, vol. 48, núm. 1 (2013): 3-23; "Los amores de la maestra: honor, sexualidad y clase durante el peronismo", *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, núm. 85, enero-abril (2013): 47-66.

Recibido: 31 de julio de 2013

Aceptado: 27 de mayo de 2014

As escolas e o ensino da enfermagem: aprender a cuidar em Portugal no Estado Novo (décadas de 40-70, séc. xx)

Las escuelas y la enseñanza de la enfermería:
aprender a cuidar en Portugal
en el Estado Novo (1940-1979)

Schools and the Teaching of Nursing:
Learning to Care in Portugal
during the Estado Novo (1940-1979)

Helder Manuel Guerra Henriques

Universidade de Coimbra

Instituto Politécnico de Portalegre

henriqueshelder@gmail.com

Resumo

Neste artigo pretendemos analisar o processo de construção socioprofissional da enfermagem portuguesa, entre os anos 40 e 70 do século xx. Defendemos que as escolas de enfermagem, e os conhecimentos que ali circulavam, contribuíram decisivamente para a construção de um domínio profissional próprio. Acorados no campo teórico da História da Educação, em conjunto com a Sociologia das Profissões e em articulação com literatura especializada produzida pelo grupo dos enfermeiros, estuda-se a importância da escola na emergência e consolidação de uma jurisdição profissional da enfermagem portuguesa. As fontes utilizadas, de natureza documental, podem dividir-se em três grupos: legislação, arquivo e imprensa. Do ponto de vista metodológico optamos por um enfoque sócio histórico.

Palavras-chave: História da enfermagem, profissão, conhecimento, cuidar, Portugal.

Resumen

Este artículo analiza la construcción socioprofesional de la enfermería portuguesa, entre las décadas de los cuarenta y setenta del siglo xx. Sostengo que las escuelas de enfermería, así como los conocimientos que allí circulaban, contribuyeron decisivamente a la construcción de un dominio profesional propio. Anclado en el campo teórico de la historia de la educación, en conjunto con la sociología de las profesiones, y en articulación con la literatura especializada producida por los enfermeros, en este artículo se estudia la importancia de la escuela en la emergencia y consolidación de una jurisdicción profesional de la enfermería portuguesa. Las fuentes utilizadas, de naturaleza documental, se dividen en tres grupos: legislación, archivo y prensa. Desde el punto de vista metodológico, se optó por un enfoque sociohistórico.

Palabras clave: *Historia de la enfermería, profesión, conocimiento, cuidar, Portugal.*

Abstract

This article analyses the socio-professional construction of Portuguese nursing between 1940 and 1970. I argue that nursing schools, and the knowledge that circulated in them at the time, decisively contributed to the construction of a professional sphere. Situated in the theoretical field of the history of education and the sociology of professions, and in dialogue with specialist literature produced by nurses, the article studies the importance of the school in the emergence and consolidation of a professional jurisdiction of Portuguese nursing. The documentary sources used can be divided into three groups: legislation, archives and the press. Methodologically, I adopt a sociohistorical approach.

Keywords: *History of nursing, profession, knowledge, care, Portugal.*

Introdução

A História da Educação constitui um importante domínio interpretativo das diferentes temáticas educacionais. Nas últimas décadas, foi explorado um conjunto significativo de novos “territórios educativos” que permitiu aprofundar o conhecimento em educação e afirmar o domínio científico em questão. O propósito deste artigo é destacar uma área para a qual devemos estar atentos no interior da História da Educação: a formação de enfermeiras(os). Em Portugal, poucos foram os estudos que os especialistas da História da Educação promoveram sobre este tema que se encontra, em boa parte, por explorar (Henriques, 2012).

Neste artigo, pretendemos debruçar-nos sobre o ensino e exercício da enfermagem portuguesa, no período correspondente ao regime político português intitulado de “Estado

Novo” (anos 30–70 do século xx). Tomaremos como referência o ensino da enfermagem como elemento matriz e promotor de uma atividade profissional, capaz de responder a um conjunto de interrogações que procuramos clarificar no arco temporal previsto. A Escola de Enfermagem de Castelo Branco surge neste artigo como uma “arena” onde se cruzam ações, sujeitos e saberes que potenciaram a construção de uma identidade profissional, a partir de uma dimensão formativa, com algumas singularidades. Para o efeito, colocamos as seguintes questões orientadoras do trabalho: como se caracteriza o ensino da enfermagem, em Portugal, durante o período do Estado Novo? Qual o papel do Estado no processo de reconhecimento do ensino da enfermagem naquele período? Que caminho encontrou o grupo para se valorizar profissionalmente? Que evolução se registou no período em análise?

A discussão desses problemas encontra a sua vinculação teórica na história e na sociologia das profissões e em literatura produzida por enfermeiros nos últimos anos sobre a sua atividade profissional. Neste sentido, os estudos produzidos depois da década de 70, do século xx, ofereceram importantes contributos para uma análise cuidada sobre a temática das profissões, em articulação com a importância do conhecimento e (ou) da formação. Eliot Freidson defendia que uma atividade só poderia alcançar o estatuto de profissão quando conseguisse ser autónoma, isto é, quando tivesse a capacidade de controlar as entradas e saídas dos membros do grupo e também a capacidade de controlar e desenvolver conhecimentos que permitissem monopolizar uma determinada tarefa (1986: 64).

Andrew Abbott (1988) defende que é necessário desenvolver uma abordagem sistémica e processual que permita a um grupo ocupacional construir a sua própria jurisdição profissional. O autor procurou construir “uma teoria sistémica que [lhe permitisse] explicar a diversidade e complexidade das situações no domínio das profissões” (Rodrigues, 2002: 93). De acordo com este entendimento, a análise do processo de construção de um grupo ocupacional/profissional está pendente de uma compreensão alargada sobre as interdependências e dinâmicas estabelecidas entre os grupos. Não obstante, também esta teoria assume a importância do conhecimento no desenvolvimento dos grupos. De acordo com Andrew Abbott, o conhecimento, enquanto elemento abstracto, é também um ponto central na teoria sistémica das profissões que procura valorizar o Saber-Fazer e as instituições académicas de aprendizagem, locais de formalização desse saber. A este propósito defende:

A capacidade de uma profissão manter a sua jurisdição apoia-se parcialmente no poder e prestígio do seu conhecimento académico. Este prestígio reflecte a convicção pública errónea de que o conhecimento profissional é contínuo com o conhecimento prático da profissão e, portanto, o prestigiado saber abstracto implica um trabalho profissional efectivo. De facto, o verdadeiro uso do saber profissional académico é menos prático do que simbólico. O conhecimento académico legitima o trabalho profissional através da clarificação das suas fundamentações e traça os

mais elevados valores culturais. Na maioria das profissões modernas, estes são os valores da racionalidade, da lógica e da ciência. Os profissionais académicos demonstram o rigor, a clareza e o carácter cientificamente lógico do trabalho profissional, legitimando, portanto esse trabalho no contexto de valores mais amplos (Abbott, 1988: 53-54).

O conhecimento, as instituições escolares e académicas produtoras do saber constituem elementos centrais na definição do estatuto de um grupo. Estas teorias podem ser encontradas em alguns trabalhos produzidos em Portugal sobre a construção de alguns grupos profissionais, entre eles o grupo dos enfermeiros. Assim, realçamos os trabalhos de enquadramento da História da enfermagem portuguesa realizados por Maria Isabel Soares (1997) onde analisou a evolução da enfermagem na primeira metade de novecentos; e o trabalho de José Amendoeira (2006), para a segunda metade do século xx, discutindo a relação do Estado com a enfermagem socorrendo-se, essencialmente, da legislação. Destacamos, ainda, o trabalho desenvolvido por Ana Isabel Silva (2008) tomando como objeto de estudo uma instituição formadora de enfermeiros da cidade de Coimbra. A autora apresenta o lugar que esta escola ocupou no processo de “engrandecimento” da enfermagem portuguesa entre o final do século XIX e os alvares do novo milénio. Noutra perspetiva aponta o trabalho de Lucília Escobar (2004) que demonstra como se produziu uma “identidade genderizada” em Portugal, no período do Estado Novo, utilizando o exemplo da enfermagem.

Em observância das referências teóricas assinaladas socorremo-nos de um conjunto de fontes documentais que podemos dividir em três núcleos principais: 1) A legislação produzida pelo Estado Novo, entre as décadas de 40 e 70 do século xx, que permitiu o enquadramento legal do ensino e do exercício da enfermagem portuguesa; 2) A imprensa da especialidade que possibilitou o reconhecimento de alguns problemas que existiam no grupo das(os) enfermeiras(os) portuguesas/es relacionados com o ensino e o exercício da enfermagem; 3) Por fim, alguns materiais de arquivo com origem no arquivo histórico da Escola de Enfermagem de Castelo Branco, fundada em 1948 (atual Escola Superior de Saúde Dr. Lopes Dias). Do ponto de vista metodológico, foi privilegiada a análise sócio-histórica uma vez que permite estabelecer conexões e apreender a dialética que caracteriza o ensino e o exercício da enfermagem portuguesa de modo a compreender as transformações dos processos organizacionais, a produção, circulação e a aquisição do conhecimento (Gouvêa e Gerken, 2008: 146). A compreensão das relações de interdependência que se estabelecem entre as profissões, os saberes, as práticas, ou com o Estado, constituem elementos que devem ser interpretados através de uma perspetiva histórica.

Assim discutiremos algumas questões teóricas a partir do quadro conceptual identificado anteriormente, traçando de seguida um breve percurso sobre a enfermagem portuguesa no devir histórico; por fim, apresentaremos uma abordagem relacionada com o ensino da enfermagem, numa perspetiva curricular, no período do Estado Novo, seguindo-se algumas apreciações finais.

Emergência e consolidação da enfermagem em Portugal: perspetivas teórico-práticas

A edificação de uma atividade profissional resulta de um conjunto alargado de variáveis que possibilitam a construção de um estatuto profissional. A abordagem sócio-histórica apela à compreensão destes fenómenos através do estudo das dinâmicas e processos que caracterizam a emergência e consolidação das atividades. A construção de um estatuto profissional depende, em grande parte, da capacidade do grupo gerir o seu próprio conhecimento (Abbott, 1988: 54). Esta abordagem coloca o saber académico, entendido aqui como abstrato, e as instituições escolares, como elementos operatórios na constituição de jurisdições dos diferentes grupos profissionais. No entanto, a emergência e/ou consolidação de um grupo profissional não depende apenas de fatores internos ao grupo. Encontra-se dependente de vontades e interesses externos ancorados ao seu desenvolvimento profissional. Assim, importa compreender o papel do Estado na construção das atividades profissionais. O Estado não pode ser interpretado como um elemento passivo no desenvolvimento das profissões. Pelo contrário, influencia e/ou constrói mecanismos que ajudam a valorizar o seu projeto político a partir, ou por intermédio, das atividades profissionais. A este propósito Rodrigues salienta o seguinte: “[...] é consensual entre todos os autores, apesar de defenderem diferentes teses, que a relação política com o Estado, o papel das profissões no processo político, a sua dinâmica e estrutura política, a análise das suas redes de influência e ação coletiva são centrais para a compreensão das profissões nas sociedades contemporâneas” (2002: 123).

Elisabeth Longuenesse defende que a história das profissões se encontra intimamente ligada ao percurso dos Estados modernos e aponta a emergência e o desenvolvimento das profissões como produto, por um lado, da evolução da divisão do trabalho e da sua complexificação e, por outro lado, das relações entre o Estado e a própria sociedade (1994: 129).

Os grupos que prestam cuidados (*caring professions*) eram considerados até há pouco tempo como a “franja das profissões”. Situavam-se, no entender de alguns autores, numa zona de fronteira face às profissões “estabelecidas”. Essa fronteira permite a apropriação de

saberes, conhecimentos e tecnologias associadas a outros grupos e que gradualmente passam a integrar o conjunto de saberes mobilizados por um grupo que procura afirmar-se profissionalmente. É o caso dos saberes que circulavam nas escolas de enfermagem portuguesas, a partir da década de 60 da centúria de noventa, influenciados pelas ciências sociais, humanas e comportamentais ou pela própria medicina que permitiram na diversidade encontrar a unidade dos conhecimentos do grupo.

De acordo com Pamela Abbott, os “grupos que cuidam”, ao longo da história ocidental, caracterizaram-se por serem maioritariamente femininos. Estas atividades têm sido encaradas “como uma extensão do trabalho que espera as mulheres na esfera doméstica, e neste sentido o trabalho que podem desenvolver ‘naturalmente’” (Abbot e Meerabeau, 1998: 8).

O ato de cuidar encontra uma relação de proximidade com o género feminino o que traduz, do ponto de vista social, uma visão masculinizada da divisão do trabalho, constituindo um forte entrave ao processo de reconhecimento das profissões que cuidam. Daí que, tentar compreender os mecanismos de construção identitária destes grupos, como o das enfermeiras, numa perspetiva histórica constitua um importante elemento para a sua análise. O que importa não é saber se estes grupos ocupacionais possuem os atributos de uma profissão estabelecida, no sentido da proposta sociológica funcionalista, mas antes, tentar compreender a complexidade, os caminhos e as estratégias que desenvolveram, com o objetivo de reforçar a sua posição profissional.

Keith Macdonald realça a importância de alguns aspetos que “afetam a posição e a prática destas profissões”, que estão diretamente relacionadas com o ato de cuidar, nomeadamente, as paradigmáticas como a enfermagem e o trabalho social, numa perspetiva de controlo da sociedade. Estas atividades “constituem um exemplo clássico do modo como os valores da sociedade patriarcal são construídos [no interior de] [...] instituições e práticas” cujo objetivo principal é manter uma determinada ordem social” (1999: 137).

Quando observamos o desenvolvimento dos grupos ocupacionais e/ou profissionais no *devir histórico* percebemos que o aumento das possibilidades económicas, aliadas a um processo de escolarização dos conhecimentos científicos, sobretudo, da medicina, provocou, gradualmente, o afastamento das mulheres não qualificadas do domínio da saúde, levando a efeito, de acordo com Anne Witz, a um *fechamento* e uma *demarcação* nos cuidados de saúde por parte dos médicos. O *fechamento* corresponde a uma estratégia de afastamento das mulheres em relação ao exercício da medicina e; a *demarcação* constitui o momento em que os médicos, principalmente na Inglaterra (Medical Registration Act), definiram quais eram as suas competências e quais as atividades que deviam encontrar-se subordinadas a si. Witz defende que o “Medical Registration Act”, de 1858, selou o destino das mulheres no

interior da profissão médica moderna. A mulher não tinha acesso ao “registro médico” (1992: 83) impossibilitando o seu exercício.¹

A partir da década de 70 do século XIX, as enfermeiras tentaram registrar o “Nurse Act”, o que veio a acontecer apenas no século seguinte. O objetivo estratégico era alcançar a maior autonomia possível da atividade e do grupo, conquistando maior respeitabilidade profissional. A este propósito, Anne Witz refere: “A campanha longa e amarga por um sistema de registro da enfermeira, ao abrigo do Estado-patrocinador, ocorreu entre 1888, quando a Associação de Enfermeiros Britânica formada com o objectivo de obter o *Status legal* de uma profissão, e 1919, quando o “Nurse Act” foi aprovado. Este processo foi descrito como ‘A guerra dos trinta anos’ por Abel-Smith (1960)” (Witz, 1992: 128).

Esta conflitualidade no processo identificado, anteriormente associado à enfermagem e à prestação de cuidados, inscreve-se num quadro alargado dos processos de escolarização e de credenciação da enfermagem, constituindo-se jurisdições próprias e individualizadas. Ao longo do século XX, a enfermagem alcançou maior acreditação, procurando alicerçar a atividade em processos científicos, aproximando-se de outros saberes, transformando-os em conhecimentos da própria atividade. Segundo Pamela Abbot e Liz Meerabeau, o processo de cientificidade da enfermagem não foi fácil, pois quando falamos de cuidados devemos reconhecer que este conceito pode dividir-se em duas partes: por um lado, contém uma componente emocional; por outro, uma componente prática e física (corporal). Ora, a enfermagem teve muitas dificuldades em afirmar-se como um saber consolidado, tal qual a medicina, porque o entendimento social sobre a atividade era diferente em relação ao da medicina.

O ato de cuidar era “geralmente visto como uma experiência positiva de um estado interior emocional”. Todavia, para a afirmação da atividade era “necessário distinguir entre ‘preocupar-se com’ e ‘cuidar de’” (Abbott e Meerabeau, 1998: 10). Apesar da maioria dos cuidados informais serem realizados, *naturalmente* e com sentido de dever moral, por elementos femininos não especializados, por familiares, por exemplo, pela esposa ou filha, o ato de cuidar formal, isto é, especializado, deve ser interpretado de outro modo, porque obedece a princípios racionais. Por isso, tornava-se necessária uma formação especializada em instituições específicas que formassem para aquele trabalho, no caso da enfermagem, associadas à figura do Estado. Apenas deste modo, se alcançaria a cientificidade necessária à constituição de uma jurisdição profissional.

¹ Pamela Abbott e Liz Meerabeau (1998: 9) defendem que as mulheres desafiaram a dominação masculina e desenvolveram estratégias para conseguir legitimar o seu status profissional havendo, desde logo, resistência por parte dos homens e, inclusivamente, de algumas mulheres.

O problema de afirmação do grupo das enfermeiras, descrito anteriormente, aconteceu em Portugal. A afirmação da enfermagem portuguesa esteve dependente dos interesses das administrações hospitalares, da influência dos médicos e do seu saber, e do Estado.

A criação de instituições escolares com o objetivo de formar enfermeiros assumiu, ao longo do século xx, um sentido prático ou de auxiliar do médico, colocando-se enormes entraves à constituição de uma jurisdição profissional regulada pelos próprios enfermeiros.

A primeira instituição oficial de formação de enfermeiros em Portugal surgiu apenas em 1901 por iniciativa do Hospital Real de S. José, em Lisboa. Nas décadas seguintes foram surgindo outras instituições escolares, ou cursos pontuais de preparação para enfermeiros, associadas às realidades hospitalares ou a ordens religiosas. Nas décadas de 20 e 30, da centúria passada, o ensino da enfermagem foi ministrado essencialmente nas escolas oficiais de Lisboa e Coimbra constituindo um pilar fundamental do ensino da enfermagem em Portugal.²

Ao longo dos anos 30, assistimos à emergência e consolidação de um conjunto de discursos de natureza moral ancorados aos valores da Igreja Católica, defendidos pelo Estado Novo, que se transformaram em características das escolas de enfermagem na década de 40, como foi o caso da feminização e moralização da enfermagem portuguesa. Estas duas características encontram-se presentes na maioria dos discursos que circulavam na época, principalmente porque esta atividade podia servir como exemplo de uma determinada subordinação que o Estado Novo pretendia impor em relação aos indivíduos que trabalhavam na área da assistência e, por outro lado, constituir o exemplo de renúncia que a sociedade devia seguir em prol do regime político e da própria Igreja, promovendo-se uma matriz moralizadora, através da dimensão feminina na sociedade portuguesa.

No domínio dos cuidados sociais e de saúde, associou-se a figura da mulher à prática da assistência, personalizando, desse modo, as escolas de enfermagem e, conseqüentemente, a atividade profissional, maioritariamente, ao género feminino. A mulher passou a encontrar-se no centro das atividades formativas das escolas de enfermagem e no cruzamento com uma moral profissional que se pretendia implementar na atividade. Neste período, também encontramos algumas escolas de enfermagem associadas a congregações religiosas.³

² Além destas escolas oficiais existiam em Portugal as escolas privadas da Misericórdia do Porto (Hospital Geral de Santo António) e da Misericórdia de Braga (Hospital de S. Marcos). Na década de 40, surgiram algumas escolas privadas associadas a ordens religiosas.

³ Destacamos a Escola de Enfermagem da Casa de Saúde da Boavista, criada em 1935, pelas Irmãs Franciscanas Hospitalares da Imaculada Conceição; em 1937, a Escola de Enfermagem de S. Vicente de Paulo, fundada pelas Irmãs da Caridade de S. Vicente de Paulo; no ano seguinte, em 1938, foi fundada a Escola de Enfermagem da Casa de Saúde do Telhal, dos Irmãos Hospitalares de S. João de Deus e, em 1940, foi criado o Curso de Enfermagem do Sanatório "Dr. João de Almada" pelas Irmãs de S. José de Cluny (Silva, 2008: 144).

A década de 40 representou um momento de viragem no que diz respeito à intervenção do Estado na organização da enfermagem e em tudo o que a envolvia. Nesta década, surgiram algumas instituições de formação de enfermeiras(os) que ajudaram a alterar o panorama existente relacionado com o ensino e exercício da enfermagem em Portugal. O surgimento de novas escolas de enfermagem e de nova legislação⁴ facilitaram o processo de credencialismo, surgindo a formação como único percurso possível ao exercício da enfermagem. Daí que os percursos formativos surjam como trajetórias credencialistas da profissão, a partir do momento da candidatura do indivíduo a uma determinada escola.

Em 1940, Francisco Gentil criou, com o apoio da Fundação Rockefeller, a Escola Técnica de Enfermeiras (Ferreira, 2013). Esta instituição encontrava-se na dependência do Ministério da Educação Nacional e ligada ao Instituto Português de Oncologia, gozando de autonomia pedagógica. O objetivo da constituição desta escola era o de "preparar enfermeiras de cultura superior no que respeitava às ciências naturais e de saúde pública e, sobretudo, no campo da física das radiações, o que, segundo se diz no preâmbulo do decreto da sua criação, não cabia no âmbito das escolas então existentes" (Soares, 1997: 39). Pretendia-se uma formação diferente, associada a novas tecnologias e a áreas científicas da saúde inovadoras o que traria maior respeitabilidade ao grupo, em particular às enfermeiras formadas no interior daquela instituição.

A iniciativa representou um momento importante no processo de afirmação do *saber-cuidar* e do *saber-fazer* na medida em que se propunha ensinar as futuras enfermeiras a lidar com os instrumentos tecnológicos de ponta, consolidando nesse momento a ideia de que este grupo socioprofissional também tinha como missão uma preparação técnica de vanguarda, ou seja, que acompanhasse os conhecimentos que eram produzidos nos países mais avançados na época, nomeadamente, nos Estados Unidos da América. O curso tinha a duração de três anos e, no final, as suas alunas obtinham o título profissional de enfermeiras podendo ser admitidas como tal nos estabelecimentos hospitalares e de saúde pública. Este curso habilitava para o exercício profissional em qualquer local do país e era mais reconhecido do ponto de vista profissional. Maria Isabel Soares caracteriza esta instituição do seguinte modo:

o texto legal distingue-a das outras porque a sua finalidade é a preparação profissional e formação moral do pessoal de enfermagem feminino do instituto. Tem autonomia pedagógica, embora sob a orientação da comissão diretora do Instituto. Só

⁴ Decreto-Lei n.º 32 612, de 31 de Dezembro de 1942 [Transforma e amplia a Escola de Enfermagem Artur Rara e estabelece princípios para as outras escolas]. Decreto – lei n.º 31.913 de 12 de Março de 1942 [Realça a importância do recrutamento de enfermeiras viúvas e sem filhos]. Decreto-Lei n.º 36 219, de 10 de Abril de 1947 [Reorganiza o ensino da enfermagem]. Decreto n.º 38 884 de 28 de Agosto de 1952 [Reforma do ensino da enfermagem]. Decreto n.º 38 885 de 28 de Agosto de 1952 [Regulamento das Escolas de Enfermagem].

podendo ser aceites indivíduos do sexo feminino e as suas diplomadas podem exercer enfermagem em estabelecimentos hospitalares e de saúde pública. É financiada pelo orçamento privativo do Instituto, com auxílios particulares e a colaboração da Fundação Rockefeller. Competia ao presidente da sua comissão diretora a função de inspetor de ensino, sem, contudo, explicitar em que consistia essa função. O pessoal em serviço no Instituto podia ser admitido à frequência da escola com a dispensa das habilitações exigidas. O regulamento e os programas eram aprovados pelo Ministério da Educação Nacional. A diretora era uma enfermeira e o curso funcionava em regime de internato (Soares, 1997: 40).

Podemos encontrar no interior desta escola alguns dos princípios que, ao longo do Estado Novo, marcaram as escolas de enfermagem e o ensino da enfermagem em Portugal. A prática de internato, a dimensão moral, a preparação técnica ou a preferência na admissão de pessoal do sexo feminino, provavelmente de influência americana, tiveram repercussões no exercício profissional da enfermagem portuguesa na década de 40 e seguintes, influenciando decisivamente a identidade do grupo.

Em 1947, iniciou o funcionamento outra escola de enfermagem na cidade de Coimbra: a Escola de Enfermagem da Rainha Santa Isabel. Esta instituição era pertença de uma organização laica intitulada União Noelista de Coimbra. No ano seguinte, em 1948, foi criada a Escola de Enfermeiras da Cruz Vermelha, "filiada na Sociedade Nacional da Cruz Vermelha e, por esta via, na Cruz Vermelha Internacional" (Silva, 2008: 145). De acordo com Lucília Nunes (2003: 184), as enfermeiras ali formadas regiam-se por normas e princípios próprios na medida em que se encontravam relacionadas com as estruturas militares.

Neste mesmo ano, surgiu uma nova escola de enfermagem na cidade de Castelo Branco. José Lopes Dias, médico e um dos grandes impulsionadores da medicina social em Portugal, foi o seu fundador e diretor até à década de 70, do século xx. Esta escola deu um importante impulso para o desenvolvimento da assistência social e sanitária no distrito de Castelo Branco. Inicialmente, oferecia três cursos: o curso de Enfermagem Geral, o curso de Auxiliares de Enfermagem e, ainda, o curso de Auxiliares Sociais.⁵ Esta instituição que serve de "arena" para o trabalho que estamos agora a desenvolver, também tinha como objetivo combater os curandeiros e todos aqueles que não possuíam um mandato legal para o exercício da enfermagem. Referia José Lopes Dias a este propósito que "numa província, como a Beira Baixa, inçada de centenas e centenas de curandeiros, a preparação dos técnicos da enfermagem permitirá levar de vencida essa praga, de todos os tempos, modificando as condições em que se deve executar a profilaxia e a assistência às populações

⁵ Esta iniciativa foi promovida pelo Dispensário de Puericultora Dr. Alfredo da Mota, que era liderado por José Lopes Dias. Aliás, as suas primeiras aulas, reuniões e sessões de trabalho aconteceram nos pavilhões do Dispensário, só mais tarde viriam a ter um edifício próprio para as aprendizagens necessárias ao ato de cuidar.

rurais”.⁶ A atividade só poderia ser reconhecida e respeitada se alcançasse o reconhecimento social e, para isso, era necessário afastar todos aqueles que exerciam “enfermagem furtiva”.

Nas décadas seguintes, continuamos a encontrar novas instituições destinadas ao ensino da enfermagem. Em 1957, à luz de um relatório promovido pela Direção Geral de Assistência Social (Comissão Coordenadora dos Serviços de Enfermagem) existiam no território nacional 23 escolas de enfermagem.⁷ Este número é significativo face ao que tinha acontecido, pouco tempo antes, na primeira metade do século xx, nomeadamente até aos anos 30. As ordens religiosas e a intervenção do Estado no ensino da enfermagem possibilitaram a expansão das escolas de enfermagem e a formação de enfermeiros. Ao longo dos anos 60, encontramos, ainda, outras escolas de enfermagem que vieram a juntar-se às que enumeramos atrás, como por exemplo, em 1965, a da cidade da Guarda. Refira-se ainda a criação da Escola de Ensino e Administração em Enfermagem, em 1967, numa lógica de “criação dos Institutos de ensino que surgiram na Europa”. Esta escola surgiu no panorama português como uma missão particular: “preparar enfermeiros para funções docentes, de chefia e de direção de serviços de enfermagem e realizar cursos ou outras atividades que visassem o aperfeiçoamento do ensino e da enfermagem em todos os ramos” (Amendoeira, 2006: 130-131).

A escola pode ser considerada como um dos elementos mais importantes no processo de reconhecimento da importância do *ato de cuidar* e, conseqüentemente, do próprio processo de profissionalização dos enfermeiros em Portugal.

A partir de meados da década de 60, consolidou-se uma vontade política de constituir uma rede de escolas de enfermagem alargada a todo o país. As forças políticas locais, a transversalidade de um novo conceito de enfermagem que as organizações internacionais propunham e a abertura, e rotura, de um regime político constituíram aspetos relevantes para que o ensino da enfermagem se desenvolvesse e favorecesse a consolidação do estatuto profissional do grupo.

⁶ AEECB, Livro de Correspondência Recebida e Expedida, 1948. Ofício enviado ao Ministro do Interior por José Lopes Dias dando conta da sua reflexão sobre a necessidade da Escola de Enfermagem em Castelo Branco e analisando a legislação conexa ao ensino de enfermagem.

⁷ Existiam sete escolas oficiais, na dependência do subsecretariado da Assistência que ministravam formação de base: Artur Ravara (Lisboa); Hospital de Santa Maria (Lisboa); Ângelo da Fonseca (Coimbra); Hospital de S. João (Porto); S. João de Deus (Évora). Existiam seis escolas oficiais de formação especializada (psiquiátricas na zona norte, centro e sul) e ainda existiam as Escolas de Enfermagem Materno-Infantil – Maternidade Alfredo da Costa (Lisboa); Maternidade Júlio Dinis (Porto) e Maternidade Bissaya Barreto (Coimbra). E, por fim, as escolas particulares, em número de 10: Escolas S. Vicente de Paulo e Franciscanas Missionárias de Maria (Lisboa); Ordem Hospitaleira S. João De Deus (Telhal); D. Ana José Guedes da Costa; Franciscanas Hospitaleiras Portuguesas de Calais (Porto); Rainha Santa Isabel (Coimbra); Dr. Henrique Telles (Braga); S. José de Cluny (Funchal) e Dr. Lopes Dias (Castelo Branco) (Amendoeira, 2006: 128).

A enfermagem ganhava gradualmente maior visibilidade e reconhecimento social, colmatando graves deficiências ao nível da falta de pessoal, sobretudo no interior de Portugal. Foi neste contexto que aconteceu o alargamento da rede de escolas de enfermagem na década de 70, ainda no interior do Estado Novo. A malha das escolas de enfermagem tornou-se mais densa, passando a existir escolas de enfermagem em localidades menores. Referimo-nos às escolas de enfermagem de Bragança, de Portalegre, de Viseu e Faro que abriram em 1971. Mais tarde, fruto de alterações políticas em Portugal e do entendimento do Estado em relação à enfermagem todas as capitais de distrito do País, com exceção de Aveiro e Setúbal, possuíram uma Escola de Enfermagem. Estas escolas desempenharam um papel relevante no processo de construção de uma identidade profissional mais forte, com maior respeitabilidade social, colocando-se em primeiro plano do ponto de vista local e das novas políticas nacionais de saúde. Amendoeira refere a este propósito o seguinte:

Realçava-se em 1974, a essencialidade de se criarem unidades escolares que permitissem a utilização comum de infraestruturas e de professores, articulando a criação de escolas de enfermagem com o Ministério da Educação e Cultura, pois só a inserção destas em zonas de razoável dimensão e em conjunto com outras unidades escolares, permitirá obter um "centro cultural" suficiente para atrair professores e alunos (Amendoeira, 2006: 154).

Esta afirmação transporta-nos para a importância da valorização da enfermagem, quer através da constituição de mais escolas de enfermagem no país, quer através da articulação entre as escolas de enfermagem, com um novo olhar sobre esta atividade, e a necessidade de uma proximidade ao ministério da educação e da cultura como fator de valorização académica e consequentemente profissional, que haveria de ser aprofundado na década seguinte com a integração no sistema educativo nacional, aumentando assim a respeitabilidade em relação a este saber. Por outro lado, a constituição de escolas de enfermagem no começo do Portugal democrático pretendia melhorar as condições de formação dos indivíduos em geral, aprofundar a profissionalização desta atividade para cumprir os novos desígnios enquanto *Welfare State* em emergência e proceder a políticas de territorialização que promovessem o desenvolvimento das localidades através das instituições escolares, bem como da melhoria dos cuidados de saúde dessas populações. O Estado assumia, mais uma vez, uma condição de agente ativo no desenvolvimento da atividade profissional, aumentando o número de profissionais de enfermagem para responder aos seus novos objetivos sociais e sanitários de alargamento da saúde para todos, tal como a constituição democrática (1976) haveria de propor.

O ensino da enfermagem no Estado Novo: a Escola de Enfermagem de Castelo Branco. Uma perspectiva curricular

A década de 40 do século XX representou um momento de transformação socioprofissional da enfermagem. O Estado interveio na regulação do ensino e exercício da enfermagem tornando esta atividade imbuída de uma forte componente moral, associada ao género feminino, e submissa ao grupo dos médicos e ao próprio Estado. Os programas e planos de estudo que circulavam nas escolas de enfermagem ilustram bem as características referidas.

A Escola de Enfermagem de Castelo Branco orientou os seus planos de estudo de acordo com as diretrizes que circulavam para as escolas oficiais de enfermagem. Na verdade, a Inspeção da Assistência Social, através do subinspetor Manuel Paulo de Sousa Martins, no início do ano de 1948, referia em relação à criação desta escola, que “os planos de organização e os programas dos cursos de Auxiliar de Enfermagem e de Enfermagem são idênticos aos adotados na Escola Oficial Artur Ravara”.⁸

De acordo com a documentação que encontramos no arquivo da Escola albicastrense, podemos referir que as primeiras disciplinas ali lecionadas ao curso de Enfermagem Geral, no 1º ano, foram Enfermagem; Moral; Higiene e Profilaxia; Enfermagem cirúrgica; Anatomia e fisiologia; Farmacologia e terapêutica; Assistência e serviço social; Educação física. No 2º ano, foram ministradas as disciplinas de Enfermagem; Educação física; Higiene e profilaxia; Enfermagem cirúrgica e Farmacologia e terapêutica.⁹ Além destas disciplinas, encontramos no ano letivo de 1949–1950 os programas de exames finais desta escola onde surgem mais algumas cadeiras, provavelmente, lecionadas na instituição: Técnica de enfermagem geral; Dactilografia; Ética profissional; Higiene especial e epidemiologia; Patologia geral e semiologia e Obstetrícia e puericultura.¹⁰

Entre 1948 e a reforma do ensino de enfermagem de 1952, existiram diversas alterações aos planos curriculares do curso. No caso da Escola de Enfermagem de Castelo Branco, encontramos um plano de estudos adaptado à duração do curso de Enfermagem Geral (dois anos) que no primeiro e no segundo ano possuíam as mesmas disciplinas. Os anos letivos encontravam-se divididos em semestres. No 1º semestre, do 1º e 2º ano, os alunos frequentavam as seguintes disciplinas: Noções de química e física para enfermeiros; Noções gerais de ciências naturais, bacteriologia e parasitologia; Anatomia e Fisiologia; Contabilidade,

⁸ AEECB, *Cópia-Conclusões Finais*, Lisboa 27 de Janeiro de 1948 (Pasta avulsa).

⁹ AEECB, *Horário do curso de Enfermagem Geral no 1 e 2º ano no final da década de 40* (documento avulso).

¹⁰ AEECB, *Programas de Exames Finais da Escola de Enfermagem de Castelo Branco – 1949–1950 – curso de enfermagem geral* (documento avulso).

escrituração comercial e dactilografia; Técnica de enfermagem e Educação física. No 2º semestre de ambos os anos letivos, frequentavam: Anatomia e fisiologia; Higiene e profilaxia; Noções gerais de assistência e serviço social; Alimentação e dietética; Técnica geral de enfermagem; Administração hospitalar e Educação física.¹¹

No ano letivo de 1952–1953 o curso de Enfermagem Geral era composto pelas disciplinas de Enfermagem, Higiene, Moral, Enfermagem cirúrgica, Anatomia, Farmacologia (1), Farmacologia (2), Deontologia, Inglês (1), Inglês (2), Físico-química e Análises.¹² Quase todas as disciplinas atrás mencionadas possuíam um professor médico que influenciava, de acordo com a sua própria formação, o saber ministrado nas diferentes disciplinas do plano de estudos.

A intervenção do Estado e a influência do grupo profissional dos médicos, ao longo das duas décadas seguintes, continuaram a caracterizar a formação dos enfermeiros e os respetivos planos de estudo. Caracterizados por uma vertente fortemente tecnicista, valorizava-se, principalmente, o saber executar uma técnica médica, ausente de reflexão sobre essa mesma ação condicionando o desenvolvimento da atividade, do grupo e dos saberes mobilizados na formação e em contexto de trabalho. Existia um desajustamento entre aqueles que ensinavam os referenciais teóricos (os médicos) e aqueles que praticavam a enfermagem do ponto de vista clínico (a(os) enfermeira(os)). Os médicos assumiam-se como professores de natureza intelectual. Ao invés, as monitoras (enfermeiras) lecionavam de acordo com outra condição: a submissão e dependência dos médicos. As suas funções encontravam-se relacionadas apenas com a prática da enfermagem dificultando a definição de um domínio e identidade profissional próprios. No caso albicastrense, encontramos referências à primeira monitora a partir de 1952, dedicando-se esta a ensinar disciplinas práticas como as técnicas de enfermagem e a participar ativamente nos contextos de estágio.

O currículo ministrado nas escolas de enfermagem, incluindo a de Castelo Branco, era previamente aprovado pela tutela, havendo mesmo, de acordo com José Amendoeira (2006: 202), um plano único que todas as escolas deviam seguir desde a reforma de 1947. No entanto, no caso da Escola de Enfermagem de Castelo Branco entre 1948 e 1952, constatamos a existência de diferentes fórmulas curriculares utilizadas, ou pelo menos pensadas, para aplicação naquela instituição.

Não obstante, no início da década de 50, o currículo de enfermagem era determinado “pelos progressos da medicina e da cirurgia e pelas necessidades cada vez mais complexas do trabalho hospitalar” (Amendoeira, 2006: 184). A reforma de 1952 trouxe algumas alterações no que diz respeito às práticas curriculares. O currículo começou a centrar-se um pouco mais

¹¹ AEECB, Plano de estudos do *Curso de Enfermagem Geral* (dois anos) (provavelmente adotado no início da década de 50) (documento avulso).

¹² AEECB, *Horário do curso de Enfermagem Geral no 1º e 2º anos (1952–1953)* (documento avulso).

no saber-fazer e dominar técnicas de enfermagem e menos nos conhecimentos médicos. Este momento constituiu um primeiro avanço no processo de transição de uma enfermagem submissa para uma atividade com maior autonomia capaz de evidenciar a vontade de possuir o seu próprio conhecimento e daí consolidar uma jurisdição profissional.

Em 1954, na sequência da legislação anterior, foi produzido um relatório, resultante de um trabalho prévio levado a cabo pela Inspeção da Assistência Social, que propunha novas orientações reformistas no que diz respeito ao ensino de enfermagem. Neste relatório constata-se a necessidade de aprofundar a dimensão prática do ensino da enfermagem procurando "reduzir tanto quanto possível o número de cadeiras" e valorizar a Técnica de Enfermagem. Assim, configurava-se lentamente um processo que abria caminho para a autonomia académica e profissional da enfermagem. Todavia, a medicina continuou a influenciar, durante as décadas de 50 e 60, os currículos e o exercício da enfermagem em contexto de trabalho.

A partir de 1954, o curso geral de enfermagem da Escola de Castelo Branco, agora já com a duração de três anos e alinhado com as outras instituições escolares, era constituído, no 1º ano, pelas seguintes disciplinas: Ciências, Anatomia e fisiologia, Patologia geral, Nutrição e dietética, Adaptação profissional e História da enfermagem, Psicologia, Moral e religião, Técnica de enfermagem e um estágio anual. No 2º ano, verificamos que o plano de estudos era composto pelas disciplinas de: Patologia médica, Patologia cirúrgica, Farmacologia e terapêutica, Psiquiatria, Urologia e venereologia, Obstetrícia, Puericultura e pediatria, Moral e religião, Técnica de enfermagem médica, Técnica de enfermagem cirúrgica e um estágio anual. No 3º ano do curso de Enfermagem Geral, os alunos frequentavam Patologia médica, Patologia cirúrgica, Higiene e medicina preventiva, Educação sanitária, Noções de vida social e de organização da assistência, Noções gerais de administração de organismos da assistência, Moral e religião, Técnicas de especialidades médicas, Técnicas de especialidade cirúrgica e um estágio anual.¹³ Em qualquer dos anos letivos as técnicas de enfermagem ganharam maior destaque do que possuíam anteriormente. Mesmo assim, o plano de estudos continuou a possuir um maior número de disciplinas relacionadas com o saber médico (como as disciplinas de Anatomia e Patologias), continuando a enfermagem submissa e dependente dos desenvolvimentos da medicina.

A década de 60 trouxe alguma abertura na discussão sobre o que se pretendia da enfermagem e concretamente do seu ensino. Tornava-se necessário clarificar o ensino da enfermagem e construir um plano de estudos que não contribuísse para a manutenção do estatuto da enfermagem como auxiliar da medicina. Pelo contrário, desejava-se a autonomia académica e profissional e a definição dos planos de estudo podia constituir um ponto

¹³ AEECB, *Programas do curso geral de enfermagem 1º, 2º, 3º anos, 1954* (documentos avulsos e separados).

de viragem. Esta década revelou-se um importante período no processo de definição da jurisdição da enfermagem e, no caso particular, no ajustamento dos planos de estudo aos interesses do grupo das(os) enfermeiras(os) do ponto de vista da construção do seu saber. Passou-se a considerar que “o enfermeiro não é um profissional que executa atos médicos de observação, diagnóstico e terapêutica, mas sim colabora nos mesmos, pelo que, para colaborar, necessita compreender os seus gestos e os gestos do médico”.¹⁴

A enfermagem devia apostar numa nova atitude profissional que passava pelo reforço do conhecimento produzido a partir da reflexão sobre as técnicas executadas pelos elementos do grupo, ao contrário do que acontecia até aí, não passando as(os) enfermeiras(os) de meros executores de tarefas.

A reforma de 1965 veio responder a algumas preocupações relacionadas com os problemas que temos vindo a identificar. Destacamos um elemento de grande importância que diz respeito ao facto de enfermeiras começarem a assumir a direção de escolas de enfermagem e, ainda, de ocuparem altos cargos públicos nas instâncias da tutela garantindo um processo de influência maior junto do Estado (como, por exemplo, Maria Fernanda Resende). Este caminho renovador, também visível nos planos de estudo decorrentes da reforma de 1965, foi influenciado por um conjunto de instituições internacionais¹⁵ que apontavam novos caminhos e um futuro promissor para a atividade.

A remodelação de 1965 resultou de um trabalho prévio onde colaboraram muitos atores que se interessaram pelos problemas da enfermagem e quiseram contribuir com a sua experiência.¹⁶ De acordo com as orientações do Estado, serviram de instrumentos complementares para a construção do plano de estudos os seguintes elementos:

- a) Um inquérito aplicado às escolas de enfermagem em novembro de 1964.
- b) Apreciação feita pelos diretores clínicos e superintendentes de enfermagem dos hospitais centrais e institutos, sobre a competência técnica dos enfermeiros recém-diplomados.
- c) Apreciação feita por todas as escolas de enfermagem, hospitais centrais e institutos sobre os princípios orientadores e planos de estudo para o curso de enfermagem geral.
- d) Apreciação feita por uma consultora da OMS, sobre o projeto de remodelação dos cursos de enfermagem de base [...].

¹⁴ AEECB, *Programas do curso geral de enfermagem 1º, 2º, 3º anos, 1954* (documentos avulsos e separados), p. 187.

¹⁵ Por exemplo: Organização Mundial de Saúde, Conselho Internacional de Enfermeiras, Fundação Florence Nightingale; Comité International Catholique des Infirmières et Assistantes Médico-Sociales (CICICAMS).

¹⁶ AEECB, *Diretrizes para o curso geral de enfermagem, 1965*, p. 2.

- e) Várias reuniões com os professores responsáveis pela elaboração dos programas teóricos.
- f) Várias reuniões com os enfermeiros monitores que, com a sua experiência, muito contribuíram para a concretização da nova orientação a imprimirem aos estágios.¹⁷

De facto, pretendia-se valorizar a enfermagem através de um envolvimento direto dos intervenientes em enfermagem na discussão dos planos de estudo. Consequentemente, afirmava-se aos poucos um domínio próprio da enfermagem a partir das lógicas formativas e dos objetivos que os alunos de enfermagem deviam atingir quando frequentassem o curso. No mesmo sentido, a reforma de 1965 valorizou o grupo socioprofissional atribuindo uma maior ênfase à pessoa humana, enquanto objeto de cuidados de enfermagem, à valorização das disciplinas de enfermagem e também à associação com as ciências sociais, humanas e comportamentais que ganharam destaque no processo de consolidação de uma determinada autonomia académica e profissional, resultante desta reforma.

O curso de enfermagem pretendia “proporcionar ao aluno, através dos três anos, uma formação como pessoa e como técnico, que [lhe permitisse] ser considerado, no fim desse período, um profissional apto e eficiente em qualquer campo da enfermagem”.¹⁸ Os objetivos do curso de enfermagem geral passavam por “dar aos alunos a noção do valor da saúde, da forma como poderá ser mantida e da importância não só do tratamento das doenças, mas especialmente da sua prevenção e dos aspetos de reabilitação, tornando-os conscientes e aptos para o ensino da promoção da saúde”¹⁹ o que, no fundo, estava de acordo com o conceito de bem-estar proposto pela OMS alguns anos antes.

Por outro lado, pretendia-se ensinar aos alunos como “cuidar de doentes de todas as idades, como indivíduos e membros de agregados familiares ou profissionais, quer em serviços ou instituições de saúde, quer nas próprias casas”. O objetivo do curso era “ensinar aos alunos como prestar cuidados de enfermagem a doentes agudos ou crónicos em qualquer situação patológica, física ou mental nomeadamente em enfermagem médica e cirúrgica (e respetivas especialidades); enfermagem obstétrica; enfermagem pediátrica; enfermagem psiquiátrica; enfermagem de saúde pública.”²⁰

Para cumprir os objetivos propostos o curso devia, ainda, “proporcionar conhecimentos teóricos e práticos que permitissem alcançar competência técnica, através do desenvolvimento físico, intelectual, emocional, moral e social”; “desenvolver o sentido de responsabilidade”; “desenvolver o interesse pelo estudo e manter atividade intelectual que permita ter consciência

¹⁷ AEECB, *Diretrizes para o curso geral de enfermagem*, 1965, pp. 2-3.

¹⁸ *Ibid.*, p. 4.

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ AEECB, *Diretrizes para o curso geral de enfermagem*, 1965, p. 4.

Tabela 1**Objetivos que os alunos deviam atingir no decorrer de cada ano letivo, a partir da reforma do ensino da enfermagem de 1965**

<i>1º ano</i>	<i>2º ano</i>	<i>3º ano</i>
—Conhecer e compreender os princípios científicos, sobre os quais se baseia a enfermagem;	—Adquirir conhecimentos que lhes permitam reconhecer as necessidades dos doentes e prestar completos cuidados de enfermagem a doentes em situação patológica já mais complexa, especialmente do foro cirúrgico, pediátrico e obstétrico;	—Conhecer e utilizar os princípios básicos da higiene mental;
—Saber aplicar com destreza as técnicas fundamentais de enfermagem (e os aspectos de actividades domésticas que compreendam), necessárias ao seu trabalho	—Compreender a evolução do indivíduo desde o nascimento e saber aplicar os princípios que conduzem a um desenvolvimento normal	—Compreender as principais alterações psiquiátricas, as suas manifestações mais comuns e saber prestar os correspondentes cuidados de enfermagem
—Saber aplicar os princípios que orientam o trabalho em grupo	—Compreender e saber começar a aplicar os princípios sociológicos e de reabilitação, de forma a poderem contribuir eficazmente para uma boa reintegração dos indivíduos no seu meio e na comunidade	—Conhecer as diferentes técnicas de trabalho de saúde pública e saber aplicá-las de acordo com as necessidades individuais e dos grupos, utilizando os diversos recursos da comunidade para solução dos vários problemas de saúde
—Adquirir bons hábitos de higiene e de trabalho de observação e de estudo	—Conseguir ajustar-se bem às diferentes situações de enfermagem, de forma a poderem agir com segurança, no trabalho	—Adquirir conhecimentos que lhes permitam utilizar os princípios de "ensino" em relação a doentes, outros indivíduos e grupos com quem trabalham
—Compreender o valor da saúde e a sua responsabilidade na conservação e promoção da própria saúde e da dos membros da comunidade		—Compreender a organização dos serviços de saúde do país, nomeadamente dos serviços de enfermagem, para que mais facilmente se possam integrar neles e colaborar
—Compreender o significado da doença e conhecer os mecanismos patogénicos e os respectivos processos imunológicos		—Consolidar os seus conhecimentos sobre os princípios básicos do trabalho de enfermagem nos seus diferentes aspectos, de forma a poderem realizar a sua actividade profissional com segurança, independência e satisfação
—Compreender as implicações psicológicas da doença e qual deve ser a sua atitude perante elas		
—Saber aplicar nos doentes com afecções médicas, os conhecimentos que lhes permitam auxiliar o doente nessa situação.		

dos problemas e saber orientar a sua solução”; “desenvolver espírito de organização e capacidade de trabalho em grupo”; “desenvolver a capacidade de comunicação”; “desenvolver o interesse pelos problemas da comunidade de forma a ajudar o indivíduo, a família e o grupo, a reconhecer as suas necessidades de saúde e utilizar adequadamente os recursos disponíveis para a sua solução”; “desenvolver a capacidade para identificar situações de enfermagem, analisar, planejar e avaliar o próprio trabalho, considerando a diversidade de situações, tendências, ou factos objetivos, que requerem apreciação pessoal e profissional”; “desenvolver a capacidade para orientar e dirigir grupos”; “desenvolver o espírito de iniciativa, de forma a permitir agir com independência”.²¹

A tabela que encontramos a seguir mostra quais eram os objetivos do curso em 1965 e como se encontravam divididos. No primeiro ano do curso, pretendia-se que o aluno fosse capaz de compreender os princípios em que se baseava a enfermagem e aplicar com destreza algumas técnicas fundamentais ao exercício da enfermagem. O fator psicológico, o problema da doença e o valor da saúde eram outros aspetos realçados no 1º ano do curso. No 2º ano, aprofundavam-se os aspetos anteriores e especializavam-se conhecimentos. No 3º ano, realçava-se a importância da psiquiatria e da saúde mental e alertavam-se as(os) alunas(os) para a importância da saúde pública e os respetivos ensinamentos às comunidades, encontrando também aqui uma forma de valorização social da enfermagem.

Estes objetivos apelavam ao domínio das técnicas básicas de enfermagem em articulação com as ciências comportamentais, sociais e humanas e com papel ativo e de adaptação que o aluno deveria possuir na compreensão dos diferentes fenómenos relacionados com a saúde. É uma abordagem sistémica que se encontra presente nestes planos de estudo, pelo menos do ponto de vista teórico.

Do ponto de vista curricular, verifica-se uma organização e um equilíbrio maior na articulação dos diferentes saberes que compõem o plano de estudos. Encontrava-se organizado por períodos de aprendizagem que permitiam às/às alunas(os), à medida que recebiam formação, especializar o seu conhecimento em diferentes áreas da enfermagem. No primeiro ano do curso de Enfermagem Geral, as(os) alunas(os) frequentavam, nas primeiras 23 semanas, um período denominado de “preliminar” que constituía o primeiro contacto com a escola, os professores, os planos de estudo e a profissão. Este período encontrava-se dividido em 15 semanas de aulas e 8 semanas de estágio preliminar. No que diz respeito às disciplinas ministradas eram as seguintes: Anatomia; Fisiologia; Bioquímica; Microbiologia e parasitologia; Higiene; Patologia Geral; Farmacologia; Alimentação; Psicologia; Deontologia profissional; História da enfermagem; Enfermagem geral e Introdução à enfermagem de saúde pública. O aluno era ainda acompanhado de perto por um monitor que devia construir

²¹ AEECB, *Diretrizes para o curso geral de enfermagem*, 1965, pp. 4 e 5.

um programa dirigido à orientação do aluno com a vida escolar, com a duração de 20 horas. Este era o período de adaptação, ou não, das(os) alunas(os), com um estágio no final. Este estágio consistia no primeiro momento onde o aluno se deparava com a prática clínica. No plano da direção geral dos hospitais podemos ler o seguinte:

Aconselha-se mesmo que, durante a teoria antecedente, os alunos sejam integrados lentamente na experiência vivida, quer por meio de visitas a instituições hospitalares ou de saúde pública, quer por períodos de observação, junto de pessoal competente, ou ainda por pequenos estágios para retorno de demonstração de algumas aulas práticas ministradas na escola. O primeiro contacto do aluno com os aspetos da experiência prática é da maior importância e, por isso, deve ser revestido do maior cuidado e interesse por parte dos monitores. Aconselha-se que neste primeiro contacto, o aluno comece por observar o trabalho (se possível) junto de enfermeiras(os) bem preparados e aptos que constituam para os alunos um bom exemplo. Não só a técnica como estes profissionais trabalham é importante, como o é muito especialmente a sua atitude positiva perante os problemas da profissão.²²

Em Castelo Branco, onde se seguiam as diretrizes nacionais no que diz respeito aos planos curriculares, apostava-se nas visitas de estudo a diferentes instituições de saúde como forma de colocar em contato os alunos com as práticas clínicas. Ismael Martins refere a este propósito que ao longo de três dezenas de anos de exercício como enfermeiro as visitas de estudo fizeram parte do seu quotidiano académico e profissional. O autor reforça esta dimensão circum-escolar referindo que “foram visitados locais de interesse profissional ou cultural, nomeadamente, laboratórios de medicamentos, empresas de produção alimentar, estações de tratamento de águas de consumo, de lixos de esgotos, bibliotecas e museus, entre outros”.²³

No primeiro ano do curso as(os) alunas(os) tinham ainda o período de enfermagem médica com a duração de 21 semanas. Este período define-se pelo aprofundamento de conhecimentos relacionados com a medicina geral e com as doenças infecto-contagiosas. As(os) alunas(os) frequentavam as seguintes disciplinas: Medicina, Enfermagem médica, Doenças infecto-contagiosas, Enfermagem de doenças infecto-contagiosas, Técnicas de ensino audiovisual, Alimentação e dietética, Psicologia, e Deontologia profissional. No final do período, deviam frequentar um estágio dividido em duas partes: o estágio de enfermagem médica e o de doenças infecto-contagiosas. Pretendia-se, com este estágio repartido, desenvolver a capacidade de observação dos alunos em relação aos doentes; desenvolver

²² AEECB, *Direção Geral dos Hospitais, Curso de Enfermagem Geral – 3ª Parte – Orientação de Estágios*, junho de 1965, pp. 2.

²³ AEECB, *Curriculum Vitae de Ismael Martins*, 1990, p. 16.

a capacidade de análise e de síntese nos alunos; relacionar os conhecimentos teóricos prévios com a prática clínica; aplicar os cuidados de enfermagem atendendo aos diferentes fatores a ter em conta na prestação dos mesmos; ajudar a reabilitar os doentes para a sua integração em sociedade e despertar a consciência dos alunos para o seu papel como educadores de princípios básicos da prevenção da doença e manutenção da saúde.

No segundo ano do curso, frequentavam o “período de enfermagem cirúrgica e especialidade médico-cirúrgicas, durante 27 semanas”. O plano de estudos caracterizava-se pelas disciplinas seguintes: Cirurgia; Enfermagem cirúrgica; Especialidades médico-cirúrgicas; Enfermagem de especialidades médico-cirúrgicas; Medicina de reabilitação; Enfermagem de reabilitação; Dietética e deontologia profissional. No final deste período, os alunos realizavam um estágio cujos objetivos passavam pela compreensão das necessidades dos doentes tratados por meios cirúrgicos; pelo reconhecimento dos princípios gerais dos cuidados de enfermagem; apreender os cuidados de enfermagem específicos desta área; apurar o espírito crítico dos alunos; planear e prestar cuidados completos de enfermagem cirúrgica e adquirir maior destreza no emprego das técnicas de enfermagem.

O momento de aprendizagem seguinte era o período de enfermagem materno-infantil, seguido dos respetivos estágios. As disciplinas do plano de estudos eram: Obstetrícia; Enfermagem obstétrica; Pediatria; Enfermagem pediátrica; Iniciação aos problemas sociais; Deontologia profissional. Também aqui, o estágio era repartido em dois momentos: o estágio em obstetrícia e o estágio em pediatria. Este estágio consistia na aplicação dos cuidados de enfermagem às respetivas áreas de trabalho.

O terceiro ano também era constituído por dois períodos específicos de aprendizagem: o primeiro, relacionado com a enfermagem psiquiátrica e, o segundo, com a enfermagem de saúde pública, seguidos dos estágios. No período da enfermagem psiquiátrica os alunos frequentavam as disciplinas seguintes: Psiquiatria e saúde mental; Enfermagem psiquiátrica; Iniciação aos problemas sociais e Deontologia profissional. O estágio em enfermagem psiquiátrica tinha como objetivo o aprofundamento dos conhecimentos, do ponto de vista prático, com os problemas desta natureza. Relativamente ao período de aprendizagem de saúde pública, os alunos frequentavam as disciplinas de: Saúde pública; Enfermagem de saúde pública; Ensino de enfermagem; Organização geral e administração dos serviços de saúde e assistência, e Deontologia profissional.

Os estágios encontravam-se repartidos em três áreas: o estágio em enfermagem de saúde pública, com o objetivo claro da integração dos alunos em equipas multidisciplinares; o estágio de ensino de enfermagem, onde se devia proporcionar ao aluno uma experiência de ensino da enfermagem de modo a tomar contato com as técnicas de ensino; e o estágio de administração dos serviços de enfermagem, procurando que os alunos compreendessem as implicações administrativas do seu futuro trabalho. No final do curso, e após os exames

finais, a escola devia ainda possibilitar aos alunos um estágio hospitalar intensivo de cerca de cinco semanas com vista a melhor adaptação profissional.

A década de 70 constituiu outro momento significativo no processo de afirmação do grupo socioprofissional dos enfermeiros. Além das transformações curriculares, realizou-se um dos mais importantes encontros de afirmação profissional e científica da enfermagem. No 1º Congresso Nacional de Enfermagem, realizado em 1973, discutiram-se e estabeleceram-se princípios definidores da profissão de enfermeira(o). Lucília Nunes salienta que foi a partir deste congresso que se aprofundou a ambição de integrar a enfermagem no Sistema Educativo Nacional e, conseqüentemente, no ensino superior (2003: 320) elevando, através do conhecimento e de uma formação superior, o prestígio do grupo.

Foi também em meados da mesma década que o curso de Auxiliares de Enfermagem foi extinto, renovando-se a capacidade de influência do grupo, o sentido de união e a capacidade de reivindicação do mesmo. A extinção deste curso contribuiu para o desenvolvimento profissional da enfermagem, dado que a existência de um nível único de formação permitiu um maior reconhecimento socioprofissional da atividade e acrescentou capacidade de reivindicação das(os) enfermeiras(os) que possuíam um conhecimento muito ampliado em relação às auxiliares de enfermagem.

Considerações finais

A enfermagem portuguesa construiu uma dimensão profissional durante o Estado Novo que não tinha conseguido até esse momento. Particularmente relevante é a data de 1942, momento a partir do qual passou a ser necessária a posse de um diploma para o exercício profissional da enfermagem. O Estado Novo mandatou as escolas de enfermagem para atribuírem esses diplomas. Simultaneamente, era desejável que o grupo profissional combatesse o exercício ilegal da enfermagem, garantindo, desse modo o monopólio do exercício da enfermagem em Portugal.

O ensino da enfermagem, sobretudo entre os anos 40 e 70 do século xx, assumiu importância no processo de emergência e consolidação da identidade profissional dos enfermeiros. Esta importância adveio da capacidade que, gradualmente, o grupo conquistou a partir do interior das suas instituições escolares. As escolas de enfermagem surgiram como elementos capazes de promover a construção de um saber próprio dos enfermeiros. Os planos de estudo analisados na Escola de Enfermagem de Castelo Branco constituem um bom exemplo dessa realidade.

No período anterior à reforma do ensino da enfermagem de 1965, os conhecimentos que eram ministrados na generalidade das instituições de formação de enfermeiros, em Portugal,

baseavam-se na medicina e os seus responsáveis eram, principalmente, médicos. Restava aos enfermeiros o papel de auxiliar do médico, como de resto é demonstrável pela análise dos planos de estudo, onde as técnicas de enfermagem estavam subordinadas aos saberes médicos, tal como a enfermeira devia “ser submissa e paciente” com o médico. Neste período, o ensino da enfermagem caracterizava-se pela intensidade normativa, moral e física. No mesmo sentido, o Estado Novo procedeu à feminização da enfermagem, dificultando o processo de consolidação e desenvolvimento profissional do grupo dos enfermeiros à luz da retórica da época.

Decorrente da reforma do ensino da enfermagem de 1965, cuja preparação deste processo nos remete para o início da década de 60, percebe-se que o conhecimento que passou a circular no interior das escolas de enfermagem rejeitava o domínio médico. O grupo procurou associar-se a um conjunto de saberes que permitiram a afirmação da enfermagem em Portugal. Referimo-nos à importância das ciências sociais, humanas e comportamentais, associadas a técnicas desenvolvidas pelos próprios enfermeiros, e a uma componente tecnológica da época, que possibilitaram a construção do “perímetro de trabalho e tarefas” dos enfermeiros, ainda que permeável, a que posteriormente designaram de cuidados de enfermagem. Este processo assume particular interesse, uma vez que permite compreender as estratégias assumidas pelo grupo dos enfermeiros, refletidas nos seus planos de estudo, de aproximação a outros saberes e afastamento gradual da medicina com o objetivo de se fortalecer.

O desenvolvimento do grupo não pode ser interpretado autonomamente, uma vez que foram vários os intervenientes que promoveram avanços e recuos no processo de “engrandecimento” da enfermagem portuguesa. Desde logo, o Estado foi um dos protagonistas. A relação entre o Estado e o grupo dos Enfermeiros caracterizou-se pela permanente negociação. Entre as décadas de 40 e 60, o Estado assumiu uma política controversa. Se a reforma de 1942 constituiu um passo decisivo na promoção da atividade, uma vez que só quem possuía um diploma académico poderia exercer enfermagem, outras reformas legislativas contribuíram para arrear caminho. Referimo-nos, principalmente, à reforma de 1947 quando o Estado resolveu criar vários níveis de formação de enfermeiros. Criou o curso de Pré-enfermagem, de auxiliares de enfermagem, além do curso de Enfermagem Geral. Esta opção governamental veio dificultar a afirmação do grupo dos enfermeiros portugueses e o seu reconhecimento socioprofissional.

Na segunda metade da década de 60, o Estado reconheceu a importância da enfermagem portuguesa e gradualmente melhorou a situação laboral do grupo, constituindo, por exemplo, carreiras próprias para enfermeiros. Através da reforma de 1965, aumentou a exigência das habilitações literárias para a frequência das escolas de enfermagem. Para o curso de Auxiliares de Enfermagem a exigência passava da instrução primária para o 1º

ciclo dos liceus; quanto ao curso de Enfermagem Geral era necessário possuir o diploma do 2º ciclo do ensino liceal. Esse processo constituiu um momento de grande importância e valorização do trabalho dos enfermeiros exigindo-lhes mais formação para as relevantes tarefas que desempenhavam na sociedade.

As escolas de enfermagem também desempenharam um papel crucial na construção do domínio profissional do grupo e de uma identidade socioprofissional reforçada, com maior respeitabilidade. A Escola de Enfermagem de Castelo Branco acompanhou todos estes processos e adaptou-se aos mesmos, muito embora cada realidade escolar apresente as suas especificidades. Fundada em 1948, por um médico, foi sempre dada muita importância a uma enfermagem humanizada, às ciências sociais, humanas e comportamentais e a uma visão holística da atividade participando no processo de construção, através de um conjunto de saberes apropriados pela escola e pelos atores educativos, que contribuíram para a afirmação do grupo no contexto português.

As questões de género, a prestação de cuidados, as relações patriarcais, a forma como o conhecimento foi estrategicamente construído e o papel das escolas de enfermagem, constituem elementos da maior importância que devem ser analisados à luz da perspetiva histórica, pois só desse modo compreenderemos a multidimensionalidade dos processos de construção identitários dos grupos. O caminho percorrido até aqui desenvolveu-se sempre com o objetivo fundamental de afirmação de um grupo, um domínio ou jurisdição profissional capaz de formar os seus pares e produzir e controlar os saberes de fronteira de onde acabaram por emergir os cuidados de enfermagem.

Fontes

Arquivos e leis

- Arquivo da Escola Enfermagem de Castelo Branco (AEECB), Castelo Branco, Fundo Geral.
Decreto-Lei nº 32 612, de 31 de dezembro de 1942 [transforma e amplia a Escola de Enfermagem Artur Ravara e estabelece princípios para as outras escolas].
Decreto-lei nº 31.913 de 12 de março de 1942 [realça a importância do recrutamento de enfermeiras viúvas e sem filhos].
Decreto-Lei nº 36 219, de 10 de Abril de 1947 [reorganiza o ensino da enfermagem].
Decreto nº 38 884 de 28 de Agosto de 1952 [reforma do ensino da enfermagem].
Decreto nº 38 885 de 28 de Agosto de 1952 [Regulamento das Escolas de Enfermagem].
Decreto 46448, nº 160, de 20 de Julho de 1965 [reforma do ensino da enfermagem, entre outros aspectos altera condições de admissão aos cursos].

Bibliografia

- Abbott, Andrew (1988), *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*, University of Chicago Press, Chicago.

- Abbott, Pamela e Liz Meerabeau (1998) "Professionals, Professionalization and the Caring Professions", en Pamela Abbott y Liz Meerabeau, *The Sociology of the Caring Professions*, Routledge, Londres.
- Amendoeira, José (2006), *Uma biografia partilhada da enfermagem: a segunda metade do século xx*, Formasau, Coimbra.
- Escobar, Lucília (2004), *O sexo das profissões. Género e identidade socioprofissional em enfermagem*, Afrontamento, Porto.
- Ferreira, Oscar (2013), "História da Escola Técnica de Enfermeiras (1940-1968): aprender para ensinar e profissionalizar", dissertação de doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Gouvêa, Maria Cristina Soares e Carlos Henrique Gerken, (2008), "Vygotsky e a teoria sócio-histórica", en Luciano Mendes de Faria Filho (org.), *Pensadores sociais e história da educação*, Autêntica, Belo Horizonte.
- Freidson, Eliot (1986), *Professional Powers: A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*, University of Chicago Press, Chicago.
- Henriques, Helder M. G. (2012), "Formação, sociedade e identidade profissional dos enfermeiros: a escola de enfermagem de castelo branco (1948-1988)", dissertação de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Longuenesse, Elisabeth (1994), "Introduction (Atelier 2: État, institutions, pouvoirs et professions libérales)", en Claude Dubar e Yvette Lucas (éds.), *Génese et dynamique des groupes professionnels*, Presses Universitaires de Lille, Lille.
- Macdonald, Keith (1999), *The Sociology of the Professions*, Sage, Londres.
- Nunes, Lucília (2003), *Um olhar sobre o ombro—Enfermagem em Portugal (1881-1998)*, Lusociência, Loures.
- Rodrigues, Maria de Lurdes (2002), *Sociologia das Profissões*, Celta, Oeiras.
- Silva, Ana Isabel (2008), *A arte de enfermeiro: Escola de Enfermagem "Dr. Ângelo da Fonseca"*, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Soares, Maria Isabel (1997), *Da blusa de brim à touca branca—Contributo para a história do ensino de enfermagem em Portugal (1880-1950)*, Educa, Associação Portuguesa de Enfermeiros, Lisboa.
- Witz, Anne (1992), *Professions and Patriarchy*, Routledge, Londres.

Helder Manuel Guerra Henriques. Doutor em Ciências da Educação, História da Educação. Centro de Estudos Interdisciplinares do Século xx, Universidade de Coimbra/Instituto Politécnico de Portalegre. Linhas de pesquisa: história da infância marginal; escolas e profissões; século xx. Publicações recentes: "A Formação de Enfermeiros e a Afirmação da Enfermagem em Portugal: décadas de 40 a 60", *Cadernos de História da Educação*, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, vol. 11, núm. 2 (julio-diciembre de 2012). ISSN: 1982-7806. "As Normas e os Valores na Construção da Identidade Profissional da Enfermagem Portuguesa: décadas de 40 a 80 (séc. xx)", *Estudos do século xx*, núm. 12 (2012), Coimbra, Imprensa da Universidade, pp. 141-157. ISSN: 1645-3530.

Recibido: 19 de abril de 2013.

Aceptado: 20 de febrero de 2014

Federico Gamboa y la educación formal: del olvido al diseño de una ruta de formación*

Federico Gamboa and
Formal Education: From Silence to
a Reconstruction of his Formative Years

Julián Vázquez Robles

*Instituto de Filosofía,
Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS),
del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC),
Madrid, España
julian_varo@hotmail.com*

Resumen

Las autobiografías son fuentes básicas para el conocimiento de los procesos formativos de los individuos y las colectividades. El escritor mexicano Federico Gamboa publicó en 1893 uno de estos ejercicios autorreflexivos bajo el título de *Impresiones y recuerdos*. Llama la atención que en todo el documento hay sólo una escueta línea que hace referencia a su paso por la escuela. Si bien los procesos formativos no se limitan a los ambientes escolares, ni se agotan en los aprendizajes adquiridos en éstos, este artículo busca reconstruir esta etapa, a través de una diversidad de fuentes, para comprender mejor los propósitos de quien narra y conocer las estrategias narrativas que utilizó el autor para construir su discurso.

Palabras clave: Federico Gamboa, formación, autobiografía, papeles personales.

Abstract

Autobiographies are privileged sources to study the formative years of individuals and collectivities. In 1893 the Mexican writer Federico Gamboa published one such self-reflexive exercise entitled Impressions and Memories. It is noteworthy that throughout the text there is only a brief sentence on his time at school. Individuals' experiences during their formative years are clearly not limited to

* Este artículo es producto de la tesis de doctorado titulada "Federico Gamboa: análisis de una formación (1878-1892)", que desarrollé en el DUE-Cinvestav de 2010 a 2013, bajo la dirección de la Dra. Susana Quintanilla. La beca nacional del Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Conacyt fue la principal fuente de financiamiento.

formal education, or the knowledge acquired in such settings, yet this article seeks to reconstruct Gamboa's formal education using a variety of sources, in order to better understand the author's objectives as narrator, and to appreciate his narrative strategies.

Keywords: *Federico Gamboa, formative years, autobiography, personal papers.*

Don Federico

Federico Gamboa (1864–1939) fue un escritor y diplomático mexicano que llegó a ocupar un prominente puesto dentro de los gustos de la clase media porfiriana, así como entre sus contemporáneos, y no sólo por haber escrito *Santa* (1903), el primer *long seller* de la literatura mexicana —como lo llamó José Emilio Pacheco (1995a: xvi)—, sino por su carácter de escritor solitario y moderno, así como por la defensa que hizo del oficio de escribir y de su importancia para la vida social de México.

Este hombre de letras, que aún hoy sobrevuela el fantasma del naturalismo, además de novelas y obras de teatro,¹ legó una serie de textos autorreferenciales que nos permiten estudiar y conocer las instantáneas históricas y personales que cubren más de sesenta años de la vida de un individuo y, por qué no, de un país.

La primera incursión de Gamboa en el género memorialista fue en 1893 (a los 28 años de edad), con su autobiografía *Impresiones y recuerdos*.² Continuó su labor con cinco diarios publicados en vida (1908, 1910, 1920, 1934 y 1938), a los que se agregarían dos más (1995b/1996). Estos textos, si bien diferentes por su origen y finalidad, abarcan diversos aspectos de la vida de Gamboa, especialmente de 1878 a 1939; es decir, todo un recorrido por la existencia de un escritor, testigo y actor ciudadano, gozoso adherente a la imagen de don Porfirio, que en buena parte de ese tramo cultivó aquello que Vicente Quirarte definió como “esa otra forma de

¹ Su primera novela corta, *Del Natural*, apareció en 1889, años más tarde publicó su primera novela larga *Apariencias* (1892); continuando con *Suprema ley* (1896); *Metamorfosis* (1899); *Santa* (1903); *Reconquista* (1908) y *La llaga* (1913) para cerrar con otra novela corta, *El evangelista* (1922). Para el teatro escribió *La última campaña* (1894), *Diversirse* (1894), *La venganza de la gleba* (1905), *A buena cuenta* (1914) y *Entre hermanos* (1928). Las fechas corresponden a su estreno.

² Conozco tres ediciones de la obra. La de 1893, en Buenos Aires, Arnoldo Moen editor; que tuvo una primera reimpresión en 1922, con quien sería su editor por muchos años en México, Eusebio Gómez de la Puente. La segunda es de 1994, México, como parte de una serie llamada *Memorias mexicanas* que editó el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta), con nota preliminar de José Emilio Pacheco. La tercera aparece dentro de una antología intitulada *Todos somos iguales frente a las tentaciones*, editada en 2012 en México, para la colección Biblioteca Americana, serie Viajes al siglo XIX, del Fondo de Cultura Económica (FCE), en coedición con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Fundación para las Letras Mexicanas. A la fecha de este artículo (2014), he localizado en los portales electrónicos de Amazon, Forgottenbooks, como el de Barnes and Noble, dos ediciones en papel de *Impresiones y recuerdos*, de 2010 y 2013, y una reimpresión de 2013 (electrónica), por las editoriales BiblioBazaar (Nabu Press), Hard Press Editions y Hong Kong: Forgotten Books, respectivamente.

heroísmo llamada servicio público” (Quirarte, 2011: 159) en el Ministerio de Relaciones Exteriores, y que a pesar de exilios y famas, cruzó con los dos pies los siglos XIX y XX.

Si bien la autobiografía y los diarios forman parte del grupo denominado “papeles personales”, entre éstos existen diferencias. Básicamente, la autobiografía es un relato en el cual la identidad del narrador y la del protagonista es la misma, con un carácter marcadamente íntimo. Habla del desarrollo de un sujeto desde los terrenos personales. Lo que se narra está circunscrito a todo lo que le sucedió al autor, y no a las cosas que sucedían en el mundo. Además, las experiencias y sucesos que son relatados en una autobiografía pasan por una dimensión temporal retrospectiva.³

El acto de construir un discurso para explicarle al otro la forma en cómo se llegó a ser lo que se es (o se pretende ser) es un asunto con historia propia. Georges Gusdorf (1956) es considerado el iniciador de los estudios sobre la escritura autobiográfica. Roy Pascal (1960) señala las *Confesiones* de San Agustín (397-398 d.C.) como el punto de partida de la autobiografía, con lo que nos recuerda la exigencia cristiana de la confesión de los pecados, así como el autoexamen. Philippe Lejeune (1975) es quizás el investigador más nombrado cuando se habla de autobiografías y las múltiples posibilidades de estudio (histórico, íntimo o psicológico).⁴ Paul De Man (1979) y su aportación en cuanto a la prosopopeya (conferir una máscara, dar un rostro), como el tropo que rige toda autobiografía, forma parte de los muchos nombres que hasta la fecha de este artículo continúan explorando entre los seductores papeles personales.

Para la historia de la educación, los textos de carácter autorreferencial pueden ayudar, en tanto guía o complemento, cuando se busca estudiar el proceso de formación de una persona. Como lo señala Jorge Larrosa, “este tipo de textos [serían] un buen ejemplo [...] de lo que podrían ser las formas tradicionales de transmisión de ese saber de experiencia que tiene que ver con lo que somos, con nuestra formación y nuestra trans-formación” (Larrosa, 2003: 37).

Cierto es que los egodocumentos dicen mucho de quien los escribe, pero también dicen mucho de cómo se concebía, por ejemplo, la historia (figuras heroicas, patria, libertad), la literatura (lo costumbrista, lo romántico) o dónde y cómo se educaba la gente (calle, escuela, familia, religión). Susana Quintanilla dice al respecto: “Este viaje por las genealogías, la

³ A diferencia de la autobiografía, los diarios de Federico Gamboa registran una serie de sucesos sobre asuntos tan variados como disímbolos, y cuyas oscilaciones danzaban hacia lo cotidiano, pasando por las noticias que él consideró debían ser contadas, así como de las lecturas que hizo o las ideas que tenía sobre cuestiones como la raza, la democracia o el voto popular. El registro va acompañado por comentarios usualmente cortos, en muchos casos al mejor estilo telegráfico (hoy se diría que en 140 caracteres en referencia a la extensión máxima de una contribución a la red social twitter), ordenados de acuerdo con la fecha a destacar.

⁴ La definición de Lejeune señala que la autobiografía es el “relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual y, en particular, en la historia de su personalidad”.

rutina familiar, la infancia, los salones de clase, el ambiente estudiantil y la bohemia citadina de finales del siglo XIX y principios del XX adquiere sentido en tanto permite adentrarnos en la vida social de aquella época” (1991: 89). Esta vida social, con todo lo que implica, parece un tejido hecho de una sola pieza, pero al observarla con detenimiento, aparece más de una puntada en su armado.

Por otra parte, Sylvia Molloy explica: “la autobiografía no depende de los sucesos sino de la articulación de esos sucesos, almacenados en la memoria y reproducidos mediante el recuerdo y su verbalización” (Molloy, 2001: 16). Esta articulación pasa necesariamente por la selección de algunos de los sucesos, así como por la omisión (o censura) de otros, sin olvidar que “el recuerdo no es una función individual, sino una construcción colectiva” (Braunstein, 2010: 24), pero en todo caso la construcción del discurso busca decirle al lector: “así llegué a ser quien soy” y “así fue como sucedió”. En palabras de José María Pozuelos: “quien dice yo narra su vida pasada [...] como la *verdad* y construye un discurso autenticador, el autobiográfico, que pretende sea leído como la verdadera imagen que de sí mismo testimonia el sujeto, su autor” (Pozuelos, 2006: 24). En resumen, la articulación de los sucesos, que en su conjunto dan forma a ese discurso que valida el mensaje, son las llamadas estrategias narrativas que un autor utiliza al momento de reconstruir sus experiencias pasadas.

Impresiones y recuerdos sirvió a Gamboa como tarjeta de presentación, y de excusa al mismo tiempo. A lo largo de los diecisiete capítulos que conforman la obra, que pueden leerse por separado, gracias a su andamiaje al estilo de un conjunto de cuentos, el autor y protagonista narra las experiencias de un joven ciudadano de clase media entre los catorce y los veintiocho años de edad. La narración fue hilvanada para darle a entender al lector que el destino del joven Gamboa era directa e inevitablemente el mundo de las letras.

Cuando Gamboa entregó a la imprenta su autobiografía (1893), ya tenía en su haber dos novelas: una corta, *Del Natural* (1889) y una larga, *Apariencias* (1892), y un pasado reciente en el periodismo, principalmente en el ejercicio de la crónica con su columna “Desde mi mesa”, que firmó en un principio con seudónimo (La Cocardière), y después con su nombre. Era huérfano de padre y madre, a los 25 años (1889) era afecto a la vida nocturna y a las mujeres, al mismo tiempo que cargaba con un nombramiento como miembro extranjero de la Academia correspondiente de la Real Española.

De acuerdo con los datos del primer diario de Gamboa (*Mi Diario I*, 1908), la referida autobiografía fue redactada en menos de ocho meses, del 29 de septiembre de 1892 al 17 de abril de 1893. El texto fue escrito de un tirón y publicado “en caliente” (junio de ese año).⁵ Según lo registró el autor el 12 de noviembre de 1892, esto fue posible porque era “como si

⁵ Durante ese tiempo, Gamboa vivió en Buenos Aires, Argentina, por su cargo de primer secretario en la legación mexicana, y aprovechó ese espacio para establecer contacto directo y activo con muchos intelectuales del Ateneo argentino. Desafortunadamente, ese ritmo de tertulias, debates y lecturas, terminaron casi a la par que la redacción de

mi memoria, en una entrevista con el corazón, le haya hecho sus confidencias y contándole una porción de cosas que yo creía olvidadas” (Gamboa, 1908: 67).

Gamboa advirtió que *Impresiones y recuerdos* podía “asustar críticos impotentes y lectores hipócritas” (1908: 101), porque contenía “la historia íntima de todo aquel que ha vivido algo y sufrido mucho” (1908: 67). Si bien esta advertencia se asocia al carácter ególatra de todo documento autorreferencial, habla también de la intención del autor de hacer pública su vida, en el entendido de que había personas a quienes les podía interesar conocer “al hombre detrás del nombre” (Gamboa, 1994: XI). A estos se aunaba el deseo de destacar —si así se puede llamar al afán de aparecer dentro del pequeño círculo de los hombres de letras— con un anuncio que cimbrara lo suficiente como para garantizar, al menos, un reflector encima.

Grosso modo se dirá que Gamboa construyó su autobiografía para revelar tres cosas: que se formó en la calle, principalmente en el mundo del periodismo y del teatro; que, dado su temperamento tropical, fue víctima y victimario de la pasión, y todo aquello que se desataba entre un varón y una hembra y, por último, que lo que vivió en las calles, prostíbulos, bailes, salas de redacción, igual que en los entretelones de un teatro y en más de un colchón con una fémina, fueron parte de un camino que lo llevó a convertirse en un hombre de letras.

El autor se preocupó por dejar plasmado en su autobiografía aquello que él consideró sus ilusiones y sus desengaños (los primeros con bandera azul y los segundo enlutados, según el autor (Gamboa, 1908: 70). ¿Y en qué categoría entraban los recuerdos de su vida estudiantil? De acuerdo con su pluma: “La escuela y un humilde empleo se disputaban mi tiempo y destruían, cada cual a su manera, mis ideas acerca del mundo y sus pobladores” (Gamboa, 1893: 57–58) (las cursivas son mías).

¿Cuáles eran esas ideas, tanto del mundo como de sus habitantes? ¿La escuela enfrentaba a Gamboa al supuesto futuro que como varón “debía” seguir: ser empleado, aburrido, casado, lleno de rutinas, hijos y gastos como su personaje Julio Ortegale de *Suprema Ley* (1896)? ¿De qué manera la escuela destruía sus ideales de juventud?

No pongo en tela de juicio que parte de la formación de una persona suceda en la escuela, con sus espacios, reglas de convivencia, tanto las escritas como las no dichas, en esas rutinas que involucran ritos y mitos. Pero desde la estrategia narrativa de Gamboa, y en su propia búsqueda de una geografía identitaria, decidió concederle un espacio pírrico, al grado de convertirla en una anécdota satelital. La escuela aparece como una especie de *impasse* que amenazaba su futuro como hombre de letras, que detenía su ímpetu de continuar descubriendo los secretos de la carne femenina y los laberintos que nacían en las alcobas de las mujeres que él bautizó como las “horizontales”.

Impresiones y recuerdos, pues el gobierno mexicano decidió (por asesoría de Matías Romero) suprimir la legación mexicana en aquel país y cesar al incipiente literato.

La escuela y el empleo de escribiente (dos años en un juzgado de lo civil y dos más en uno de lo penal) no tendrán cabida más que en esa escueta afirmación, que suena a advertencia para el lector. Pareciera como si, de haber continuado por ese camino, el autor no habría llegado ni a la diplomacia, ni al mundo de las letras. O quizá los ritos escolares fueron una carga demasiado pesada para el joven huérfano que deseaba reconocimientos más expeditos y fronteras más transparentes para recorrer otros caminos a sus anchas.

Siguiendo la ruta que Gamboa planteó desde su autobiografía, entendiendo a este texto como el resultado de un proceso en el que, al volver a contar una historia, se mezclan varios ingredientes: lo que se cree recordar, lo que se olvida y lo que dicen los demás de nosotros, y en el afán de comprender un poco más del proceso de formación de las élites intelectuales en el porfiriato, busqué recuperar algunas de las omisiones de Gamboa, porque, como señaló Virginia Woolf, si hay espacios en blanco, es "señal de que el espacio está repleto" (Woolf, 2003: 174). Para ello, además de los citados diarios, hurgué entre la obra narrativa de Gamboa (básicamente sus novelas), las notas periodísticas de la época, las memorias de sus contemporáneos, los estudios sobre su persona y obra, así como en los archivos en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Los olvidos selectivos

Es imposible recordarlo todo. La incapacidad de cualquier sujeto de incluir en una narración el detalle de todo lo que le sucedió en la vida, va más allá de los asuntos de la buena o la mala memoria.⁶ Como señala Néstor Braunstein: "A nadie le cabe el privilegio de mantenerse siendo el mismo a lo largo del tiempo, nadie podría exponer plenamente al yo y sus circunstancias. La memoria está desgarrada por lo imposible de recordar, por lo que fue consciente y sabido en su momento, pero no pudo ser asimilado por el sujeto y quedó separado en la urdimbre del tejido (texto) de sus evocaciones" (Braunstein, 2010: 13).

Quien se decide a relatar cómo llegó a ser quien es (o quien quiere o pretende ser), debe seleccionar las experiencias que considere más significativas o explicativas, es decir, aquellas que le ayuden y apoyen en su tarea de presentarse o, en muchos casos, disculparse. Igualmente, desechará u omitirá las que estorben o no tengan cabida en el relato (organizado) de su vida. Braunstein lo resume así: "somos lo que recordamos (pero) somos también eso que olvidamos" (2010: 26).

⁶ Para fines prácticos, y de acuerdo con Néstor Braunstein, se puede definir la memoria como la "capacidad de conservar la conciencia de algo que fue y ya no es bajo la forma de un recuerdo, como afirmación de un cierto saber sobre algo vivido, visto u oído en el pasado" (Braunstein, 2010: 15).

Evitar hablar de algo o prescindir de su registro, no es una plácida laguna dentro de eso que nombramos memoria, sino una selección, un acto que implica decisión, sobre todo cuando ello entorpecería la narrativa o desviar la atención del objetivo (consciente o no) planteado por el autor. Por ejemplo, en su autobiografía, Gamboa comienza su historia a partir de sus catorce años y la lleva de forma cronológica hacia adelante, hasta los veintiocho años. Esta forma de narrar obliga a pensar que la infancia del autor o no le resultó indispensable para contar su historia, o los recuerdos eran demasiado dolorosos e incómodos para traerlos de vuelta al papel.

Gamboa evita tres elementos en su autobiografía: su infancia y entorno familiar, sus padres y su paso por los ambientes formales de la educación. Reconstruir esos aspectos permite complementar el rompecabezas, darle sentido a muchas de las acciones de la persona, conocer el entorno social, político y cultural de la época, así como entender más sobre las estrategias narrativas del autor. Como propone Susana Quintanilla, dentro de las veredas para transitar el asunto de la formación, "un camino posible es el de la reconstrucción histórica de sus orígenes, primeras experiencias y aprendizajes, así como el estudio de las escuelas por las que pasaron" (Quintanilla, 1991: 89). Para comenzar dicha reconstrucción, cedo la palabra a Federico Gamboa:

Señor Ministro de Justicia é Instrucción Pública:

Federico Gamboa ante U. y como mejor proceda respetuosamente digo: que como consta del certificado que en una foja debidamente acompaño he hecho los estudios preparatorios necesarios para la carrera de Notario, con excepción de Geografía.

A reserva de presentar examen de esta materia á la mayor posible brevedad ocurra ante la benevolencia de U. y notoria rectitud rogándole se sirva dictar, conforme á las disposiciones de la materia, las órdenes necesarias para que en la Escuela Especial de Jurisprudencia se me conceda examen de primer año profesional de la carrera indicada, cuyo acto no pude sustentar en el último periodo ordinario porque durante él mi familia residió fuera de esta Capital.

Siendo mi petición arreglada á derecho

A U. suplico la provea de conformidad lo que recibiré como gracia muy señalada.
México, diciembre 18 de 1882

Federico Gamboa (rúbrica).⁷

Esta carta, fechada cuatro días antes de que Gamboa cumpliera 18 años, fue escrita (aparentemente) de su puño y letra, y firmada por él, a fin de solicitar una excepción para

⁷ IISUE, UNAM, 15846, Distrito Federal, México, colección Escuela Nacional Preparatoria y Escuela Nacional de Jurisprudencia, Expediente Alumnos.

presentar exámenes de primer año en la carrera de notario.⁸ Este tipo de escritos, aunque pudiesen parecer periféricos o poco relevantes, especialmente cuando se habla de la vida y obra de un escritor, son útiles para desentrañar los estilos en la comunicación, las formas de sociabilización y los rituales escolares de la época.⁹

Lo primero que llama la atención es el estilo de la solicitud: sobrio y, diríase, preciso. Pareciera como si el fantasma del hermano mayor de Federico, José María, ya abogado para esas fechas y profesor de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), rondara por ahí. También el padre, Manuel Gamboa, militar e ingeniero, podía tener parte en el asunto. Lo cierto es que la carta exhibe a un joven formal que conoce de las solemnidades burocráticas para solicitar ayuda. También deja ver que sabe de las reglas de convivencia y cortesía hacia sus mayores. En síntesis, un joven de clase media, atento a la retórica del momento y dispuesto a utilizarla a su favor. De su lectura se infiere que Gamboa había tenido una preparación anterior en materia de educación formal y que contaba con el apoyo familiar para los asuntos relativos a la formación académica.

Si bien dentro de todos los textos autorreflexivos de Gamboa hay sesgos, pinceladas apenas, de su vida escolar, al espigar entre las anotaciones es reunir algunas de las piezas. Por ejemplo, sabemos que Gamboa cursó los primeros años de estudio en la escuela “Amiga” de doña Hortensia Seguí, viuda de Oviedo. Así se lee en la entrada correspondiente al 7 de marzo de 1909: “En aquellas visitas postrimeras (a casa de José María Vigil), dos o tres a lo sumo, supe de labios de su hija María —viuda del cultísimo abogado Maximiliano Baz y mi condiscípula de niñez en la “Amiga” de la señora doña Hortensia Seguí de Oviedo—” (Gamboa, 1938: 15).

Las escuelas “Amigas”, ubicadas en casas de particulares, eran en su mayoría atendidas por mujeres “respetables” en el ámbito social, quienes se encargaban de proporcionar algunos rudimentos de religión, para aprender a contar y a veces de lectura y escritura, o tan sólo las señaladas en esa época como habilidades “propias del sexo” (las relativas a la costura y el bordado, impartidos exclusivamente a las mujeres).

⁸ En la respuesta de la Escuela Nacional de Jurisprudencia, se alude a los exámenes del tercer año, y en la lista de firmas de inscripción de alumnos aparece la de Gamboa en 1882 (enero) para el tercer año de notario, y no en la de primero.

⁹ La carta trascrita, de una sola cuartilla, forma parte de los pocos documentos que encontré en el archivo histórico del IISUE, UNAM, dentro del expediente de alumnos que asistieron a la Escuela Nacional Preparatoria (en adelante ENP), así como de la de la Escuela Nacional de Jurisprudencia (en adelante ENJ). Existen dos folders bajo el nombre de Federico Gamboa. En uno de los cuales se encuentra el certificado que ampara haber cubierto los estudios preparatorios necesarios para la carrera de notario, con excepción de geografía. Otro escrito es la carta autógrafa mencionada, así como la respuesta a un oficio de parte de la ENJ. En el otro folder aparece únicamente la respuesta de Joaquín Baranda, secretario de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública, en la cual concede el permiso correspondiente.

Gamboa pasó también por el colegio de don Guillermo Rode, donde fue compañero del músico Gustavo E. Campa (Gamboa, 1996: 309), con quien se reencontraría años más tarde en la ENP. Otra escuela pisada por Gamboa fue el Instituto Anglo-Franco-Mexicano, donde tuvo entre sus compañeros al escritor y cronista Ángel de Campo, "Micrós". El Instituto fue fundado en 1876 por su director Emilio G. Baz. Gamboa fue inscrito en calidad de interno por su padre, Manuel Gamboa, quien, enojado por las correrías de su hijo en Nueva York, le comunicó el mensaje siguiente: "Pasado mañana te vuelves solo á México, en el "City of Alejandria". Aquí tienes tu pasaje. No vas á vivir con ninguno de tus hermanos; vas de interno al colegio del señor Baz!" (Gamboa, 1893: 53).

Se sabe, principalmente por los diarios de Gamboa, que de trece hijos del matrimonio Gamboa-Iglesias, sólo habían sobrevivido cuatro, siendo nuestro autor el más pequeño de ellos. Virginia Gamboa, catorce años más grande que Federico, estaba casada y con hijos (seis en esas fechas); José María Gamboa, ocho años mayor que el escritor, igualmente estaba casado y con hijos (dos para ese entonces). Soledad Gamboa se quedó a vivir con su padre, don Manuel, en Nueva York.

La relación familiar fue estrecha y cotidiana. En diversas anotaciones de sus diarios es común encontrar la presencia de sus hermanas y hermano —quien le ayudaría mucho en su carrera dentro de la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE)—, siempre en el tenor de una familia que compartía rituales (casamientos, nacimientos, entre otros) y espacios, estos últimos especialmente frente a una caída económica o por enfermedad, e incluso, para el caso de Federico, por los descalabros amorosos o financieros derivados de su afición por el bacará (que dejará después de un sonado escándalo en 1901 y que casi le cuesta el empleo en la SRE). Gamboa cuidó de su hermana Soledad, tanto económica como afectivamente, cuando ella quedó viuda en 1899.

Su ingreso al Instituto Baz fue, para el futuro escritor, una suerte de castigo. Se lee claramente en la autobiografía que, a pesar de ser una institución con prestigio, o lo que se podría llamar una escuela en la que concurrían individuos que buscaban un mejor camino de vida, para Federico este ingreso solamente cabía en la categoría de exilio. La narrativa que el escritor mexicano hace de esta etapa, además, construye la imagen de un padre ocupado por "salvar" al hijo del vicio y del fornicio, además de ser un militar cuyas decisiones eran incuestionables, porque cabe suponer que la disciplina, así como las jerarquías estrictas, eran asuntos cotidianos y respetados dentro de la familia Gamboa-Iglesias. El padre regresó un año después a la ciudad de México, y falleció en 1883.

Desafortunadamente, no existe información de primera mano sobre el paso de Gamboa por ese internado, pero de acuerdo con el Reglamento del Instituto Baz (editado en México en 1887, por Tipografía de Aguilar e hijos), se impartía enseñanza elemental, primaria, secundaria, mercantil y preparatoria para todas las carreras profesionales. En un artículo titulado

"Un escritor mexicano. Figuras y agasajos", firmado por Pepe Solís en el periódico mexicano *El Nacional* (5 de noviembre de 1893), se lee una fugaz estampa del joven Gamboa: "Me parece ver á Federico Gamboa, con sus ojillos chispeantes, sentado en uno de los pupitres del Colegio de Don Emilio Baz, atisbando al Prefecto para que no lo viera asestar un tremendo bolazo á su primo Salvador Iglesias. Federico, en medio de las travesuras comunes á todo muchacho, era muy dedicado al estudio, y desde niño descubrió tener un bonito talento".

A finales de 1880 y principios de 1881, en la ciudad de Nueva York, Gamboa, con sus dieciséis años encima, fue alumno de número de la Evening High School. El tipo de condiscípulos que lo acompañaban eran hombres inmigrantes, mayores en edad y en experiencia que el joven adolescente nombrado como "Mr. Gámbol" por quien fuera el profesor titular del salón al que se refiere en su autobiografía: Mr. Golday.

La Evening High School era una institución pública, nocturna, que estaba a tres cuadras del hotel español América en que se hospedaba Gamboa (en la calle 14), junto con su padre y su hermana Soledad. Los salones de clase eran alumbrados con una lámpara de gas, con seis mecheros, que daba luz suficiente para que los alumnos leyeran cómodamente. Como era invierno, había dos caloríferos que mantenían la estancia habitable. La vocación de la escuela contemplaba básicamente la enseñanza del inglés. Para ello, según cuenta Gamboa, la clase de gramática "consistía en lectura en voz alta y análisis gramatical junto al pizarrón, donde el mismo Mr. Golday escribía largos y complicados períodos; tres veces á la semana, lectura é interpretación libre de los poetas ingleses y americanos, Longfellow, muy especialmente" (Gamboa, 1893: 25).

Este poeta estadounidense fue popular en su época (e incluso hoy). Su obra se caracterizaba por la fluidez del lenguaje, la simplicidad de su léxico y el tratamiento de temas cotidianos, por lo que resultaba óptimo como libro de texto para quienes buscaban aprender inglés. La inclusión de Longfellow respondía también a que hablaba de acontecimientos importantes dentro de la historia de Estados Unidos.

Federico Gamboa apreciaba los "jueves de debate" que se realizaban en la escuela. Ocho días antes se establecía un asunto o problema (históricos en su mayoría) para discutirlo en clases, con dos alumnos a favor y dos en contra. Gamboa comenta que este método le permitió derribar algunos de sus prejuicios hacia el inglés, lengua a la que tachaba, en primera instancia, de odiosa.

José Emilio Pacheco comenta que si bien aprender inglés y francés constituyó una ventaja para Gamboa, "tuvo quizá consecuencias funestas para su sintaxis, no para su estilo oral" (Pacheco, 1999). El mismo Gamboa dejó testimonios de la ambigua relación que mantuvo con el inglés, especialmente porque lo relacionaba con los estadounidenses, cuyo estilo de política calificaba de expansionista. Las costumbres y las formas de vida de ese país le resultaban extrañas y diferentes a las propias y le merecían dos términos: bárbaro o bruto.

Gamboa acepta en su autobiografía que gracias a los debates en la escuela neoyorquina, la lengua inglesa se le coló por los oídos, instalándose en la memoria. No obstante su calidad de inmigrante, la nostalgia por la tierra propia, la estrechez económica, el choque frente a otra cultura, e incluso el clima que le tocó padecer (invierno en Nueva York), hicieron que el aprendizaje de aquella lengua quedara vinculada para siempre con sentimientos no del todo gratos. Lo aprendió, es cierto, pero como un acto mecánico:

Y el idioma inglés, que me era odioso, se me iba adhiriendo, poco á poco; mostrándome hoy un giro enrevesado, mañana un modismo pintoresco; y me envolvía, se instalaba en mi memoria, en mis oídos y en mi lengua. Sus durezas de bárbaro del norte, sus latrocinios en los demás idiomas del universo —síntesis de la raza, que se apropia cuanto le conviene sin escrúpulos ni remordimientos— se declaraban mis inquilinos y me hacían buena cara; insensiblemente se enseñorearon de mí (Gamboa, 1893: 26).

Si bien Gamboa sería un lector asiduo de autores anglosajones, que no estaban traducidos al español, no intentó traducir él mismo sus propias obras al inglés o al francés. Durante su exilio (1914-1919), aceptará traducir al español libros, artículos y notas periodísticas del inglés, el francés y el italiano para garantizar su subsistencia y la de su familia. En *Mi Diario III*, con fecha 7 de marzo de 1904, a propósito de una lectura recién terminada de los poemas de Walt Whitman (en inglés), escribió la siguiente reflexión:

La prolongada lectura en su idioma, me ha lastimado de cuerpo y de espíritu. Hasta creo en los *íncubos* y *súcubos* medievales; sí, yo no poseo el inglés, es el inglés quien me posee a mí, haciéndome padecer lo indecible con la tal posesión, sofocándome, dislocándome, atenaceándome con sus durezas, brutalidades y latrocinios (¡oh, símbolo de las razas que lo parlan!) El idioma inglés es mi íncubo. Lo que por la trillonésima ocasión me comprueba que la barrera de las lenguas es eternamente infranqueable, y a Dios sean rendidas mil y mil gracias (Gamboa, 1920: 380).

El capítulo en el que Gamboa relata su paso por la escuela nocturna, se explica desde el título: "La conquista de Nueva York". No hay que olvidar que cuando Gamboa escribió su autobiografía ya había estado en Guatemala como representante de México y se encontraba en un muy buen momento, tanto en el ámbito diplomático como en el literario, en Buenos Aires, Argentina. Además, por antecedentes familiares, por influencia del padre (e incluso por lo que pudo haber aprendido en la escuela y los libros de texto de civismo), su nacionalismo tenía ese sabor de la época, en el que no hay nada por encima de la patria. Es decir, hay que leer en este capítulo una postura patriótica-nacionalista, en la cual su calidad de extranjero en tierras estadounidenses no merma su cariño hacia México, al contrario, lo exacerba. Su

calidad de mexicano, dispuesto a defender a la patria, se ejemplifica muy bien con lo sucedido un jueves de debate, en el cual puede, incluso, leerse una forma de diferenciación en la defensa que hace Gamboa frente a los otros compañeros, que él llama "americanos", aunque sean inmigrantes como él.

El debate proponía discutir quién había sido más importante, si Washington o Napoleón. La mayoría de los estudiantes aplaudían a Estados Unidos cuando se hacía mención a Washington. Gamboa, aceptando las cualidades de Washington, escribió: "aplaudía su patriotismo para demostrarles que yo también tenía el mío, y muy agrandado, precisamente porque México, no estaba lejos de mí, sino al contrario, muy cerca, en el fondo de mi alma!" (Gamboa, 1893: 32). Ante el grito de uno de los participantes, pidiendo que se hablara sobre la guerra de México, Gamboa anotó: "Me levanté y pedí la palabra, vibrante de emoción, en medio de americanos, decidido á impedirlo; á muchas leguas de mi patria y á muchos años del 47" (Gamboa, 1893: 33). El profesor lo interrumpió diciendo que no era justo que se hablara sobre este episodio histórico, porque tenían a un mexicano entre ellos. Gamboa remata la anécdota destacando la emoción que sufrió:

Al terminar, le salté al cuello, le abracé [...] y mientras él me acariciaba el pelo, tan conmovido como yo, de pie sobre la cátedra, erguido y anciano, los ochenta americanos prorrumpieron en nuevos aplausos, con los ojos humedecidos, y llenó la estancia un grito poderoso que me hizo un bien inmenso, que me hizo quererlos á todos, que *realizaba una conquista inesperada*: ¡Viva México!! ¡Viva nuestra república hermana!! (Gamboa, 1893: 33).

Gamboa destaca en su autobiografía que el gobierno estadounidense apoyaba a quienes querían instruirse, y él no fue la excepción: como alumno de una institución pública tenía derecho a un abono para evitarse el gasto diario del transporte. Gamboa no lo aceptó, y en la descripción que hace, termina dibujando la figura de un joven al que no resultaba fácil deslumbrar, aunque el gesto viniera desde el mismísimo poder. Durante su exilio en La Habana, Cuba, Gamboa reflexionó una vez más (1º de febrero de 1917), sobre esta relación amor-odio con los estadounidenses, que lo acompañó casi toda su vida:

A pesar de lo que odio a ese país [Estados Unidos], en conjunto, enemigo y verdugo secular del nuestro; a pesar del daño horrible que ha hecho en todos los países débiles en donde ha metido sus garras sin conmiseración y con pretextos de democracias y conveniencias para la América (?), lo necesitamos para nuestro progreso y nuestra cultura; de él ha de venirnos nuestra civilización futura, de su contacto y de su influjo; querámoslo o no, son nuestros superiores y nuestros amos convenencieros (Gamboa, 1995b: 440).

Si me atengo a la información de *Mi Diario VI*, con fecha del 22 de mayo de 1917, Gamboa no había leído a esas fechas el ensayo básico sobre el sentimiento hispanoamericano, *Ariel*, del uruguayo José Enrique Rodó (en México apareció publicado hasta 1908). Quizá cuando Gamboa vivió en Buenos Aires tuvo contacto o supo de la obra, pues dentro del mismo diario se lee: “Tengo que apresurarme a leer su *Ariel* y sus *Motivos de Proteo* —del que me recitaba muchos fragmentos Rafael Martínez Freg— que aún no conozco” (Gamboa, 1995b: 468). El 27 de mayo del mismo año, hay una nota donde se anuncia la compra de *Cinco ensayos, que contienen: Montalvo, Ariel, Bolívar, Rubén Darío, Liberalismo y Jacobinismo*. Y el 31 de mayo: “Acabé de leer los cinco ensayos de José Enrique Rodó. ¡Encantado! Qué abundancia de ideas, qué amplitud de criterio y qué pluma más artista. ¡Bravo, bravísimo!” (Gamboa, 1995b: 471).

A pesar de que Gamboa mantuvo sentimientos ambivalentes hacia la política y la vida social de los estadounidenses, en su autobiografía hizo referencia a que gracias a sus conocimientos del inglés consiguió entrar al periodismo, precisamente con una traducción del inglés al español para *El Diario del Hogar*. Pero no quiero sobredimensionar lo anterior, porque para incorporarse a un periódico en México no era, ni ha sido jamás, requisito indispensable hablar otra lengua, más allá que el español.

Es importante aclarar que Gamboa manejaba con soltura, además del inglés, el francés¹⁰ y el italiano. El manejo de estas lenguas, como se puede leer en *Mi Diario VI*, de fecha 6 de octubre de 1917: “¡Benditos idiomas extranjeros que siempre me han dado de comer!” (Gamboa, 1995b: 499). Esta frase es la mejor muestra de lo que representaron en su formación el manejo de otras lenguas.

Gamboa recuerda (o borda) su estancia en la escuela neoyorquina, alrededor de su adolescente persona, siendo visto como una especie de loro de plumas llamativas, por ser mexicano y joven, que a la hora de fumar en “el *yard* enorme, de techo bajo, débilmente alumbrado” (Gamboa, 1893: 26), tenía que contestar infinidad de preguntas de estos hombres mayores que él, cuyos intereses iban desde las riquezas de México, hasta los conceptos que ya desde entonces inundaban el imaginario de los extranjeros (como la violencia, el lugar sin ley, la corrupción, etc.). Gamboa reconoce que adulteraba los hechos, y que exageraba algunas costumbres o sucesos de la vida social de los habitantes de la ciudad de México, a fin de que esos hombres perdieran el interés por cambiar de residencia y establecerse en México. Sin embargo, comenta Gamboa que muchos de ellos no le creían, porque la mayoría

¹⁰ El francés quizás lo aprendió desde pequeño, dado que su padre trabajó, como miembro del Consejo Militar, con Maximiliano; además, su primo, José Luis Blasio, fue secretario particular del fugaz emperador. En diversas entradas de sus diarios, se hallan referencias de Gamboa sobre la costumbre familiar de asistir al teatro, especialmente a escuchar obras francesas. Gamboa, con casi 24 años, entró al mundo del teatro precisamente con la traducción y adaptación de una opereta francesa que bautizó en español como *La señorita Inocencia (Mamz'elle Nitouche)*, la cual presentada con éxito en el Teatro Nacional de la ciudad de México en septiembre de 1888.

cruzaba la información que les daba el mexicano con los periódicos leídos o las cartas recibidas, cuyos contenidos hablaban de riquezas para todos, de prosperidad y progreso. La inferencia obliga a pensar que para Gamboa sus condiscípulos, aunque compartían la calidad de inmigrantes, no le eran personas gratas, honorables y mucho menos provechosas para México.

La escuela neoyorquina fue para Gamboa un trampolín que le permitió sumergirse de lleno en el mundo nocturno de "La Ciudad de Hierro". El acto de recordar estas aventuras con las mujeres, la piel y el deseo, puede leerse como la justificación a sus acciones y, especialmente, como una oportunidad que Gamboa aprovechó para bordar fino sobre lo que ser joven y ser varón le representaba, según su punto de vista. Mientras estudiaba inglés en la escuela pública por las noches (de siete a diez), siendo el más pequeño de la clase, sus compañeros, a quienes él definirá como "los calaveras" (como una forma de señalar la propensión de estas personas a la fiesta, los excesos y la aventura), le hablarán de la vida. En particular, le abrirán los ojos sobre "los misterios nocturnos de Nueva York, enumerábanme los cafés cantantes y subterráneos, los jardines de cerveza servidos por mujeres, las casas baratas y los sitios infames" (Gamboa, 1893: 28). Si tomamos en cuenta la estrategia discursiva de Gamboa, centrada en la idea de la vinculación escuela-mujeres-vicio, se entiende que se explayara un poco más para hablar de su estancia en la Evening High School. Caso contrario será su paso por la Escuela Nacional Preparatoria.

Dentro de las 376 páginas que conforman la autobiografía de Gamboa, no hay una sola mención de la ENP. Ésta es referida en sus diarios, y las anotaciones estarán vinculadas a partir de alguna reflexión que involucre un nombre conocido en los ámbitos intelectuales o sociales. Tal es el caso de la anotación del 7 de marzo de 1909, cuando Gamboa rememora a José María Vigil como un "hombre sabio y bueno, poeta, dramaturgo, historiador, humanista y crítico de quien fui discípulo de Lógica en la Escuela Nacional Preparatoria el año de 1882, al que tuve la suerte de tratar después, con muy relativa y respetuosa intimidad de mi parte" (Gamboa, 1938: 10). Gamboa también mencionará a Rafael Ángel de la Peña, quien le enseñó el español y a Miguel E. Schulz, maestro de Geografía, aunque el confeso escribió: "en lugar de atender a su interesante curso de geografía, me encaramaba hasta la grada superior para leer a hurtadillas *El judío errante* y la *Historia de veinte siglos* de Eugenio Sue" (Gamboa, 1910: 64). Es en el último de sus diarios que publicará en vida (*Mi Diario V*, 1938), el espacio en el cual Gamboa construirá una de las mayores reflexiones sobre su estancia en la ENP. El pretexto fue la muerte de José María Vigil (18 de febrero de 1909):

Dos conquistas logró don José María (Vigil), a las cuantas clases, en la treintena de alumnos que seríamos sus discípulos aquel año (1882): nuestro respeto y nuestro cariño; sentimientos ambos que se mezclaban a su poco de azoro y entusiasmo —las juventudes gustaron siempre de los excesos, así la mayoría de las veces éstos sean

perniciosos— por culpa de sus antecedentes de liberal y jacobino extremista (Gamboa, 1938: 12).

En *Impresiones y recuerdos* (escrito 16 años antes que *Mi Diario V*), Gamboa había cometido el parricidio por excelencia: “matar” a sus antecesores en cuestiones literarias, especialmente a los “grandes maestros”, a los cuales encontraba empolvados, fallecidos ya fuera por imitación (básicamente por tomar como modelo a los literatos españoles), o por el peso de los años, pero sobre todo por ser parte de una generación con la cual no se entendía, porque no hablaban el mismo español ni buscaban las mismas cosas. Eso sí, Gamboa no los mencionó por sus nombres. En el ejercicio de los diarios, Gamboa fue más mesurado. En estos textos es común encontrar la referencia positiva de sus predecesores en la literatura. Al paso de los años, Gamboa construyó un museo con todos los restos, y en ese panteón había lápidas para Hilarión Frías y Soto, Guillermo Prieto e Ignacio M. Altamirano. En todos los casos, Gamboa menciona que los admiraba por lo que habían alcanzado con sus plumas, pero también por la fama que habían construido mediante su contacto con las mujeres, el amor y la pasión.

A pesar de estas reflexiones sobre sus maestros o antepasados, Gamboa no se adentró en la vida estudiantil, en los ritos, costumbres o dinámicas escolares. Recordará, por ejemplo, brevemente, las tardes que pasó junto a Pablo Bustamante y Gustavo E. Campa. Se reunía con ellos para estudiar, aunque siempre terminaba con Campa al piano y los otros soñando.

En su novela *Apariencias* (1892), habló en voz de su personaje Pedro Lújar acerca de las materias que se impartían en la ENP: “las matemáticas se le impusieron por su gesto severo y su manía de decir las verdades”; de la Física “fue excelente amigo”; la Lógica “le causó una verdadera y profunda revolución ¡cómo que le enseñó a discernir y pensar en regla! (Gamboa, 1965: 60-61).

En México, el positivismo sufrió un proceso de tropicalización, como ya lo señaló Leopoldo Zea (1993). Sin embargo, y a pesar de las adecuaciones o los debates alrededor de esta corriente de pensamiento francesa, el positivismo sirvió igual para intentar organizar al país (y en este juego del caos, el clero y la milicia fueron parte consubstancial), como para establecer un nuevo sistema educativo basado en la experiencia —en la cual teoría y prácticas eran parte de un discurso que englobaba a la ciencia, el individuo, la naturaleza, etc., por encima de las creencias y máximas religiosas católicas—, e incluso para legitimar el periodo de lo que después sería conocido como el porfiriato.

Para Gamboa, según sus recuerdos, el positivismo quedó en un comentario, especialmente sobre la enseñanza que se impartía en la ENP, sin que ello le motivara una reflexión mayor: “Ese año (1882), si mal no recuerdo, se desterró la enseñanza del Positivismo; la ‘Lógica Deductiva

e Inductiva' de Alejandro Bain, filósofo escocés de la escuela experimental, fué substituida por la lógica racionalista del autor belga G. Tiberghien" (Gamboa, 1938: 11-12).

A partir de 1903, cuando Gamboa regresó al catolicismo, atacó desde su propio minarete algunas de las prácticas educativas que le tocaron conocer en carne propia. Especialmente en su novela *Reconquista* (1908), en la que habla de "aquellos catedráticos (que) más que depositarios de la Buena Nueva, simulaban albañiles ignaros, de los que manejan el zapapico y en un santiamén destruyen en cuadrillas los más resistentes edificios y las más veneradas fábricas" (Gamboa, 1965: 930). La argumentación iba en el sentido de que algunos de estos profesores ansiaban destruir todo lo que se había aprendido en el hogar familiar, en particular los rituales y saberes de la doctrina católica que Gamboa recibió, especialmente, pero no de forma exclusiva, por parte de su madre, Lugarda Iglesias, quien fue la encargada de transmitirle dichos preceptos y prácticas.¹¹

Así, estos maestros, en su "ingrata tarea, meramente animal y fisiológica, de acallar, con el producto de su ciencia sin comprobación, sus hambres atrasadas de advenedizos" (Gamboa, 1965: 930), ponían especial énfasis en luchar contra lo que muchas madres mexicanas habrían intentado inculcar en los hijos, especialmente en materia de valores o principios desde la doctrina católica.¹²

Ezequiel A. Chávez, describió de una manera muy similar a la de Gamboa la experiencia de estudiar en la ENP, particularmente al enfrentarse al modelo educativo de la época: "mi vida íntima, mis creencias religiosas, mis ideas fundamentales acerca de cuanto existe y de mis propias obligaciones, todo ello tan hondamente perturbado cuando hice mis primeros estudios de filosofía en la Escuela Nacional Preparatoria" (Chávez, 1968: 79-80). El comentario puede dimensionarse al continuar leyendo las memorias de Chávez y caer en la cuenta de que, el dos veces rector de la Universidad Nacional de México, afirmaba insistentemente en su texto: "toda educación es falsa si no la guía Jesucristo, el Único Verdadero Educador" (Chávez, 1968: 16).

Gamboa evoca un penoso momento (1º de junio de 1898), en el que, ya como profesor de la ENP, se vio obligado, al igual que los otros sinodales, a reprobar a un alumno cuyas respuestas fueron más que disparatadas respecto a la materia de Geografía general y de

¹¹ Si bien el autor hace mención de ello en sus diarios, también se encuentra que las prácticas familiares, con el padre incluido, giraban alrededor del catolicismo. Gamboa, en su autobiografía, armó un discurso en el cual se presentó como un sujeto que, dada su temprana orfandad, su posición de varón y de joven, así como aquello que él definió como su fogoso temperamento latino, le aceptaron el camino para abandonar todos los códigos de comportamiento, tanto desde lo social como lo religioso, que en su periodo de vida se consideraban adecuados, decentes o deseables para un miembro de la clase media.

¹² Los conceptos y valores vertidos desde la Iglesia católica no fueron borrados del mapa mental de los(as) mexicanos(as) por obra de una afirmación anticlerical o positivista, todo parece indicar que, como lo ha estudiado Alain Corbin, "el desvanecimiento de la hegemonía del catolicismo no fue masivo ni lineal durante el siglo XIX [...], la Iglesia [contó] con las mujeres para perpetuar su influencia" (2005: 57).

México. La reflexión iba en dos tenores: por un lado, a Gamboa le hizo mella saber que el estudiante, quien no pudo prepararse para el examen, aún debía Geografía (caso similar al suyo); por el otro, era el aniversario de la muerte del padre, con lo cual, se infiere que Gamboa se vio a sí mismo, pero en este caso, en la ENJ.

El autor cierra la nota al hablar de cómo los estudiantes (compañeros del reprobado) dejaron ir solo al estudiante, como una muestra de respeto: "sin saludos ni alusiones al descalabro, como para endulzárselo. Son una bendición los afectos del colegio" (Gamboa, 1910: 65).

En la Escuela Nacional de Jurisprudencia, de acuerdo con el plan de estudios de 1884, se cursaban dos materias por año, de lunes a sábado, en un promedio de dos horas por clase. Por ejemplo, en el cuarto año se llevaba Derecho Internacional, los martes, jueves y sábados de 8:15 a 10:00 a.m. con Manuel I. Portugal, y Derecho Constitucional los lunes, miércoles y viernes de 8:30 a 9:15 de la mañana con Biviano Beltrán. El plan de estudios tuvo algunas modificaciones en la denominación de las asignaturas a cursar o en la duración del estudio de éstas, pero en lo general se conservó igual hasta 1910, siendo la carrera de seis ciclos, con dos materias por año.

En su autobiografía, Gamboa menciona a la ENJ únicamente para dejar ver que cursaba el cuarto año de la carrera, sin especificar si era en Derecho o Notario. Al revisar el acta expedida en 1882 por la ENP, así como en las listas de asistencia e inscripción relativa a la de la ENJ,¹³ pude comprobar que estaba inscrito como alumno supernumerario en la carrera de Notario, aunque es cierto que al final de la carrera uno podía escoger entre licenciarse en una u otra opción.

Al revisar el "Estado que representa las faltas de asistencia, aplicación y aprovechamiento que han tenido los cursantes de la cátedra expresada (Procedimientos Civiles)" en el periodo de "enero-septiembre del año de 1885", que impartía el licenciado Francisco de P. Segura, encontré que el alumno supernumerario Federico Gamboa no asistió.¹⁴ Dentro de la lista de inscripción de alumnos a los años lectivos, que más que listas eran unas hojas de firmas de los alumnos, aparece la rúbrica de Gamboa para el tercer año (1882). De igual manera, aparece la firma para el cuarto año en 1883 y 1884, lo cual indica que Gamboa tuvo que repetir el año. Si bien aparece la firma del joven Gamboa como inscrito en 1885, en el que habría de cursar su quinto año, por sus memorias y por los documentos que revisé, se concluye que

¹³ ISUE, UNAM, Distrito Federal, México, colección Escuela Nacional Preparatoria y Escuela Nacional de Jurisprudencia.

¹⁴ Julio Guerrero (*La génesis del crimen en México*, 1901), aparece también como alumno supernumerario, y como anotación dicen los archivos que no asistió a Derecho Penal ni a Derecho Patrio, sin embargo, en la cátedra de Procedimientos Civiles, con 27 faltas, en aplicación tuvo una calificación de Muy Buena, así como en aprovechamiento.

ese año Gamboa abandonó la escuela, cuando le faltaban dos años para terminar la carrera de Notario.¹⁵

El año en que Gamboa reprobó el cuarto ciclo, es el mismo en que murió su padre (14 de septiembre de 1883). Todo parece indicar que, al repetirlo, siendo huérfano y teniendo que trabajar, deja la escuela y busca en la calle otras maneras para allegarse unos pesos y aprender otras lecciones que, es probable, no encontró en su paso por la escuela; fue una decisión relativamente fácil de tomar para ese inquieto joven que ya trabajaba por las noches en un periódico y que solía asistir de manera regular al teatro (especialmente tras bastidores), así como a todo tipo de eventos nocturnos en la ciudad de México.

Si bien Gamboa dejó escasas anotaciones relativas a su vida académica, en las pocas que aparecen, es fácil percatarse de la insistencia del autor por presentarse, a través de sus diarios, como un mal alumno, una especie de enunciación en la que la figura de sátrapa y precoz aprendiz de la vida tiene un mayor peso que la de un joven recto, serio y aburrido de los ambientes académicos.¹⁶

Conclusiones

En *Impresiones y recuerdos* se lee que su autor se preparaba con desinterés para sus exámenes, que no tenía persona a quién rendirle cuentas y que su entrada al periodismo habría de cambiarle muchas de sus concepciones de la vida, además de funcionarle como un salvoconducto para atravesar las fronteras del mundo nocturno en la ciudad de México, particularmente en los ambientes del teatro, ya con Porfirio Díaz gravitando sobre la silla con visos a eternizarse, aunque al frente de la primera magistratura el nombre era, momentáneamente, Manuel M. González.

Gamboa, en *El Diario del Hogar*, de fecha domingo 3 de octubre de 1886 (cuando ya había abandonado la escuela definitivamente), en su columna "Desde mi mesa", todavía

¹⁵ De las materias que Gamboa se puede deducir que sí cubrió, aunque no puedo precisar con qué calificaciones —el archivo que contiene los expedientes de calificaciones (y asistencias) solamente contempla los años de 1867, 1871, 1885 y de 1888 a 1893 y en ninguno de estos años Gamboa cursó materias—, están, en el Primer año, Derecho Natural y 1er curso de Derecho Romano; en el Segundo: 2º curso de Derecho Romano y 1er curso de Derecho Patrio; en el Tercero: 2º curso de Derecho Patrio y Derecho Penal. De acuerdo con este plan de estudios, a Gamboa le hubiese faltado cursar, en el Quinto año: Procedimientos civiles y Legislación comparada y en el Sexto año: Procedimientos criminales y Medicina Legal.

¹⁶ Curioso dato es que, en el *Atlas Histórico de la Escuela Nacional Preparatoria* de 1910, Gamboa aparece como alumno distinguido, junto con su hermano José María y personajes como Ezequiel Chávez, Porfirio Parra, Alfonso Reyes y José Yves Limantour. Cabe mencionar que en esas fechas Federico Gamboa ocupaba un alto puesto en la Secretaría de Relaciones Exteriores.

firmada como La Cocardière, y a propósito del mes que corría —por ser éste el periodo de los exámenes—, nuestro joven confeso escribió:

Qué raro es encontrar a alguien que no haya sido estudiante. Los que *destripan* y los que *acaban*; los perdularios y los juicios recuerdan con gusto los años pasados en la escuela, cuna de amistades sinceras, de truhanes y de grandes celebridades. Pero octubre [...] hace temblar al mejor, recordándole los horrores del cuestionario, la inmensidad del curso, la impasibilidad de los sinodales y el juicio de los compañeros. Las urnas, el reloj, la campanilla, todo espeluzna, desmoraliza y espanta. El momento de la deliberación es el mayor tormento del acto. La aprobación es una de las mayores dichas de la vida escolar.

Definitivamente, Gamboa fue de los *destripados* y, creo, de los que más padecieron cada octubre, pues a pesar de ser la escuela un espacio en el cual se podían cultivar buenas amistades (y todo lo que esto conlleva), todo lo positivo se diluía bajo la lluvia ácida de los epítetos como inmensidad, impasibilidad y juicio, especialmente al momento de ser sometido a la evaluación. Puede inferirse que, por lo menos para Gamboa, la opinión de los compañeros podía ser un herraje ardiendo, que la posición de los maestros era distante, fría e inevitable; distinguiéndose éstos por ser siempre los que ostentaban el poder de salvar o condenar. El que Gamboa haya sido, con toda probabilidad, un alumno cuyas calificaciones lo ubicaran como parte de una medianía, no es motivo suficiente para suponer que la asimilación de experiencias o conocimientos en toda su vida estudiantil no hayan tenido un peso específico en su formación como persona.

Federico Gamboa tuvo una familia cuyos integrantes fueron proveedores de modelos de comportamiento, tanto en lo cívico como en lo moral, representantes perfectos de lo que la clase media de la época buscaba o soñaba, especialmente frente a las prácticas y rituales de una burguesía finisecular que veía en Europa el epítome de la modernidad y la civilización. Manuel Gamboa, el padre, aparece a todas luces interesado en facilitarles a sus hijos los medios necesarios para su desenvolvimiento tanto en lo laboral como en lo social. Aunque Lugarda Iglesias es una figura menor en las memorias de Gamboa, no por ello se anula la importancia que tuvo en la formación de sus hijos. Prueba de ello es que José María era abogado, se movía con facilidad en diversos escenarios de la llamada "gente decente", que Virginia y Soledad sabían tocar piano, eran capaces de leer y escribir, hablaban dos idiomas y se casaron con personas de lo que hoy llamaríamos clase media alta; Federico, el menor, iba en la misma dirección que su hermano mayor.

Está claro que el propio Gamboa, como parte de una estrategia narrativa que le permitió construir su discurso autenticador, decidió borrar su paso por la escuela, como señala Pozuelos (2006). Sin embargo, donde pueden encontrarse los resabios de este

trayecto es en la figura de los condiscípulos, también nombrados como compañeros, quienes aparecerán en casi toda su obra memorialista, como parte inherente de su vida cotidiana.

En esta galería aparece Luis G(onzaga) Urbina (con quien se distanciaría gravemente a raíz de la llegada al poder de Venustiano Carranza); como el mencionado Pepe Solís, aparecen también José Rafael Guadalajara, autor de *Amalia, páginas del primer amor* (1891), como compañero de colegio, pero no especifica de cuál (Gamboa, 1996: 147). Los dueños de un ingenio en Córdoba, Veracruz, los hermanos Pardo (Luis, Rafael y Francisco), son mencionados también como compañeros y amigos de la escuela (Gamboa, 1910: 32). Antonio de la Peña y Reyes fue su compañero de exilio y de gran parte de su vida. El mismo Arnulfo Arroyo, autor del atentado contra Porfirio Díaz (16 de septiembre de 1897) y Eduardo Velázquez, quien se supone fue autor del linchamiento en contra de Arroyo al otro día, también aparecen mencionados como amigos de la escuela (Gamboa, 1910: 50). Francisco Fernández del Castillo (el historiador), los sacerdotes jesuitas José Vicente y Carlos Heredia, especialmente el primero, que vivió cerca de su casa y fueron compañeros en el Colegio Baz (Gamboa, 1995b: 126; 200); Alfredo R. Barreiro, Manuel Gordillo Escudero (general); Francisco León de la Barra (quien llegaría a ser por un fugaz momento presidente de México en 1911); Manuel Larrañaga Portugal, Luis G. Ricoy, Juan Zaldívar Flores, amigo de la niñez, juventud y edad madura. De esta lista incompleta, cabe destacar que la red de amigos, condiscípulos y compañeros de Gamboa formaron parte importante del caminar de éste, no sólo como apoyo en momentos penosos o difíciles, sino como la comparsa que armonizó muchos momentos de su vida.¹⁷

En muchos de los sucesos relatados en los diarios de Gamboa, estos condiscípulos figurarán como convidados en cada festejo, en cada escalón ascendido, en los entierros, en las complicidades que se generaban desde la prensa escrita; como las personas que le darán un consejo, lo hospedarán en su tránsito, le darán la mano en caso de necesidad, así como en el exilio. Tanto en Texas como en Cuba, estos amigos de la juventud, infancia y escuela le harán compañía, le ayudarán con empleos, venta de cosas personales para sobrevivir o intercederán por él ante Venustiano Carranza, e incluso frente a otros políticos fuera de México.

A pesar de los muchos o pocos esfuerzos que se hayan hecho durante el porfiriato, es claro que pocos eran los mexicanos que tenían acceso a la educación,¹⁸ y mucho menos

¹⁷ Aunque también están las menciones de los condiscípulos que, por ejemplo, frente a la solicitud de ayuda de Gamboa (marzo de 1913), para la repatriación del cadáver del cónsul en España, Rafael Alcalde (sobrino de Gamboa), decidieron ignorar aquel viejo compañerismo en la ENU (Gamboa, 1995b: 78-79).

¹⁸ Hacia 1895, por ejemplo, de 476,413 habitantes en la ciudad de México, únicamente había 3,048 personas con alguna profesión de las llamadas liberales: abogado, médico, profesor o ingeniero. En áreas como lectura y escritura, los porcentajes nacionales dan cifras bajas respecto de la gente que no leía ni escribía: (1895) 64.08 por ciento / (1900) 53.54 por ciento / (1910) 49.72 por ciento. En la ciudad de México, los porcentajes iban en el tenor del 40 por ciento.

los que alcanzaban a concluir sus estudios. Sin embargo, la gran mayoría de estos compañeros de estudios de Gamboa, ya sea con carrera terminada o trunca, ocuparon muchos de los puestos (altos y medianos) dentro del entramado burocrático del porfiriato, situación que ayudó en muchos aspectos al escritor mexicano para sortear los avatares de la vida. Habría que tomar en cuenta lo que alguna vez señaló Mílada Bazant: "la Escuela Nacional Preparatoria [...] preparó generaciones de mexicanos poseedores de saber y del haber, pero incapaces de encontrar más empleo que el de maestro o burócrata" (Bazant, 2006: 270), que para el caso de Gamboa y sus condiscípulos fue una verdad rotunda.

El que Federico Gamboa escogiera la calle como el lugar en el cual se formó como individuo, teniendo como mentores al periodismo y sus amoríos con las mujeres (y como fin último la literatura), no invalida el peso que tuvieron otros espacios y otros actores en su configuración como persona. Las decisiones de Gamboa, al seleccionar o desechar los sucesos que habría de compartir con los lectores, pueden entenderse mejor al reconstruir estas ausencias, pues lo que se busca es comprender los propósitos que subyacen en toda narrativa autobiográfica, así como de conocer la articulación de dichos sucesos, en tanto experiencias y no hechos.

Dentro de la articulación de los sucesos, Gamboa insistió reiteradamente que mucho de su actuar, especialmente en el terreno de lo prohibido o de la transgresión a las normas y expectativas sociales de la época, se debió a ese concepto acuoso denominado juventud, el cual el autor estiró a voluntad y conveniencia, así como a su calidad de huérfano, y su proclividad (derivados de su raza y género) por las mujeres, especialmente por las que fungían como la manzana-serpiente con faldas, dueñas del secreto del placer y constantemente señaladas como el origen de todos los males y proveedoras de todas las taras y desviaciones.

La construcción del discurso autenticador de Gamboa encuentra su base en estas tres variables (juventud, orfandad, precocidad amorosa); asimismo, delimita las experiencias y el tránsito de etapas de vida a los terrenos de la calle, el periodismo, el teatro y los colchones de las daifas, para llegar al punto más alto de la montaña en las figuras del hombre de letras y diplomático, todo ello acompasado por una serie de omisiones que parecen veniales, pero que al conjuntar mayor información sobre el confeso, o cruzar la narrativa del autor con otras fuentes de información (periódicos de la época, diarios o memorias de otros), dichas ausencias se develan como parte importante del proceso de formación de un individuo, aunque para los fines del confeso hayan estorbado en algún momento.

Se infiere que los trazos sueltos (infancia, entorno familiar y escuela) fueron el mejor laboratorio del olvido para Gamboa, pues quizás lo que este escritor mexicano buscó fue

En 1900 había 75,904 alumnos, desde primaria hasta profesional, en un universo de 541,516 habitantes en la ciudad de México. Los datos fueron obtenidos del trabajo de González Navarro para la Secretaría de Economía en 1956.

reinventarse, en un principio, el presente que habitaba, ya como miembro de la diplomacia mexicana, pero sobre todo, para poder destacar su calidad de escritor en ciernes, ya que su pasado (por lo menos el narrado y compartido con los lectores), lo “autorizaba” para compartir las experiencias, las caídas, los aprendizajes y las prácticas vividas y sentidas en carne propia. Para Gamboa, su vida estaba destinada a ocupar el escaño de hombre de letras, y si era con honores, mejor. Para ello, el autor de *Santa* (1903), aprovechó y adaptó su pasado, justificó las acciones, omitió las que no tenían cabida en el relato y blindó sus decisiones, siempre con la mira de decirle a los otros (y a sí mismo), éste fui, pero ahora *éste soy*.

Fuentes

- Archivo Histórico del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México (Escuela Nacional Preparatoria y Escuela Nacional de Jurisprudencia).
- Bazant, Milada (2006), *Historia de la educación durante el porfiriato*, El Colegio de México, México.
- Braunstein, Néstor A. (2010), *Memoria y espanto o el recuerdo de infancia*, Siglo XXI, México.
- Chávez, Ezequiel A. (1968), *¿De dónde venimos y a dónde vamos?*, 2 vols., Asociación Civil “Ezequiel A. Chávez”, México.
- Corbin, Alain, Georges Vigarello y Jean Jacques Courtine (2005), *Historia del cuerpo*, Taurus, Madrid.
- Gamboa, Federico (1996), *Mi Diario VII (1920–1939)*, *Mucho de mi vida y algo de la de otros*, Conaculta, México.
- ____ (1995a), Introd. de José Emilio Pacheco. *Mi Diario I (1892–1896)*, *Mucho de mi vida y algo de la de otros*, Conaculta, México.
- ____ (1995b) *Mi Diario VI (1912–1919)*, *Mucho de mi vida y algo de la de otros*, Conaculta, México.
- ____ (1994), *Impresiones y recuerdos*. Nota prel. de José Emilio Pacheco. Conaculta, México.
- ____ (1965), *Novelas*. Pról. de Francisco Monterde. FCE, México.
- ____ (1938), *Mi Diario V. Mucho de mi vida y algo de la de otros*, 2ª serie II, Botas, México.
- ____ (1920), *Mi Diario*, primera serie III. Eusebio Gómez de la Puente, México.
- ____ (1910), *Mi Diario*, primera serie II. Eusebio Gómez de la Puente, México.
- ____ (1908) *Mi Diario*, primera serie I. Imprenta de la Gaceta de Guadalajara, Guadalajara.
- ____ (1893), *Impresiones y recuerdos*, Arnoldo Moen editor, Buenos Aires.
- ____ (1886) (seudónimo La Cocardiére), “Desde mi mesa”, *El Diario del Hogar*, 3 de octubre, México.
- Gusdorf, Georges (1991), “Condiciones y límites de la autobiografía”, en Ángel G. Loureiro (coord.), *La autobiografía y sus problemas teóricos: estudios e investigación documental*, Anthropos, Barcelona (Suplementos Anthropos, 29).
- Larrosa, Jorge (2003), *La experiencia de la lectura. Estudios sobre la literatura y formación*, México, FCE.
- Lejeune, Philippe (1991), “El pacto autobiográfico”, en Ángel G. Loureiro (coord.), *La autobiografía y sus problemas teóricos: estudios e investigación documental*, Anthropos, Barcelona (Suplementos Anthropos, 29).
- Molloy, Sylvia (2001), *Acto de presencia. La escritura autobiográfica en Hispanoamérica*, El Colegio de México/FCE, México.
- Pacheco, José Emilio (1999), “Mi Diario (1892–1939), Federico Gamboa y el desfile salvaje”, *Letras Libres*, núm. 2. (febrero).

- Pozuelos Yvancos, José María (2006), *De la autobiografía. Teorías y estilos*, Crítica, Barcelona.
- Quintanilla, Susana (1991), "La formación de los intelectuales del Ateneo", *Historias*, núm. 26 (México).
- Quirarte, Vicente (2011), "Homenaje por el 70 aniversario luctuoso de Federico Gamboa", en Academia Mexicana de la Lengua, *Memorias de la Academia Mexicana de la Lengua*, t. XXXV (memorias correspondientes al año 2009), México.
- Secretaría de Economía (1956), *Estadísticas sociales del porfiriato (1877-1910)*, Talleres Gráficos de la Nación, México.
- Solís, Pepe (1893), "Un escritor mexicano. Figuras y agasajos", *El Nacional*, 5 de noviembre.
- Woolf, Virginia (2003), *Orlando*, Alianza, Madrid.
- Zea, Leopoldo (1993), *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*, FCE, México.

JULIÁN VÁZQUEZ ROBLES. Investigador posdoctoral en el Instituto de Filosofía, Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), en Madrid, España. Doctor en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) (2014). Maestro en Historia de México (2003). Autor de "Lectura digital", en Adolfo Solís (coord.), *La educación y las organizaciones en la sociedad del conocimiento*, Universidad Autónoma de Chiapas (Unach), Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Recibido: 11 de septiembre de 2013.

Aceptado: 21 de enero de 2014.

“La tierra a la que vine no tiene primavera”.* Gabriela Mistral en la Patagonia chilena**

“The Land I Have Come to Knows no Spring”:
Gabriela Mistral in Chilean Patagonia

Carola Sepúlveda Vásquez

Universidad Estadual de Campinas, Brasil

carolasepulvedavasquez@gmail.com

Resumen

Este artículo presenta una lectura sobre la experiencia de Gabriela Mistral, educadora, poeta, cónsul e intelectual chilena, durante su desempeño como directora del liceo de niñas de Punta Arenas en la Patagonia chilena. Durante el ejercicio de su cargo, entre los años 1918 y 1920, Gabriela Mistral emprendió una serie de acciones que, según su narrativa, buscaban el bienestar de sus alumnas y de la comunidad de la ciudad en general. El artículo considera cómo todo esto le permitió elaborar discursos sobre ella misma y su trabajo y hacerse, en términos de Virginia Woolf, de un “cuarto propio” dónde comprenderse como directora, escritora y vecina de la ciudad.

Palabras clave: Gabriela Mistral, Patagonia, Chile, maestra, intelectual.

Abstract

This article examines the experience of the Chilean teacher, poet, consul and intellectual Gabriela Mistral during her time as headmistress at the Girls' Secondary School in Punta Arenas in Chilean Patagonia. Between 1918 and 1920, by her own account, Gabriela Mistral undertook a series of

* Esta frase proviene del poema “Paisajes de la Patagonia” (Mistral, 2010b: 71).

** Gran parte de las reflexiones de este artículo se presentaron como ponencia en el XXX Simposio “Diálogos entre educación, género y ciudadanía en distintos contextos sociales. Siglos XIX al XXI” del Congreso “Ciencias, tecnologías y culturas. Diálogo entre las disciplinas del conocimiento. Mirando al futuro de América Latina y el Caribe”, USACH, Santiago de Chile, enero de 2013.

actions in favour of her students' and the city's welfare. It is argued that her educational and community service in the city allowed her to develop a narrative on her life and work and acquire, in Virginia Woolf's terms, 'a room of one's own', from where she could project herself as a headmistress, writer and city dweller.

Keywords: *Gabriela Mistral, Patagonia, Chile, teacher, intellectual.*

*Ahora tengo treinta años, y mis sienes jaspea
la ceniza precoz de la muerte. En mis días,
como la lluvia eterna de los polos, gotea
la amargura con lágrimas lentas, salobre y fría.*

GABRIELA MISTRAL (2010b: 60)

Gabriela Mistral: maestra errante. Notas introductorias

Gabriela Mistral fue el pseudónimo de Lucila de María del Perpetuo Socorro Godoy Alcayaga, escogido en 1914 después de varios intentos por "nombrarse" como escritora, y se definió poco después de ser reconocida como ganadora del certamen literario "Juegos florales" en Chile. Educadora, poeta, cónsul e intelectual, nació en Vicuña (norte de Chile) el 7 de abril de 1889. Creció rodeada de mujeres: su abuela, su madre y su hermana, todas ellas muy influyentes en su vida y formación. La presencia de su padre fue más *imaginada* que *real* y dejó marcas profundas en su memoria que embriagaron seductoramente muchas de sus construcciones, incluyendo las que se relacionaban con su elección literaria. Al paso de los años, ella fue construyendo una imagen romántica del padre, seguramente desde la defensa: "Así somos los Godoy: vagabundos del alma. Queremos vagar, mirar, conocer. ¡Que el mundo es tan bello!" (Ladrón de Guevara, 1999: 39). Admiraba ese nomadismo del padre, ese mismo que más tarde ella practicaría y que, con sus propias palabras, fue convirtiéndose en una necesidad vital.

Desde joven, la autora comenzó a leer y a escribir en periódicos regionales sobre temáticas consideradas "extrañas" para su condición de mujer provinciana, pobre y joven. A partir de una relación distante y compleja con la educación formal, Lucila Godoy fue educándose de una manera diferente, fuera del espacio escolar, en experiencias de educación no formal e informal, se destacan la formación que recibió de su hermana profesora y la posibilidad de acceder a la lectura de los libros de la biblioteca de Bernardo Ossandón, periodista y vecino suyo durante la época. Esas tácticas la ayudaron a continuar su camino, recuperando

en su trabajo como maestra las memorias de su abuela, su madre, su padre y su hermana, construyendo con muchas marcas ese "Proyecto de Lucila".¹

Después de trabajar como profesora en varios liceos² femeninos, fue nombrada directora en 1918, cargo más alto al que una profesora podía acceder durante esa época en Chile. Investida de la autoridad del cargo, habló, reclamó, escribió y resistió. Vivió la aventura³ de ser maestra y directora, y pasó por Temuco y Punta Arenas (ciudades del sur y extremo austral de Chile), antes de trasladarse a Santiago, la capital chilena, ubicada en el centro geográfico del país, sintiéndose cada vez más excluida, conforme a sus narrativas, mientras más se aproximaba a los centros geográficos y de poder (Sepúlveda Vásquez, 2011). Estas exclusiones, según Mistral, se tradujeron en su marginación de los círculos de influencia del Ministerio de Educación, frente a lo cual la autora fue desarrollando tácticas que le permitieron construirse como profesional.⁴ Entiendo las tácticas —siguiendo a De Certeau— como "buenas pasadas, artes de poner en práctica jugarretas, astucias de 'cazadores', movi­lidades maniobreras, simulaciones polimorfas, hallazgos jubilosos, poéticos y guerreros" (2007: 50). Una de estas tácticas sería la búsqueda del autoexilio (como ella misma lo denominaba), lo que finalmente la condujo a una condición de extranjería permanente que le permitió escapar de muchos cautiverios. De acuerdo con Lagarde, el cautiverio: "caracteriza a las mujeres por su subordinación al poder, dependencia vital, el gobierno y la ocupación de sus vidas por las instituciones y los particulares (los otros), y por la obligación de cumplir con el deber ser femenino de su grupo de adscripción, concretado en vidas estereotipadas, sin alternativas" (Lagarde, 2005: 37).

En 1922 dejó Chile y se fue a México, invitada por el gobierno de ese país para colaborar en la puesta en marcha de la reforma educativa propuesta por la Revolución mexicana. Allí, en un ambiente estimulante y lleno de reconocimiento, Gabriela Mistral fue construyéndose como escritora, intelectual y autoexiliada de manera permanente, pues no volvió a vivir en Chile.

En ese sentido, me parece que viajar fue una experiencia central en la trayectoria intelectual de la autora, permitiéndole construir su subjetividad. Al respecto, ella decía:

¹ Retomamos la formulación hecha por Ana Pizarro, para quien Gabriela Mistral, más que un pseudónimo, sería un heterónimo, es decir, una especie de álter ego u otro "yo", con el que Gabriela sería el proyecto de Lucila, humilde profesora rural del Valle de Elqui. Gabriela iría naciendo de Lucila, negándola e incluyéndola al mismo tiempo, con sus estrategias, éxitos y pérdidas (Pizarro, 2005).

² Los liceos son los establecimientos de educación secundaria en Chile.

³ La imagen de la aventura de ser maestra la desarrollan Egaña, Nuñez y Salinas Álvarez (2003). En el texto, la imagen se utiliza para referirse a las diferentes trayectorias y dificultades que debieron enfrentar niñas y maestras en la época en que el Estado chileno decidió extender la escolarización primaria para mujeres.

⁴ Sobre las tácticas de las mujeres en las luchas contra la desigualdad entre los géneros, véase Cano, Vaughan y Olcott (2006).

Da la costumbre del olvido. Nada penetra en nosotros sin desplazar algo: la imagen nueva se disputa con la que estaba adentro, moviéndose con desahogo de medusa en el agua; después la cubre como una alga suavemente, sin tragedia. Viajar es profesión del olvido. Para ser leal a las cosas que venimos a buscar, para que el ojo las reciba como al huésped, espaciosamente, no hay sino el arrollamiento de las otras (Mistral citada en Scarpa, 1978: 20).

En palabras de Mistral, los viajes representaban una posibilidad de autoconocimiento y de aprendizaje, en tanto, podían constituirse en una especie de consejeros que acompañarían las distintas decisiones de la vida: "El viaje aconsejará como el sueño enseña a algunos iluminados. Le señalará oficio, país y mujer. Le diría si es italiano y deberá aprender su Dante en Florencia, si platero y vivir unos años en fundición de Toledo. O si, sencillamente, es de su tierra, y no puede aprender nada sino moviéndose en la divina dulzura de lo suyo" (Mistral citada en Scarpa, 1978: 20). Los viajes permitieron a Gabriela Mistral conocer el mundo y experimentar en muchos lugares esa forma de mirar diferente, de quien viene de afuera (Ginzburg, 2001), al mismo tiempo que poner en circulación su trabajo, lo que se traduciría en un aumento de su capital cultural y en reconocimiento por parte de muchos círculos intelectuales, lo que también contribuyó para que se posicionara en un lugar de autoridad. En su opinión, los mismos viajes hicieron posible su sustento económico: "la otra publicidad, la de mis viajes, me la acarrea la búsqueda del pan. Voy aquí y voy allá a dar clases (nadie vive de trescientas pesetas de una jubilación) y debo aceptar que los pueblos dispongan de mí como persona llegada a ellos para servirlos" (Mistral, 1934).

Como viajera, Gabriela Mistral recorrió muchos países, donde fue recibida con honores tanto por las universidades como por los círculos intelectuales. Participó de conferencias sobre infancia, educación y política, en congresos de profesores y reuniones de mujeres universitarias, entre otras actividades. Fue profesora invitada en Estados Unidos y representante oficial de América Latina en el Instituto de Cooperación Intelectual de la Sociedad de las Naciones. También fue miembro del comité editorial de la colección de los Clásicos Iberoamericanos, organizada por el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual, de la Federación Internacional Universitaria de Madrid y del Consejo Administrativo del Instituto Internacional de Cinematografía Educativa, con sede en Roma.

En 1931, el gobierno de Chile le ofreció el cargo de directora de Enseñanza Primaria, el cual rechazó. Al año siguiente, el mismo gobierno le ofreció un cargo consular que aceptó, el cual ejerció hasta su muerte. En esa experiencia, Mistral vivió intensamente su "autoexilio" y no volvió a vivir en Chile. En medio de esta errancia, la escritura se constituyó en una táctica que le permitió encontrar motivación y energía: "escribir me suele alegrar; siempre me suaviza el ánimo y me regala un día ingenuo, tierno, infantil. Es la sensación de haber estado por unas horas en mi patria real, en mi costumbre, en mi suelto antojo, en mi libertad

total” (Mistral, 2010a: 589). Al parecer, la escritura actuó también como morada, en esa imagen que ella evoca de una patria *real*, con la cual podríamos interpretar que se acercaba metafóricamente a ese lugar de origen, a lo familiar. La escritura permitió a Gabriela Mistral mantenerse en su errancia por el mundo y vivir permanentemente como extranjera, conteniendo sus alegrías, dolores y fantasías: “La poesía es en mí, sencillamente, un rezago, un sedimento de la infancia sumergida. Aunque resulte amarga y dura, la poesía que hago me lava de los polvos del mundo y hasta de no sé qué vileza esencial parecida a lo que llamamos el pecado original, que llevo conmigo y que lleva con aflicción” (Mistral, 2010a: 589-590).

En su trayectoria vital fue definiéndose como maestra, autoexiliada y, como ella decía, chilena ausente, pero no ausentista. En este sentido, es interesante reconocer la experiencia de Gabriela Mistral en la Patagonia chilena, donde asumió por primera vez un cargo directivo en educación, donde escribe parte considerable de su primer libro e inaugura una etapa en su trayectoria intelectual que la conducirá a emprender el autoexilio. A partir de esta experiencia, Mistral comienza a configurarse como una intelectual y a relacionarse complejamente con las instituciones educativas en Chile, lo que se tradujo en una especie de malestar que la llevaría años más tarde a dejar el país.

“La nube negra va cerrando el cielo y un viento humano hace gemir los pinos”:⁵ encuentro con una ciudad, su gente y su liceo

Gabriela Mistral se desempeñó como directora del Liceo de Niñas de Punta Arenas entre 1918 y 1920, donde emprendió una serie de acciones que, según sus palabras, buscaban el bienestar de sus alumnas y de la comunidad de la ciudad en general. Se destacaron, por ejemplo, sus iniciativas de creación de bibliotecas, la propuesta de vacaciones de invierno y la celebración de la Navidad. En sus distintas posiciones de sujeto, Gabriela Mistral se relacionó y entró muchas veces en disputa con quienes “detentaban” el poder político, económico y simbólico, en una época y en una sociedad con fuertes exclusiones de clase, género y etnia (Pizarro, 2005: 63). Enfrentó, así, las resistencias del “poder masculino”, que parecen haber sido comunes frente a algunos cambios que alterarían el *status quo* (Gómez-Ferrer *et al.*, coord.), 2006). En ese escenario, Mistral construyó discursos sobre sí misma y su trabajo. Se posicionó como sujeto, directora, escritora y vecina de la ciudad, inventó nuevas formas

⁵ Cita tomada del poema “Canciones de Solveig” (Mistral, 2010b: 85).

de sociabilidad, que a su vez también la marcaron y la (auto)definieron. La escritora confesó en muchas ocasiones que durante su vida profesional debió enfrentar varias dificultades y exclusiones. Si desarrollar su carrera como profesora parece no haber sido algo sencillo, menos aún fue asumir y desempeñar el cargo de directora, máximo puesto al que una profesora podía acceder durante esa época en Chile. Su formación *diferente*, que, como ya indicamos antes, fue mayoritariamente fuera de la escuela, en muchas ocasiones no se le tomó en cuenta como legítima y significó, de acuerdo a sus impresiones, ser considerada *en falta* frente a los saberes tradicionales que no la legitimaban.⁶ Desde su punto de vista, sus saberes de origen, la formación heredada de su hermana y sus experiencias como maestra no se le reconocieron socialmente.

En algunos textos de Gabriela Mistral sobre su experiencia como directora declaró que su liceo más querido fue el de Punta Arenas. En mi opinión, su evaluación fue hecha desde la intensidad que significó el hecho de que ésta fue su primera y más extensa experiencia en el cargo de directora, lo que le permitiría acompañar algunos procesos, como la conformación de la biblioteca del liceo, el empoderamiento de las alumnas en ese proceso y la colaboración de la comunidad en estas acciones.

Mistral fue nombrada como directora del Liceo de Niñas de Punta Arenas por Pedro Aguirre Cerda⁷ cuando se desempeñaba como ministro de Instrucción Pública. Entre las tareas que se le encargaron al asumir ese cargo se encontraban las de reorganizar el funcionamiento del establecimiento y de emprender la cruzada de *chilenización*. Esta última misión se fundamentaba en el hecho de que, en la zona, existían muchos inmigrantes, en su mayoría de origen croata, por ello era necesario estimular los valores nacionales para crear esa comunidad imaginada, entendida de acuerdo con la definición propuesta por Anderson como "una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana. Es *imaginada* porque aun los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión" (Anderson, 1993: 23).

Trabajar en Punta Arenas, capital de la región austral de Chile, durante la época referida, parecía ser considerado por muchas personas como un sacrificio, un apostolado y, en algunos casos, como una exclusión por la falta de comunicación y el aislamiento que se vivía, considerando que la mayor cantidad de beneficios, relaciones y oportunidades se concentraban en Santiago, la capital del país. Gabriela Mistral relataba sus impresiones:

⁶ En su testimonio, Gabriela Mistral decía que sentía esa discriminación de los círculos intelectuales, literarios y políticos chilenos de su época.

⁷ Pedro Aguirre Cerda fue un entrañable amigo de Gabriela Mistral. De formación abogado y profesor, trabajó intensamente por la educación en sus diferentes cargos políticos, incluso como presidente de la república, entre los años 1938 y 1941. Para más detalles sobre la relación entre Gabriela Mistral y Pedro Aguirre Cerda, véase Sepúlveda Vásquez (2012).

Yo para ellos era, de inicio, una representación más que una realidad. Quizás ni con el poeta estaban de acuerdo en su fuero íntimo los grandes señores respetables, si es que conocían mis versos algo más que de oídas. Encontraban en mí, en una mujer de 1918, que fumaba con alguna desconsideración, demasiado desgarramiento y tragedia, vocablos tremendos en boca de dama, y quizás por algunos de los míos, de Llanquihue arriba, en su fibra prejuiciosa, se me calificaba en el rango social de simple preceptora (Mistral citada en Teitelboim, 1996: 93).

En una primera etapa y en un intento por establecer un diagnóstico del liceo, reconoció que muchas de las condiciones en que estaban las niñas que ahí estudiaban no eran las más adecuadas. Se refirió, por ejemplo, al local en que funcionaba el establecimiento, señalando que las salas de clases no contaban con espacios adecuados para el número de alumnas y que ellas se encontraban expuestas a durísimas condiciones climáticas. El estado de salud de las alumnas y de los niños de la zona en general fue un tema que le preocupó, así como la inclemencia del clima, lo que la hacía defender la idea de crear vacaciones de invierno. Decía que la ciudad no tenía ni tendría prontamente sus calles y sus locales escolares en condiciones adecuadas para ser ocupados en esa crudeza del invierno. Alertaba sobre los riesgos de usar luz artificial para la salud de los niños y niñas, la necesidad de descanso para alumnas y alumnos, así como para los docentes, además de las escasas posibilidades de que los padres pudiesen entregar conveniente abrigo a sus hijos, debido a las condiciones de pobreza material en que vivían (Mistral citada en Scarpa, 1978: 126-130). En una ciudad llena de *Desolación*⁸ y donde no existía la primavera, para Gabriela Mistral se volvió una necesidad *buscar abrigo*.

“¿A quién podrá llamar la que hasta aquí ha venido si más lejos que ella sólo fueron los muertos?”⁹ Gabriela Mistral y sus resistencias

Oresta López, en su estudio sobre maestras rurales posrevolucionarias del Valle del Mezquital, Hidalgo (México), indica que durante ese periodo histórico:

se construyó una imagen positiva de la mujer como maestra rural y se enaltecieron sus potencialidades como reformadoras sociales [...]; fueron fundadoras de escuelas

⁸ Título del primer libro de Gabriela Mistral, escrito en parte durante su estancia en Punta Arenas y publicado en Nueva York en 1922.

⁹ Esta frase se recogió del poema “Paisajes de la Patagonia” (Mistral, 2010b: 71).

en comunidades indígenas y pilares importantes de la castellanización en la región, aplicaron —a su manera— los proyectos educativos revolucionarios, haciendo frente a las adversidades locales y gremiales que las afectaban permanentemente (López, 2008: 276).

La idea de la maestra como reformadora social se adecua también para comprender algunas de las diferentes acciones desarrolladas por Gabriela Mistral durante el desempeño de su cargo como directora escolar en Punta Arenas, lo que contribuyó al proceso de *chilenización* de la región. Para desempeñar su trabajo, desarrolló diferentes tácticas, lo que se pudo haber traducido en un aumento de la valoración de su papel dentro de la comunidad en la que vivió, la cual, de acuerdo con Mistral misma, se comprometió cada vez más con sus demandas. Así, la poetisa desarrolló sus proyectos educativos y afrontó las condiciones estructurales y al acontecer cotidiano de lo que significaba ser maestra. Luego de su diagnóstico y con el ánimo de lograr ciertas mejoras, Gabriela Mistral intentó hacer llamados a las autoridades del Ministerio de Instrucción Pública, aunque decía saber de la excesiva burocracia y de la falta de atención y de recursos por experiencia propia. Pese a ello, expresó sus ideas y formuló reclamos y demandas. Entre sus propuestas, destacamos la iniciativa de ceder algunos espacios reservados para su habitación (como tantas maestras en Latinoamérica, vivía en el mismo lugar en que trabajaba) para ser utilizados por la comunidad escolar.

Por otra parte, como medida para beneficiar la salud de sus alumnas, propuso ofrecer desayunos para mejorar las dietas, así como la atención odontológica para el estudiantado de la zona, iniciativa que después persiguió que se extendiera a todos los habitantes de la ciudad que lo necesitaran. Una dieta adecuada y atención médica oportuna eran para ella necesidades básicas a las que todos los niños y niñas debían acceder.

Como forma de proteger a las niñas de la dureza del clima, Gabriela Mistral propuso la creación de vacaciones de invierno; en cambio, para desarrollar la lectura, propuso la apertura de una biblioteca, de la que la directora esperaba tuviese

dos secciones: una infantil y otra popular. La primera servirá a las alumnas del liceo mismo y la segunda a las obreras que asisten a los cursos nocturnos que la Sociedad de Instrucción Popular acaba de abrir en nuestro local. Cuando el número de obras permita atender una mayor demanda, la sección infantil será puesta a disposición de los alumnos de las escuelas públicas y la segunda, a la del pueblo en general (Mistral citada en Scarpa, 1978: 141-142).

Mistral habló, demandó, fue portavoz de muchas causas y trató de relacionarse de diferentes formas intentando encontrar aliados y estableciendo negociaciones, principalmente con los hombres de la ciudad, quienes detentaban el poder. Fue así que, siendo directora, debió

actuar como una *mujer en la ciudad*¹⁰ e intentar moverse con astucia por ese espacio escu-ridizo de lo *público*. Se posicionó en éste, no siendo ciudadana, en un escenario en el que las mujeres se encontraban excluidas de participar activamente en la política tradicional, sin poder elegir a sus representantes ni ser postuladas como candidatas.

Como señala Montecino Aguirre (2008: 400): “no podemos decir que la condición femenina en Chile se despliegue de manera igualitaria a la masculina. Desde un punto de vista estructural —me refiero a las posiciones dentro del entramado económico, político y social— el género femenino se ubica en posiciones precarias”. Esa Mistral que no era ciudadana, se ubicó como una vecina de la ciudad. Conforme a la definición de la Real Academia de la Lengua Española, entiendo por vecino(a) a “aquel que habita con otros en un mismo pueblo, barrio o casa, en habitación independiente”.¹¹ Si se retoma esta definición, especialmente en la acepción de *habitación independiente*, y se recupera la imagen del *cuarto propio* que propuso Virginia Woolf (2004), entendido éste como un espacio de libertad, intentaré entender la escritura de Mistral como una táctica con la que se construye, con la que va tejiendo sus múltiples experiencias, en tanto:

la novela, es decir, el trabajo imaginativo, no se desprende como un guijarro, como puede suceder con la ciencia; la novela es como una telaraña ligada muy sutilmente, pero al fin ligada a la vida por los cuatro costados. A veces apenas se percibe la ligadura; las obras de Shakespeare, por ejemplo, parecen suspendidas por sí, completas y autónomas. Pero basta tirar de la telaraña en los bordes, o desgarrar el centro, para recordar que esas telas no han sido tejidas en el aire por seres incorpóreos, sino que son el trabajo de criaturas dolientes, y que están ligadas a cosas burdamente materiales, como la salud y el dinero y las casas en que vivimos (Woolf, 2004: 39).

Las tácticas de Mistral estarán definidas por su escritura, lo que le permitió construir su subjetividad, desempeñarse en un cargo de poder e instalarse en un campo intelectual, donde las luchas poseen blancos específicos, en el cual el poder y el prestigio que ellas persiguen son de un tipo particular (Bourdieu, 2004: 172). En esa época, su escritura se concentró principalmente en dos géneros: la poesía, con la que más tarde publicara su primer libro *Desolación* (Nueva York, 1922) y los textos de corte social que publicó en la *Revista Mireya*, de la que fue su fundadora.

En esa intimidad de la escritura, Mistral resiste y logra independencia, carente algunas veces de tradición y de experiencia, algo característico en las mujeres, como indicaba Woolf (2004: 69). En ese campo de batallas intentó construir un lugar y participar en la construcción del *progreso* de la ciudad. Su vida en Punta Arenas fue una experiencia que detonó una

¹⁰ Retomo el título del libro de Perrot (1997).

¹¹ DRAE, 22ª ed., <<http://lema.rae.es/drae/?val=VECINA%20>>.

potencia creativa expresada en sus iniciativas y en su escritura, que dejaría huellas significativas en sus textos y en su trayectoria como intelectual. Ana María Cuneo señalaba que "Gabriela retorna en su escritura constantemente a los estados de desánimo, tristeza y desesperanza [...]. Apoyan esta afirmación algunas cartas escritas en los años que corresponden a la etapa de creación de los poemas que formarán parte de *Desolación*" (Cuneo, 2010: 641). De su producción lírica diremos que en *Desolación* sus poemas aparecen organizados en algunos ejes: la vida, la escuela, el dolor, la naturaleza,¹² los cuales representan bien su etapa en la Patagonia como directora del liceo femenino de Punta Arenas. En la sección titulada Vida, la autora presenta interesantes reflexiones sobre diversas experiencias, por ejemplo, de la maternidad. La temática es significativa en tanto que en esa época, en Chile, al igual que en otros países de América Latina y del mundo, existía un modelo de feminidad que se utilizaba como dispositivo para modelar a las mujeres en papeles construidos y asignados culturalmente para cada género, siendo considerada la maternidad como el lugar de identificación por excelencia asociado al modelo católico de la Virgen María (Lavrin, 2005).

Gabriela Mistral vivió en Punta Arenas a la edad de treinta años, cuando aún no vivía la maternidad en *carne propia*, sublimando sus deseos como muchas maestras de la época en esa figura de maestra-madre. Sobre la maternidad, en "La mujer estéril", escribía los siguientes versos:

La mujer que no mece a un hijo en el regazo,
cuyo calor y aroma alcance a sus entrañas,
tiene una laxitud de mundo entre los brazos;
Todo su corazón congoja inmensa baña (Mistral, 2010b: 14).

Durante su etapa en la zona austral de Chile, al parecer, la escritora se refugió en la búsqueda espiritual, preocupación que la acompañará hasta su muerte y que hasta hoy constituye uno de los aspectos más enigmáticos para sus biógrafos(as). En *Desolación*, en el poema "El Dios triste", Mistral decía:

Y en esta tarde lenta como una hebra de llanto
por la alameda de oro y de rojez yo siento
un Dios de otoño, un Dios sin ardor y sin canto
¡y lo conozco triste, lleno de desaliento! (Mistral, 2010b: 26)

¹² Considero aquí las secciones que aparecen en *Gabriela Mistral en verso y prosa. Antología* (2010).

En la sección titulada Escuela, del mismo poemario *Desolación*, Mistral reflexionó sobre las maestras, tal vez en un intento por comprenderse y como un ejercicio de reflexión sobre la llamada *condición docente*. El poema "La maestra rural"¹³ decía:

La maestra era alegre. ¡Pobre mujer herida!
Su sonrisa fue un modo de llorar con bondad.
Por sobre la sandalia rota y enrojecida,
Era ella la insigne flor de su santidad (Mistral, 2010b: 33).

En "Éxtasis", del apartado Dolor, se incluyen versos desgarradores que remiten a diferentes sentires y épocas de su vida. En esa sección reconozco a una Mistral intensa y que parece marcada por ausencias, silencios y tristezas:

Ahora, Cristo, bájame los párpados,
pon en la boca escarcha,
Que están de sobra ya todas las horas
Y fueron dichas todas las palabras (Mistral, 2010b: 39).

Finalmente, se dedica a esa Naturaleza de la Patagonia tan imponente, sobre todo si consideramos que la mayor parte de su vida en Chile ella vivió en el norte del país, en una zona con paisajes y climas muy diferentes, en "Paisajes de la Patagonia" (primera parte, *Desolación*), recordaba:

El viento hace a mi casa su ronda de sollozos
y de alarido, y quiebra, como un cristal, mi grito
y en la llanura blanca, de horizonte infinito,
miro morir inmensos ocasos dolorosos (Mistral: 2010b: 71).

En sus textos sociales, Mistral elaboró propuestas y puso en circulación sus ideas, dirigiéndolas a un auditorio que cada vez más presta atención a sus palabras. En ese sentido, me parece significativa la relación que establecerá con los comerciantes del lugar, en tanto que encontrará en este grupo grandes colaboradores para sus proyectos. Estratégicamente, directora y comerciantes colaboraron a favor del progreso de la comunidad.

La preocupación por la modernización de las ciudades y por el avance cultural de sus habitantes parece haber sido un fenómeno común de esa época en varios países de América Latina. En un estudio sobre Buenos Aires durante el periodo de entreguerras, Luciano De

¹³ Cabe indicar que "La maestra rural" es un poema dedicado a Federico de Onís, profesor español que durante el periodo que fue encargado del Departamento de Lenguas Hispánicas de la Universidad de Columbia puso en circulación la obra de Gabriela Mistral y fue el responsable directo de la publicación de *Desolación* (1922).

Privitellio reconoce la participación de los comerciantes en algunas formas de construcción de la ciudad, donde entraron en juego las representaciones de ésta y de los vecinos, así como también las autorrepresentaciones que se tenían sobre lo que significa ser *buen o mal* vecino (De Privitellio, 2003: 30). Este autor retoma una cita de los comerciantes de la época para dar cuenta de sus autoimágenes y de la creencia de que la participación en la construcción de esa ciudad, que ya no será efímera, les otorgaría prestigio posicionándolos en el bando de los buenos vecinos:

Nosotros, los pequeños comerciantes, tenemos el orgullo y la satisfacción de decir que hemos cooperado al progreso de la barriada. Para una Cooperadora Escolar, para una fiesta de cultura, una comisión vecinal de fomento, para garante, para fiador, para padrino de bautismo, para cualquier cosa de esta índole nosotros hemos sido y somos siempre los primeros (De Privitellio, 2003: 36).

Retomando el análisis de Privitellio, hagamos la siguiente lectura de lo que acontecía en la Punta Arenas de la época, en la que los comerciantes, al parecer, respondían a los llamados de la directora del liceo de niñas, seguramente porque sus hijas eran alumnas del mismo y porque también esa participación les permitía encontrar un lugar en esa sociedad que quería modernizarse. Como ejemplo de esa colaboración, tenemos el apoyo a la iniciativa de la directora para reparar el local donde funcionaba el liceo. Scarpa (1978: 136) hace referencia a un artículo publicado en la prensa, en el que se señalaba que Mistral recibió ayuda de la municipalidad y de algunos particulares y casas comerciales para transformar físicamente el liceo, debido a la falta de espacio causado por el aumento de matrículas, carencia por la cual la directora destinaba espacios de sus habitaciones, su *cuarto propio* para uso de la enseñanza.

En otra de sus iniciativas, para la celebración de Navidad, Mistral organizó, junto con un grupo de profesoras y alumnas, una serie de actividades y regalos, contando nuevamente con la colaboración de los comerciantes y la comunidad: "En la Navidad de 1919, el Liceo quiso llevar alegría a sesenta niños. Habían recorrido los barrios apartados la directora y algunas profesoras y se habían conmovido con el espectáculo de lo paupérrimo" (Scarpa, 1978: 131-132).

Aunque las alumnas recogieron las donaciones que les daban los comerciantes, al parecer, las necesidades fueron mayores que los recursos y "la terrible lección la recibió la señorita directora. Aquel día se presentaron 180 madres con más de 300 niños" (Scarpa, 1978: 132). Frente a esto no pudieron responder con los recursos que tenían y, en opinión de la directora, la comunidad desempeñó un papel importante y apoyó una petición posterior que ella hizo en el *Diario Oficial* solicitando colaboraciones para realizar nuevos repartos a los niños y niñas. La gente de Punta Arenas otra vez respondió favorablemente a su llamado.

En relación con el proyecto de biblioteca, Mistral también convocó a la comunidad con estas palabras: "La infrascrita acude al pueblo, porque se trata de intereses de éste, evidentes y preciosos, acudirá a él siempre que la falta de fondos fiscales no le permita mantener el liceo en las condiciones de dignidad que exige un establecimiento de instrucción secundaria" (Mistral citada en Scarpa, 1978: 142). A partir de este llamado, las alumnas se convirtieron en las *recaudadoras oficiales* de libros en el comercio local y consiguieron una importante colección de obras, además de que la Junta de Alcaldes les asignara dinero para pagar a una profesora que atendiera la biblioteca y recibió también una donación de los círculos intelectuales argentinos. Para Mistral fue fundamental sensibilizar a la población sobre el Liceo e intentar estrechar los vínculos entre la comunidad escolar y la de la ciudad: "los maestros deben mostrar las bellezas o las miserias de su escuela, para crear, lenta pero seguramente, la simpatía de la ciudad hacia ella, ya que sólo conocer conduce a amar" (Mistral citada en Scarpa, 1978: 174).

La directora esperaba lograr también que esta colaboración fuese permanente y que se tradujera en un cambio en las formas de relacionarse entre los habitantes de la ciudad. Con este objetivo, propuso que en los diarios locales existiera una sección permanente de crónica de los colegios donde se retratara la vida cotidiana de los liceos compartiendo lo que sucedía en éstos. Así, indicaba: "las sociedades infantiles pueden hacernos llegar los detalles de su vida, sus aspiraciones, para sostenerlas, y hasta sus fracasos" (Mistral citada en Scarpa, 1978: 173). Pasados dos años intensos de estadía en Punta Arenas, donde fungió como maestra y directora, Mistral continuó su producción. Escribió y dictó una serie de conferencias, incluyendo las de educación de la mujer en el marco de los cursos sobre instrucción femenina, a petición del presidente de la Sociedad de Instrucción Popular de Magallanes, don Luis Aguirre Cerda, hermano de Pedro Aguirre Cerda, que, como ya se dijo, fue amigo y protector de la carrera de Mistral.

"Porque la noche larga ahora tan sólo empieza"¹⁴

Hablar y escribir *públicamente* y practicar la *autoría* parecían ser experiencias poco comunes para las mujeres en la época en que Mistral fue directora del Liceo de Niñas de Punta Arenas, lo que se manifiesta, por ejemplo, al intentar reunir fuentes para reconocer y comprender la participación de mujeres en acontecimientos históricos, siendo "difícil encontrar registro de las voces auténticas, no mediadas" de ellas (Egaña *et al.*, 2003: 5). De igual forma, me parece

¹⁴ Frase recogida del poema "Paisajes de la Patagonia" (Mistral, 2010b: 72).

importante hacer una revisión y una crítica de las fuentes citadas para referirse a las mujeres, incluso las consideradas "objetivas", por ejemplo, el caso de las muestras estadísticas, que como ya se ha analizado, también contendrían sesgos (Quay Hutchison, 2000).

En medio de esas condiciones de producción, en este artículo se propuso una lectura de Gabriela Mistral y su experiencia como directora del liceo femenino de Punta Arenas, entendiendo a la autora como una mujer empoderada que actuó, escribió y se construyó como intelectual, constituyendo este proceso una de las experiencias centrales de su trayectoria. En la Patagonia, Mistral tuvo sus primeras vivencias como mujer pionera en el ejercicio del poder, se aproximó a la escritura y formuló intervenciones intelectuales que seguiría practicando en Chile y luego en su experiencia como extranjera que iniciaría en México hacia 1922.

En el cierre de Gabriela Mistral a su libro *Desolación*, escribió el texto titulado "Voto", el cual es una especie de plegaria a Dios, le pide la gracia de su perdón por ese libro que contiene las marcas de experiencias desgarradoras:

Dios me perdone este libro amargo y los hombres que sienten la vida como dulzura me lo perdonen también.

En estos cien poemas queda sangrando un pasado doloroso, en el cual la canción se ensangrentó para aliviarme. Lo dejo tras de mí como a la hondonada sombría y por laderas más clementes subo hacia las mesetas espirituales donde una ancha luz caerá, por fin, sobre mis días. Yo cantaré desde ellas las palabras de la esperanza, sin volver a mirar mi corazón; cantaré como lo quiso un misericordioso, para "consolar a los hombres". A los treinta años, cuando escribí el "Decálogo del Artista", dije este Voto.

Dios y la Vida me dejen cumplirlo en los días que me quedan por los caminos... (Mistral, 2010b: 87).

Siguiendo la lectura de Ana María Cuneo (2010: 646), el "Voto" tendría una connotación religiosa, en la que

El "Voto" se estructura como un ritual de sacrificio, es la expresión lingüística de un acto litúrgico [...]. Voto —la palabra que titula este escrito— significa promesa religiosa por medio de la cual un hombre se compromete a una forma de acción futura que consiste, en el texto que comento, en cantar las palabras de la esperanza, en ser un profeta que hable al hombre de su destino trascendente. Lo que será dicho, no es algo definitivo, ni una certidumbre, sino un esbozo intuido de un bien deseado, bien al cual no se aspira por cumplimiento personal en soledad, sino en la comunidad humana [...]. Por lo tanto, no todo en *Desolación* es dolor, soledad y muerte. También están anunciadas, adelantándose al "Voto", las palabras de la esperanza.

Esa solemnidad religiosa, unida a la esperanza que se lograría en comunidad, me parece que resume la experiencia de Gabriela Mistral en la Patagonia como directora del Liceo de Niñas

de Punta Arenas, donde, excluida de la ciudadanía y haciendo uso de un capital cultural y social, desarrolló tácticas que le permitieron construir su subjetividad, desempeñarse en un cargo de poder e instalarse en un campo intelectual, relacionándose con sus alumnas y con la comunidad.

Escribió sobre las experiencias que la afectaban y que quedarían como huellas indelebles en su vida y en su escritura: vida, escuela, dolor y naturaleza inspiraron sus letras y acciones de esa época y posteriores. Coincido con Sepúlveda Eriz (2011: 92) en que “la estadía que Gabriela Mistral realizó en Punta Arenas quedó inscrita en su producción poética”. En esa experiencia, Mistral también reflexionó sobre la llamada condición docente y dejó plasmados en letras algunos de sus pensamientos. Un texto muy significativo fue la “Oración de la maestra” (1919), dedicado a Emma de la Barra, escritora argentina que utilizaba el pseudónimo literario de César Duayen, seguramente como una forma de ejercer su trabajo literario con mayor libertad en medio de las restricciones sociales que padecían en esa época las escritoras. De ese texto podemos decir que se convertiría casi en una *declaración de principios* de muchas maestras de la época, pues circuló en varios países de América Latina. En esta composición, al igual que en la del “Voto”, que cierra el libro *Desolación*, Gabriela Mistral se dirige nuevamente a Dios y le pide la acompañe en su trabajo:

Maestro, hazme perdurable el fervor y pasajero el desencanto.
 Arranca de mí este impuro deseo de justicia que aún me turba,
 la mezquina insinuación de protesta que sube de mí cuando me hieren.
 No me duela la incomprensión ni me entristezca el olvido de las que enseñé (Mistral, 1979: 35).

En ese texto, Mistral se refiere a la docencia como una extensión del papel maternal, recordando que muchas mujeres, maestras de la época, no se casaban ni tenían hijos, pues, probablemente, *concebir* a las alumnas como hijas les permitía también sublimar algún posible sentimiento de soledad o de inadecuación por no “realizarse” en la maternidad como lo exigían los mandatos de género de la época:

Dame el ser más madre que las madres,
 para poder amar y defender como ellas lo que no *es carne de mis carnes*.¹⁵
 Dame que alcance a hacer de una de mis niñas mi verso perfecto y
 a dejarte en ella clavada mi más penetrante melodía,
 para cuando mis labios no canten más (Mistral, 1979: 35).

¹⁵ Las cursivas son mías.

Aparecen también en sus versos algunas definiciones sexo-genéricas y socioeconómicas:

Hazme fuerte, aun en mi desvalimiento de mujer, y de mujer pobre;
 hazme despreciadora de todo poder que no sea puro,
 de toda presión que no sea la de tu voluntad ardiente sobre mi vida (Mistral,
 1979:35)

De esta manera, Gabriela Mistral fue pensando el magisterio y comprometiéndose políticamente con la docencia. Ya decía ella en 1918: "Haz capaz tu escuela de todo lo grande que pasa o que ha pasado por el mundo. Harás así pedagogía augusta, no gris, no pobre, no infeliz pedagogía" (Mistral, 1979: 38)

Después de algunos años, Gabriela Mistral, al parecer preocupada por su salud y la de su madre, pidió su traslado de Punta Arenas. Sus viajes continuaron, pasó por otras ciudades de Chile y luego abandonó el país. Esa intelectual viajera llevaría las marcas de esta experiencia en la zona más austral de Chile, donde conoció a una ciudad y sus habitantes, donde también fue construyéndose y reconociéndose como mujer, directora e intelectual. Al paso de los años, en la reconstrucción hecha por medio de la memoria, Mistral reconoció al Liceo de Punta Arenas como el más querido. Fue allí donde pensó en ceder para uso de las alumnas su espacio habitación, su cuarto propio, ése que en la época era una extensión física de la escuela donde la maestra vivía, adscrita en cuerpo a su lugar de trabajo. En ese cuarto propio, Gabriela Mistral construyó también otro cuarto propio más: su escritura, gracias a la cual fue empoderándose también en ese ejercicio.

Al paso del tiempo, la comunidad de Punta Arenas también recordaría a Mistral y le manifestaría su cariño cuando recibió el Premio Nobel de Literatura en 1945. Le enviaron telegramas, cartas y una serie de escritos hasta Brasil, donde la escritora residía en aquella época; ejemplo de ello fue una nota que apareció en el diario chileno *El Mercurio*, el día 19 de noviembre de 1945, sobre los homenajes a Gabriela Mistral en Punta Arenas:

Toda la población de este último rincón de Chile y de América ha vibrado emocionalmente ante la distinción universal concedida a nuestra compatriota Gabriela Mistral, al asignársele el Premio Nobel de Literatura.

Gabriela Mistral fue directora del Liceo de Niñas de Punta Arenas durante algunos años y sus centenares de ex alumnas pertenecientes a todos los sectores y centros culturales, círculos educacionales de la región entera, exteriorizan la gran satisfacción que les ha producido este acontecimiento con homenajes radicales, actos literarios y reuniones públicas, llegándose a propiciar la idea de dar el nombre de Gabriela Mistral a una calle de Punta Arenas.

Así, desde la Patagonia chilena, Gabriela Mistral construyó tácticas que le permitieron desarrollar nuevas formas de sociabilidad y comenzar a escribir la esperanza; esa experiencia fue el comienzo de una larga noche. La aguardaba una vida dedicada a la docencia, en la que construiría su cuarto propio y colaboraría para que muchas mujeres también crearan el suyo, aquel que las ayudara a salir, en un sentido ibseniano, de su *Casa de muñecas* (Ibsen, 2000).

Fuentes

- Anderson, Benedict (1993), *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Bourdieu, Pierre (2004), "O campo intelectual: um mundo aparte", en *Coisas ditas*, Brasiliense, São Paulo.
- Cano, Gabriela, Mary Kay Vaughan y Jocelyn Olcott (coords.), (2006), *Sex in Revolution: Gender, Politics and Power in Modern Mexico*, Duke University Press, Durham.
- Certeau, Michel de (2007), *La invención de lo cotidiano*, UIA, México.
- Cuneo, Ana María (2010), "Gabriela Mistral: poéticamente habitó la Tierra", en *Gabriela Mistral en verso y en prosa. Antología*, Real Academia Española-Asociación de Academias de la Lengua Española-Santillana, Lima.
- Egaña, María Loreto, Iván Nuñez y Cecilia Salinas (2003), *La educación primaria en Chile. 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*, LOM, Santiago de Chile.
- Ginzburg, Carlo (2001), *Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância*, Companhia das Letras, São Paulo.
- Gómez-Ferrer, Guadalupe, Gabriela Cano, Dora Barrancos y Asunción Lavrin (coords.) (2006), *Historia de las mujeres en España y América Latina: del siglo xx a los umbrales del xxi*, vol. 4, Cátedra, Madrid.
- Ibsen, Henrik (2000), *Casa de muñecas*, EDAF, Madrid.
- Ladrón de Guevara, Matilde (1999), *Gabriela Mistral, rebelde magnífica*, Emisión, Santiago de Chile.
- Lagarde, Marcela (2005), *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Lavrin, Asunción (2005), *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay 1890-1940*, DIBAM, Santiago de Chile.
- López, Oresta (2008), "Porfirianas y revolucionarias: dos estudios de caso de maestras mexicanas", en Luz Elena Galván Lafarga y Oresta López Pérez (coords.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, Ciesas, México (Publicaciones de la Casa Chata).
- Mistral, Gabriela (2010a), "Cómo escribo", en Real Academia Española, *Gabriela Mistral en verso y prosa. Antología*, Santillana, Lima.
- ____ (2010b), "Desolación", en Real Academia Española, *Gabriela Mistral en verso y prosa. Antología*, Santillana, Lima.
- ____ (1979), *Magisterio y niño*, Andrés Bello, Santiago de Chile.
- ____ (1978), "Viajar", en Roque Esteban Scarpa (comp.), *Gabriela anda por el mundo*, Andrés Bello, Santiago de Chile.
- ____ (1934), "Carta a mi biógrafo", *El Mercurio*, Santiago de Chile, 8 de julio.
- Montecino Aguirre, Sonia (2008), "Hacia una antropología del género en Chile", en Sonia Montecino Aguirre (comp.), *Mujeres chilenas. Fragmentos de una historia*, Catalonia, Santiago de Chile.
- Perrot, Michelle (1997), *Mujeres en la ciudad*, Andrés Bello, Santiago de Chile.

- Pizarro, Ana (2005), *Gabriela Mistral: El proyecto de Lucila*, LOM-Embajada de Brasil en Chile, Santiago de Chile.
- Privitello, Luciano de (2003), *Vecinos y ciudadanos. Política y sociedad en la Buenos Aires de entreguerras*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Quay Hutchison, Elizabeth (2000), "La historia detrás de las cifras: la evolución del censo chileno y la representación del trabajo femenino: 1895-1930", *Historia* [On line], núm. 33, Santiago de Chile.
- RAE, *Diccionario de la lengua española (DRAE)* 22ª ed., sitio disponible en: <<http://lema.rae.es/drae>>.
- S.a. (1945), *El Mercurio*, Santiago de Chile, 19 de noviembre.
- Scarpa, Roque Esteban (1978), *La desterrada en su patria: 1918-1920. Gabriela Mistral en Magallanes*, Nascimento, Santiago de Chile.
- Sepúlveda Eriz, Magda (2011), "Mistral y Melfi en la Patagonia", *Anales de Literatura Chilena*, año 12, núm. 16 (diciembre), pp. 76-96 [documento pdf disponible en: <<http://analesliteraturachilena.cl/wp-content/uploads/2012/06/Mistral-y-Melfi-en-la-Patagonia.pdf>>].
- Sepúlveda Vásquez, Carola (2012), "Gabriela Mistral y Pedro Aguirre Cerda: amigos, profesores y políticos", en Hugo Cancino *et al.* (eds.), *Miradas desde la historia social y la historia intelectual: América Latina en sus culturas: de los procesos independentistas a la globalización*, Centro de Estudios Históricos "Prof. Carlos S.A. Segreti"/Facultad de Filosofía y Humanidades/Universidad Católica de Córdoba-Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales/Universidad Veracruzana (México), Córdoba.
- _____ (2011), "Gabriela Mistral: tácticas de una maestra viajera", *Revista Colombiana de Educación*, núm. 61 (segundo semestre), pp. 281-297 [documento pdf disponible en: <<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/864/880>>].
- Teitelboim, Volodia (1996), *Gabriela Mistral: pública y secreta*, Sudamericana, Santiago de Chile.
- Woolf, Virginia (2004), *Un cuarto propio*, Colofón, México.

CAROLA SEPÚLVEDA VÁSQUEZ. Estudiante de Doctorado en Educación; mención en Ciencias Sociales, por la Universidad Estadual de Campinas (Brasil). Becaria del Programa "Becas Chile" (Conicyt-Gobierno de Chile). Líneas de investigación: Historia de la educación con perspectiva de género y trayectoria intelectual de Gabriela Mistral. Publicaciones recientes: "Una madrina en época de guerra: Gabriela Mistral y sus recados", *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, núm. 2 (enero de 2014): 47-68; (2012) "Gabriela Mistral y Pedro Aguirre Cerda: amigos, profesores y políticos", en Hugo Cancino *et al.* (eds.), *Miradas desde la historia social y la historia intelectual: América Latina en sus culturas: de los procesos independentistas a la globalización*, Centro de Estudios Históricos "Prof. Carlos S. A Segreti", Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Católica de Córdoba, Córdoba-Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales, Universidad Veracruzana, México, pp. 95-105.

Recibido: 18 de marzo de 2013

Aceptado: 6 de marzo de 2014

**Gerardo Antonio Galindo Peláez
(2013), *El Colegio Preparatorio
de Orizaba, 1824–1910.*
Continuidad y cambio,
Universidad Veracruzana,
Xalapa**

Hubonor Ayala Flores

Universidad de Colima

hubonor@hotmail.com

En las décadas recientes, la historia de la educación en México ha sido un campo fértil para los profesionistas de la historia. Progresivamente, se han ido cubriendo algunos periodos de los que hasta hace poco se tenían escasas referencias; a la par de la incorporación de los procesos regionales, con los que se ha enriquecido una visión más incluyente de los procesos educativos en la historia de México. La insistencia en la exploración de nuevas fuentes archivísticas públicas y privadas; el rescate de testimonios de personajes vinculados a la educación; el enfoque puesto en los procesos comparativos, más que en las visiones generalizadoras, también han sido una práctica común entre los historiadores de la educación en México y otras latitudes en los últimos años.

El libro *El Colegio Preparatorio de Orizaba, 1824–1910. Continuidad y cambio* de Gerardo Antonio Galindo Peláez es un buen ejemplo de cómo la historia de la educación ha incorporado a su análisis los procesos regionales, las estructuras institucionales, los actores y grupos sociales, así como la diversidad de relaciones que existieron entre sí. ¿Por qué es importante la historia de un plantel educativo, fundado a principios del siglo XIX en Orizaba, una de las ciudades intermedias del camino entre México y Veracruz? La respuesta no consiste en destacar el valor de la institución educativa en sí, sino, como propone el autor, en visualizar el contexto histórico en el que se formula, reflexionar sobre los actores y los grupos sociales que le dieron forma, así como en la serie de acontecimientos y procesos históricos que moldearon, primero, la fundación de la primera institución de este tipo en el entonces joven estado de Veracruz, así como su desarrollo a lo largo del siglo XIX y primeras décadas del XX.

El lector interesado en la historia de la educación, en los estudios regionales, los grupos de poder y el impacto de los cambios sociales en las instituciones educativas encontrará en este libro una buena fuente para comprender el desarrollo de estos temas durante el periodo señalado. No hay que apresurarse a pensar que, por tratarse de un estudio regional y de un plantel educativo específico, se soslaya la contemplación de los escenarios nacional e internacional, o la comparación con otras instituciones y espacios; por el contrario, esta obra está enmarcada en un amplio contexto que retoma las ideas ilustradas de la segunda mitad del siglo XVIII, continúa con el pensamiento positivista de entre siglos; sigue con los acontecimientos locales que afectaron a la institución, hasta los avatares que sufrió ésta a raíz de los cambios convulsos del país durante los siglos XIX y XX.

Los dos primeros apartados se centran en el entorno regional orizabeño y cómo sus particularidades, aunadas al escenario nacional, dieron inicio a la creación del Colegio Preparatorio de Orizaba. Galindo Peláez también realiza un interesante análisis sobre los diferentes ideales educativos del siglo XIX, que le permiten explicar las transformaciones recurrentes de las políticas educativas, las ideas sobre la formación de ciudadanos modélicos, las esperanzas puestas en la educación como motor del cambio social por parte de las diferentes facciones políticas y cómo todo lo anterior determinó, por último, la realidad educativa de esa institución.

Parte de esas realidades estuvieron constituidas en buena medida por las finanzas de los planteles educativos, así como por el orden y la disciplina dentro de éstos, que es sobre lo que trata el tercer capítulo de la obra. Galindo Peláez invita a reflexionar, con base en las carencias económicas sufridas por el colegio orizabeño y las dificultades generales para su funcionamiento, que si bien los ideales, discursos, leyes y reglamentación sobre la educación y su importancia para el progreso de la nación, hicieron correr mucha tinta en informes de gobierno, debates educativos, en los periódicos y la legislación sobre la materia. La realidad de esta institución y muchas otras fue muy distinta y sería un error disociar ambas partes, o quedarse con la parcialidad de una de éstas.

Por otra parte, con una mirada a los reglamentos del Colegio Preparatorio de Orizaba, se nos pone al tanto sobre las tensiones de la vida escolar y cotidiana en el plantel; el papel desempeñado por los funcionarios municipales y estatales, los directivos, maestros y alumnos, así como las dificultades para mantener el orden y la disciplina en una institución de esta naturaleza.

Pero las instituciones no son sólo edificaciones, normas y presupuestos, aquí también interviene la agencia humana, los actores sociales que le dan vida y modelan su historia. Por ello, Galindo Peláez expone en el cuarto capítulo del libro los perfiles y trayectorias de los profesores y los alumnos de este ilustre colegio. La lectura de este capítulo resulta interesante no sólo por la variedad de personajes, perfiles de formación o filiación política, sino también

porque las acciones de estos sujetos históricos dejaron su impronta en la vida del plantel educativo.

El autor identifica dos etapas de los perfiles generales de profesores y directivos: la primera corresponde a las décadas iniciales de vida del colegio, cuando los proyectos políticos y de nación aún no estaban bien definidos. Desde miembros del clero regular y secular activos en la política, los negocios y la administración pública, pasando por maestros formados en el extranjero, o quienes vivieron y murieron por amor al arte, hasta profesionales que se enlistaron en la milicia para combatir en favor de diversas causas políticas, el personal del Colegio Preparatorio de Orizaba presenta un rico mosaico del origen y formación de sus catedráticos y directivos. Pero sobre todo ofrece una idea de cómo esta diversidad de sujetos influyó no sólo en la vida de la institución, en sus directrices académicas y economía, sino también en la formación de lo que ahora conocemos como recursos humanos. Los alumnos que ahí estudiaron tuvieron a estos personajes no sólo como sus maestros, sino también como sus confesores, consejeros, modelos de virtud, moralidad, incluso de todo lo contrario.

Hacia la segunda mitad del siglo XIX —apunta Galindo Peláez—, los perfiles de los profesores y directivos cambiaron respecto de los anteriores: “Algunos de ellos fueron ex alumnos destacados que ocuparon las posiciones que las primeras generaciones de docentes iban dejando vacantes. En otros casos, se trató de personas cuya formación transcurrió en distintas partes de la república o en el extranjero, que se avecindaron en la ciudad por el ejercicio de sus profesiones, o que ofrecieron en forma directa sus servicios educativos” (pp. 244-245). Así, los modelos de maestros eclesiásticos se sustituyeron poco a poco por otros con formación profesional en las carreras liberales, más acordes a los modelos laicos que se pretendía tuviera la enseñanza. Galindo Peláez observa: “A este proceso contribuyó un replanteamiento del papel social que el colegio debía desempeñar como promotor de la profesionalización en las áreas de comercio, derecho y tecnología que la sociedad requería” (p. 245).

Las características de los alumnos también variaron a lo largo del periodo en que se enmarca la obra. Si bien en los primeros tiempos ingresaron al colegio los hijos de las familias más prominentes del estado de Veracruz, principalmente de los cosecheros de tabaco de la región orizabeña, quienes esperaban encontrar en el plantel una buena formación académica, moral y espiritual para sus hijos, así como algunos alumnos pobres, al correr el siglo XIX, las cosas fueron cambiando.

A partir de un fino seguimiento de los alumnos, el autor apunta que hacia la segunda mitad del siglo XIX, si bien los hijos de las antiguas familias de cosecheros de tabaco seguían estudiando en la institución, otros grupos de una sociedad que experimentó un rápido crecimiento económico y demográfico en ese periodo, también enviaron a sus hijos al plantel, como el de los comerciantes, propietarios, empresarios, políticos o prestamistas. Un tercer grupo lo conformaron los hijos de profesionistas que, gracias a sus cada vez más requeridos

servicios, gozaban de prestigio y fortuna. Finalmente, estaban los alumnos pensionados por el gobierno del estado y quienes venían del hospicio de la ciudad, aunque éstos eran menos numerosos.

Ricos o pobres, los jóvenes alumnos del Colegio Preparatorio de Orizaba, tanto dentro como fuera de la institución, tuvieron roces entre sí, con los catedráticos o con los directivos. No fueron pocos los problemas de indisciplina, faltas a la moral o de conductas viciosas (alcoholismo o prostitución), según los cánones de las diferentes épocas. Este tipo de relatos aderezan la obra y brindan una calidez discursiva a los diversos apartados. Lo anterior nos invita a pensar estas instituciones educativas no sólo en términos de estructuras, normas y cifras, sino también como contenedoras de relaciones humanas y de la vida cotidiana, que por naturaleza representaron algunos rasgos sobresalientes del colegio.

A la par de las actividades académicas: clases, exámenes, inicio y fin de cursos, excursiones al campo, hubo otras que también marcaron la vida del colegio; las diferentes guerras con el extranjero; los periodos de crisis económicas, políticas y sociales; las asonadas y levantamientos militares; los sucesos y festividades oficiales y religiosas; las visitas de personalidades al plantel; la muerte de profesores, directivos o alumnos; los adelantos tecnológicos, como la llegada del ferrocarril o la luz eléctrica, entre otras cosas, también formaron parte de la vida del plantel.

Como da cuenta el autor, si bien hubo malos alumnos, también hubo estudiantes modelicos que cumplieron, e incluso rebasaron, las expectativas del personal del colegio. Algunos de estos alumnos destacaron por su aprovechamiento escolar, por ganar premios y concursos, así como por crear y participar en asociaciones literarias y científicas, como la "Sociedad Sánchez Oropesa", que tomó el nombre del primer rector del colegio. La importancia de esta asociación (fundada en 1880) la destaca de la siguiente manera el autor: "radica en que se convirtió en un recinto que auspició la convivencia social entre catedráticos, alumnos y sectores sociales, medios y acomodados y en que fue la sede de una gran variedad de actividades culturales a las que asistían los estudiantes, independientemente de sus clases" (p. 333). Además de lo anterior, en su seno se reunió lo más selecto de la intelectualidad y la sociedad orizabeña, veracruzana y de otros residentes fuera del estado. Esporádicamente celebraba reuniones en las que los concurrentes disfrutaban lo mismo de recitales musicales, que conferencias dictadas por algún erudito, los experimentos científicos más novedosos, o la lectura de poemas y composiciones literarias. Otra función que desempeñó la "Sociedad Sánchez Oropesa" fue el otorgamiento de becas para alumnos de escasos recursos, dentro o fuera de la ciudad y la entidad. La variedad de actividades de la "Sociedad Sánchez Oropesa" nos invita a reflexionar sobre el papel social que el Colegio Preparatorio de Orizaba desempeñó en la segunda mitad del siglo XIX, así como en su influencia sobre diversos ámbitos de la sociedad de su época.

Para concluir, quisiera apuntar acerca de los que —a mi juicio— constituyen los aportes más sobresalientes de la obra: en primer lugar, destaca la habilidad del autor para poner a prueba y sopesar constantemente los discursos e ideales, frente a las prácticas y las realidades educativas; en segundo, como indica el título de la obra, Galindo Peláez mide constantemente los cambios y las continuidades a través de los procesos histórico-sociales que afectaron a la institución; en tercer lugar, subrayo el aporte de la investigación, no sólo a la historia regional veracruzana, sino también a la historia social y cultural de la educación, al tomar en cuenta los diversos actores y grupos sociales en sus relaciones con la estructura institucional.

**Rosalía Menéndez Martínez
(2013), *Las escuelas primarias
de la ciudad de México
en la modernidad porfiriana,*
Universidad Pedagógica
Nacional, México**

Amalia Nivón

*Universidad Pedagógica Nacional,
Unidad Ajusco, México, D.F.
amalianivon@yahoo.com.mx*

En este libro se estudia la vida escolar de las escuelas primarias de la ciudad de México durante el porfiriato, su estrecha relación con la modernización del régimen y los cambios expresados en las prácticas escolares, en las que participaron niños, maestros, autoridades y padres de familia. En esos espacios escolares estuvieron en contacto con libros diseñados específicamente para la enseñanza de contenidos, los cuales debían ser trabajados conforme a tiempos, horarios, programas y actividades dentro y fuera de las aulas escolares.

Más que una mirada historiográfica, la autora se acerca al tema desde la historia cultural, es decir, la vida escolar y sus actores. Identifica a los funcionarios interesados en sistematizar, regular, reglamentar, organizar y planificar una educación que fortaleciera la figura de un Estado moderno, capaz de ser no sólo centralista y controlador respecto de la educación pública nacional, sino también de influir en las prácticas dentro de la vida escolar cotidiana y sus entornos socioculturales.

La gran cantidad de fuentes primarias consultadas por Rosalía Menéndez le permitieron abordar los cambios que experimentó el sistema educativo a través de las escuelas y sus actores. El punto de partida es la élite liberal de la década de los ochenta del siglo XIX, cuyas acciones propiciaron la aparición de nuevas ideas que evidenciaron la lucha entre el progreso y la tradición, para plantear en su lugar otras formas de entender las relaciones entre los individuos de una sociedad civilizada, y de éstos con la naturaleza.

El contexto se caracteriza por la transición de nuestro país hacia la modernidad, a partir de la fuerza política que toma la figura del Ejecutivo, justificado por el discurso positivista impulsado por lo que la autora denomina la élite porfirista. El gran proyecto modernizador

de este periodo tuvo sus bases en la proyección de un ciudadano formado según los principios de un orden social sustentado en las instituciones educadoras, vinculadas directamente a los pobladores de las ciudades, donde era más probable que las autoridades federales ejercieran la gobernabilidad.

Este trabajo está integrado por ocho capítulos; en el primero se analiza el proyecto modernizador porfirista y la ciudad de México como modelo para todo el país en el plano político, económico y social, específicamente en los esfuerzos para reordenarla y embellecerla, hacerla segura, transitable y con servicios públicos a la altura de otras ciudades industriales de Europa. Como consecuencia de estas acciones, los municipios no lograron mayor desarrollo, de tal manera que un gran número de escuelas primarias mantuvo las prácticas difundidas por el sistema lancasteriano de enseñanza mutua, o la enseñanza privada del ámbito familiar o la Iglesia. El proceso de cambio educativo dio lugar a reglamentos y leyes que transformaron la manera de enseñar, de moverse en el espacio escolar, de vivir dentro y fuera del aula, de convivir en la ciudad y en sus alrededores.

El segundo capítulo describe el lugar de los infantes en los estudios históricos, desde la Antigüedad y la formación pedagógica del maestro urbano del siglo XIX. Hace referencia a la expansión de las escuelas primarias elementales, superiores y de adultos, así como la administración del ayuntamiento de la ciudad, según su financiamiento, tipos de escuela, condiciones y formas de organización. El manejo del tiempo escolar se examina en el tercer capítulo y se da continuidad al estudio de la importancia del niño en los espacios del adulto; en dichos espacios se le puede educar con valores y normas institucionales para vivir en disciplina, con atención a sus deberes y obligaciones. En esta parte, la autora se apoya en obras de Michel Foucault y Agustín Escolano para describir y analizar el uso del cuerpo y el tiempo en los espacios curriculares marcados por la institución escolar. La administración educativa se convierte en parte de la formación del profesor; y los directivos de escuela en aplicadores de normas reguladoras del ritmo de trabajo del profesor y de los aprendizajes a evaluar en los niños.

En el cuarto capítulo se estudia el plan curricular de la escuela primaria elemental, cuya mayor virtud se encontrará en la pretensión de poner orden a lo que se consideraba un caos, mediante la unificación de los programas y contenidos de enseñanza en el país. El principio del orden se tradujo en control curricular para optimizar el trabajo del profesor y los aprendizajes escolares, seguidos de principios racionales, objetivos, laicos y, sobre todo, acorde con los preceptos liberales de un Estado moderno. Este apartado describe los contenidos de enseñanza organizados para los niños y niñas, incluyendo asignaturas mínimas u obligatorias, por ejemplo, la enseñanza del español como lengua nacional —superpuesta a las demás lenguas de la región—, la enseñanza simultánea de la lectura y escritura, el tipo de letra, nociones de geografía, historia antigua y colonial, aritmética y sistema métrico de-

cimal, instrucción cívica, geometría, nociones de ciencias físicas y naturales, a partir de lecciones de cosas. También incluyó asignaturas complementarias, como el inglés, dibujo, música, canto, manualidades, gimnasia para niñas y ejercicios militares para varones.

La autora puntualiza, sucintamente, los principios organizativos de un programa de curso, objetivos e incluso estrategias de aprendizaje, ideas que fueron debatidas por la élite intelectual de la época porfirista en tres congresos pedagógicos (1882, 1889 y 1890), en los que se expusieron temáticas semejantes a las planteadas en otros congresos educativos durante esta época en distintos países de Europa, América Latina y Estados Unidos. En los dos últimos congresos, funcionarios y autoridades educativas del gobierno federal discutieron y acordaron normas curriculares y pedagógicas basadas en criterios de uniformidad para las escuelas primarias, en términos de organización escolar por grupos de edad y grados, contenidos y formas de enseñanza generales y obligatorios, así como los perfiles profesionales y laborales de los maestros. Las rutinas escolares dieron paso a otras formas de tratar los temas de enseñanza y entender los conocimientos curriculares, mejor ligados al ámbito laboral de la industria, el comercio, la vida ciudadana, la salud pública y la higiene personal.

La autora dedica los capítulos quinto y sexto a los cambios en los métodos de enseñanza que debían realizar los maestros en las escuelas, para dejar atrás el método lancasteriano o de enseñanza mutua, difundido en el mundo por influencia del mercado capitalista y aplicado en México en 1822, durante la primera época de vida independiente. Las nuevas ideas pedagógicas llegaron también de Europa, por las experiencias escolares del suizo Johann Heinrich Pestalozzi y del alemán Friedrich Fröebel, con el denominado método objetivo e intuitivo, el juego escolar dentro y fuera del aula, como visitas guiadas, excursiones y fiestas cívicas, que debían ser parte de la formación básica de los maestros de primaria y preescolar. Los relatos cortos, publicados en periódicos y revistas por autores mexicanos, muestran la intención de recrear la vida cotidiana de los infantes, incluyendo actividades lúdicas. En estos relatos, los adultos introducían ideas moralizantes, con imágenes de ángeles o dibujos propios de las disciplinas curriculares, que podían releerse a los niños en la escuela o en casa. Los juegos al aire libre aportaron otra perspectiva a la enseñanza áulica, ya que la educación física daba fortaleza al cuerpo y propiciaba la higiene, por un lado, y acercaba al niño a la naturaleza mediante el desarrollo de sus habilidades de percepción para el conocimiento objetivo e intuitivo, por el otro.

La higiene escolar es un aspecto que Rosalía Menéndez estudia en el séptimo capítulo. Ella considera que es una expresión de la modernidad, presente en la escuela como un espacio público, donde se regula el comportamiento social en masa para lograr un cuerpo social sano, bello y disciplinado. Las escuelas de la ciudad de México se presentaron como el modelo urbano que debían imitar las escuelas en la mayor parte del país. La atención médica, a través de medidas de salud pública en las escuelas, dotó de mayores beneficios a

sus pobladores, aun a los que no podían concluir la educación elemental, gracias a los programas de saneamiento en la ciudad, como la aplicación de vacunas y la instalación de drenaje, la construcción de hospitales, cementerios, mercados, el rastro, así como la limpia de calles, glorietas y alamedas.

El impacto positivo de estas medidas de salud pública fue favorecido por el pensamiento positivista, extensivo a la formación y organización académica de egresados de distintas profesiones liberales, que también se estudia en este capítulo. Se refiere, asimismo, a la manera en que los cambios en la higiene del cuerpo desde la escuela fueron discutidos en el congreso higiénico pedagógico de 1882, en el que se acordaron lineamientos normativos que debían difundirse y adoptarse en las escuelas, como la postura para leer, escribir, escuchar y hablar en clase, caminar, cantar o salir al recreo. El control sanitario conllevó a políticas públicas sobre los materiales de construcción, ubicación y mantenimiento de los servicios de los locales escolares, como baños para niños, niñas y adultos, aulas, cocina y patio; los libros y los materiales didácticos de uso diario; esto tuvo como objetivo que el supervisor y el médico escolar contribuyeran al control y prevención de las enfermedades infectocontagiosas frecuentes en los escolares.

El libro cierra con un apartado sobre cómo la política de gobierno del general Porfirio Díaz intentó contabilizar los principales cambios que tuvieron efecto durante los más de treinta años de su mandato. Las estadísticas plasman algunos cambios que las ciudades experimentaron en aumento poblacional y estilo de vida, comercio, transportes, comunicaciones, escuelas y otros servicios públicos administrados por los órganos de gobierno; parecía que dar cuenta de los recursos permitía hacer buen uso de las finanzas públicas. Sin embargo, las estadísticas mostraron realidades difícilmente posibles de uniformar por la vía de la modernidad y la paz porfirista.

Considero relevante destacar el marco teórico con el que la autora analiza la riqueza descriptiva de la vida social interna y externa de la escuela, es decir, la manera en que se acerca a la cultura escolar y a los actores políticos que intervinieron en los cambios propuestos por el proyecto educativo porfirista. Esta perspectiva histórica surge a finales del siglo xx y ha contribuido al estudio de las instituciones escolares. Inicialmente desarrollada por el historiador francés Dominique Julia, se ocupa del análisis de las normas que definen saberes a enseñar y conductas que deben inculcarse a través de las prácticas escolares que transmiten contenidos disciplinarios y cómo los agentes educativos involucrados incorporan comportamientos que responden a procesos de socialización. Rosalía Menéndez retoma al historiador francés André Chervel para destacar que el conocimiento escolar es resultado de una producción cultural específica, diferente de otros tipos de conocimiento social, y se caracteriza por proveer a los estudiantes de una determinada representación del mundo que habitan,

en la cual se favorece la formación de identidades colectivas que desembocan en el desarrollo de lo que conocemos como conciencia nacional.

Para Rosalía Menéndez, el término *cultura escolar* denota prácticas y normas que definen a una escuela y sus actores. Se conforma tanto de aspectos formales, como de rasgos propios de quienes transitan por aquella: lo que ahí ocurre da lugar a una experiencia que sería narrada en un tiempo y un espacio determinados, de ahí que no exista una sola cultura escolar, sino varias, pues cada escuela y sus actores experimentan una realidad diferente. El mundo escolar, conformado por prácticas y normas, permite que historiadores, educadores o especialistas en las disciplinas que ahí se enseñan se introduzcan en las instituciones para advertir un complejo campo de interacciones sociales, en el que confluyen, además de estudiantes, profesores, directivos y padres de familia, formas de organización escolar, políticas e ideologías de grupos ligados al aparato de gobierno y otros poderes del entorno escolar.

Este trabajo de Rosalía Menéndez Martínez es una invitación al estudio histórico de esas normas y prácticas escolares que envuelven muchas experiencias grabadas en la memoria de nuestros cuerpos a través del mobiliario, horarios y celebraciones; de nuestras formas de estudiar y aprender, rechazar, valorar y respetar como la colectividad que habita un lugar.

**Alfonso Mendiola Mejía
y Luis Vergara (coords.) (2011),
Teoría de la historia, vol. 1, Cátedra
“Edmundo O’Gorman”,
Departamento de Historia
de la Universidad Iberoamericana-
Instituto de Investigaciones
Históricas, UNAM, México**

José Roberto Mendirichaga

Universidad de Monterrey, N.L., México

jose.mendirichaga@udem.edu

A finales de 2011, se publicó el libro colectivo *Teoría de la historia*, vol. 1, derivado de la Cátedra “Edmundo O’Gorman”. Los coordinadores de este volumen son Alfonso Mendiola Mejía y Luis Vergara Anderson, obra que incluye ocho trabajos, seis de los cuales son de académicos de universidades nacionales y dos de instituciones extranjeras. Del tema sobre el que versa el volumen no existe mucho material en español. Cabe recordar que algunos de los títulos destacados sobre esta materia son los de Edmundo O’Gorman (*Crisis y porvenir de la tarea histórica*, UNAM, México, 1947), de Álvaro Matute (*La teoría de la historia en México, 1940-1973*, SEP, México, 1974), Juan Antonio Ortega (*Teoría y crítica de la historiografía científico-idealista alemana, de Humboldt a Ranke*, IIH, UNAM, México, 1980), Guillermo Zermeño Padilla, comp. (*Pensar la historia: introducción a la teoría y metodología de la historia, siglo XX*, Departamento de Historia, UIA, México, 1994), Pierre Vilar (*Pensar la historia*, Instituto Mora, México, 1995), Hira de Gortari (*Historiografía francesa: corrientes temáticas y metodológicas recientes*, Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, México, 1996), Agnes Heller (*Teoría de la historia*, Fontamara, México, 1997), Silvia Pappé (*Debates recientes en la teoría de la historiografía alemana*, UNAM-UIA, México, 2000) y Luis Vergara Anderson (*La producción textual del pasado: Paul Ricoeur y su teoría de la historia*, UIA-ITESO, Guadalajara, 2004).

Teoría de la historia cuenta con la Presentación de Perla Chinchilla y Alicia Mayer, en la que señalan que desde octubre de 2005 —gracias al auspicio del Fondo Cultural Banamex— inició esta colaboración entre el Instituto de Investigaciones Históricas (IIH), UNAM, y el Departamento de Historia de la Universidad Iberoamericana (UIA).

En el proemio, Mendiola Mejía y Vergara Anderson describen los trabajos incluidos, los cuales corresponden a las investigaciones que estaban en curso en la citada cátedra en 2009. Los coordinadores recuerdan que hay un antecedente: la publicación (a cargo de la UIA y Fractal) de la conferencia magistral de José Rabasa dictada en 2009, mencionando la firme intención de publicar las de los demás profesores invitados: François Hartog (2007), Hayden White (2008), Jorge Cañizares (2010) y Joan Ramón Resina (2011).

Este volumen abre con un trabajo de Alejandro Cheirif Wolosky, de la École des Hautes Études en Sciences Sociales, titulado "Continuidad y discontinuidad en la escritura de la historia", quien al inicio de su trabajo alude a las obras de Michel Foucault y Thomas Kuhn (aparecidas ambas en 1969), lo que permite una "visión del mundo" en la que las comunidades científica e histórica comparten compromisos, valores y modelos muy similares. Pero Cheirif se pregunta si existen diferencias entre los paradigmas científico e histórico y, siguiendo a Foucault, analiza los paradigmas de la historia como *magistra vitae*, moderna y discontinua (esta última a partir de los trabajos de los *Annales*), de Georges Canguilhem, Jacques Derrida, Hayden White, Roger Chartier y Michel de Certeau. Para Cheirif, la clave está en que "por primera vez en la historia de Occidente, se pensará al hombre como finitud".

Por su parte, Rebeca Villalobos Álvarez, de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, escribe sobre "La noción de operación historiográfica en la teoría de la historia contemporánea", a partir de los trabajos de José Gaos, Michel de Certeau y Paul Ricoeur. Para Villalobos Álvarez existe una herencia del narrativismo en la representación histórica. Según esta académica, la toma de conciencia de la dimensión narrativa de la historia "no es sino una reformulación del llamado historicista sobre la utilidad de la historia (Keith Jenkins), por lo que bien procede revalorar la tesis de José Gaos en la similitud del quehacer histórico y literario; la propuesta de Michel de Certeau como reivindicación de lo particular; y el planteamiento de Paul Ricoeur", en el sentido de que "la ficcionalización responde a la necesidad de *presentificar* una ausencia y no un imaginario".

Fernando Betancourt Martínez, del IIH, UNAM, escribe acerca de "Los procedimientos del saber histórico: metodología, autorreflexión y circularidad sistémica", material en el que discute el sensible cambio que ha experimentado el concepto mismo de ciencia en el panorama contemporáneo, siendo medular la tesis de que hay que "considerar la disciplina histórica, en el orden de su operación metódica, como un espacio de interdependencia respecto [del] conjunto de las ciencias sociales, en particular a la autorreflexión a la que están orientadas". Para Betancourt Martínez existen cuatro momentos vitales de este desarrollo durante los siglos XIX y XX: *i)* el del dualismo metódico, *ii)* el de la reducción documentalista, que sería vista como una derivación de la precedente (ambos del siglo XIX), *iii)* el precepto de la unidad básica del método científico en la primera mitad del XX y *iv)* la discusión entre la creciente

interrelación de la historia con el conjunto de las ciencias sociales, momentos que desarrolla a lo largo del capítulo, dicho tema el autor ya lo había estudiado y dado a conocer en un artículo en *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México* (núm. 32, julio-diciembre de 2006, pp. 103-125).

Alfonso Mendiola Mejía, adscrito al Departamento de Historia de la UIA, director de la revista *Historia y grafía*, y uno de los coordinadores de *Teoría de la historia*, escribe sobre "La narrativa como forma de reflexividad de los procesos de los sistemas sociales. Una aproximación al discurso histórico desde Niklas Luhmann", un trabajo compacto, sólido, que parte de los estudios de Carl Hempel, Paul Ricoeur, Richard Rorty, Hayden White y Arthur Danto, entre otros, versa sobre el lenguaje en la escritura de la historia, pero destaca la aportación del sociólogo Luhmann, quien consideraba "que la filosofía analítica se quedó en el estudio del lenguaje y nunca pasó a la comunicación", por lo que "la diferenciación entre el *antes* y el *después*" constituye la base del análisis, partiendo de una *reflexividad* o autorreferencia procesal, lo que Luhmann analiza ampliamente en *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general* (México, UIA-Anthropos, 1998).

Luis Vergara Anderson, otro de los coordinadores del volumen aquí reseñado, académico igualmente adscrito al Departamento de Historia de la UIA, examina los "Criterios éticos para la valoración de los relatos históricos", con un sello muy regional. Plantea la valoración de dos o más relatos históricos sobre un mismo acontecimiento o periodo, cuando éstos "ofrecen representaciones incongruentes entre sí" que contradicen o atentan contra la "verdad histórica" tradicional. Como ejemplo, toma el caso del holocausto judío o Shoah. Analiza lo escrito por Reinhart Koselleck, Paul Ricoeur y el chileno Carlos Matus. Los conceptos de utopía e ideología son ampliamente examinados por Vergara, quien considera que Matus "reivindica la utopía pura", al tiempo que plantea la inclusión de los "criterios de naturaleza ética, que permiten discernimiento y adjudicación de valor, eliminando cualquier relativismo que pudiera presentarse entre distintos relatos que satisfagan el requerimiento de verdad histórica en el nivel de los datos que refieren".

Eugenia Allier Montañó, académica del Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, expone el tema "Ética y política en el historiador del tiempo presente". Ella coincide con Vergara Anderson en escoger el tema de la Shoah como ejemplo de la difícil definición para el historiador acerca de un suceso tan complejo. Pero no sólo se habla de este terrible suceso de la segunda guerra mundial, sino también de los golpes de Estado y las dictaduras militares del Cono Sur, o los sucesos de 1968 en México. En una de las notas, la autora señala que "durante los debates sobre la idoneidad del término genocidio, resultantes del proceso judicial que entabló la Fiscalía Especial para Movimientos Sociales y Políticos del Pasado en contra de Luis Echeverría Álvarez y otros (presuntos) responsables de lo ocurrido el 2 de octubre de 1968 en Tlatelolco, las voces de los historiadores casi fueron inexistentes".

Para Allier Montaño “la posición de cada historiador dependerá, en última instancia, de las relaciones que establezca entre función crítica, función cívica y función ética”.

Alejandro Araujo, adscrito a la UAM Cuajimalpa, y Mónica Quijano, de la FFYL, UNAM, escribieron acerca “De la historización de la memoria a la historización de las experiencias del tiempo: Nora, Pomian, Hartog”. Ellos aclaran que este modo de escribir la historia no fue sistematizado sino hasta finales del siglo xx, lo que constituye el “giro historiográfico”. Araujo y Quijano recuperan las reflexiones de tres historiadores estrechamente vinculados entre sí: Pierre Nora, Krzysztof Pomian y François Hartog. Del primero destacan sus trabajos con Jacques Le Goff, Roger Chartier y Jacques Revel para elaborar la *nueva historia*; su distinción entre memoria histórica y memoria colectiva; su propuesta de partir de lugares mediante los cuales una sociedad guarda voluntariamente sus recuerdos, y la constatación de un cambio en la relación con la temporalidad, debido a la aceleración de la historia. En tanto que en Pomian encuentran “una reflexión más amplia que busca *historizar* las relaciones entre historia y memoria inscritas en una larga duración temporal”. Por otra parte, de Hartog buscan “restituir la reflexión sobre el tiempo en la historiografía, trabajar con ese *tire-temps* definido por Ricoeur como el tiempo de la historia o el tiempo histórico”, lo que coincide, a su vez, con la propuesta de Reinhart Koselleck.

Por último, Álvaro Santana-Acuña, de Harvard University, presenta “El imaginario social moderno y la génesis de la modernidad occidental”. Él toma como punto de partida los trabajos sobre el tema realizados por Charles Taylor, Jacques Derrida, Michel Foucault, Jürgen Habermas, Ian Hacking, Richard Rorty y otros, vinculando las disciplinas filosófica e histórica. Trabaja el concepto del imaginario en Cornelius Castoriadis y en Charles Taylor, para quien “la secularización es el proceso que debe centrar la atención explicativa, si de lo que se trata es de entender la génesis y la trayectoria de la modernidad occidental”, sin olvidar los aceros de la alteridad, en este caso representada por el pensamiento de Dipesh Chakrabarty, aunque Taylor deja en claro que si lo social surgió con la modernidad, el imaginario que la antecedió no puede etiquetarse como social. Concluye Santana-Acuña que “esta valiosa y refinada obra de Taylor (*Imaginario sociales modernos*) nos revela que la modernidad no es un sólido y homogéneo edificio, sino fundamentalmente histórico y heterogéneo”.

Cabe señalar que *Teoría de la historia*, trabajo emanado de la Cátedra “Edmundo O’Gorman”, es, sin duda, un material de suma utilidad para los docentes de la historia en pregrado y posgrado, a la vez que para todos los que provengan de otras disciplinas que desean ahondar en este tema.



SOCIEDAD MEXICANA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN