



ISSN: 2007-7335



REVISTA MEXICANA DE HISTORIA
DE LA EDUCACIÓN

VOL. 4, NÚM. 8 (2016)

Revista Mexicana de la Historia Educativa

Vol. IV, núm. 8, julio-diciembre de 2016

ISSN 2007-7335



Sumario

Editorial

I

Ivonne Meza Huacuja

Por el futuro de la nación.

127

La formación de los profesores para adolescentes de las escuelas secundarias y preparatorias públicas en la Ciudad de México (1910-1934)

For the Future of the Nation. Teacher Training for Adolescents in Public Junior and Senior High Schools in Mexico City (1910-1934)

Marco A. Calderón Mólgora

Educación rural, trabajo social y Estado en México: 1920-1933

153

Rural education, social work and cultural change in Mexico: 1920-1933

Francisco Javier Rosales Morales

Un acercamiento a los lectores de las publicaciones de la Secretaría de Educación Pública, 1921-1934

175

An Approach to the Readers of the Publications of the Ministry of Public Education, 1921-1934

Juan Páez Cárdenas

Origen del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna: una lucha política-pedagógica en la década de 1980

201

The Origin of the Mexican Movement for the Modern School: A Political – Pedagogical Struggle in the 1980s

Juan Carlos Echeverri Álvarez

De cómo la escuela construye históricamente libertad con disciplina. Un guiño para pensar históricamente la relación paz y educación **231**

How the School Historically Builds Freedom with Discipline.

A Way to Think about the Relationship between Peace and Education

Reseñas/Reviews

Ian Grosvenor y Kate Rousmaniere

El uso de materiales visuales en la investigación histórico-educativa **255**

Susana Sosenski

La biografía como método para la historia de la educación y la infancia: Reseña de Mary Kay Vaughan (2015), *Portrait of a young painter: Pepe Zúñiga and Mexico City's rebel generation*, Duke University Press, Durham **263**

Carlos Escalante Fernández

Aleida García Aguirre (2015), *La revolución que llegaría. Experiencias de solidaridad y redes de maestros y normalistas en el movimiento campesino y la guerrilla moderna en Chihuahua, 1960-1968*, Colectivo Memorias Subalternas, México, 2015 **271**

Este volumen de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* provee una muestra de la consolidación que ciertos temas y enfoques han alcanzado en nuestro campo disciplinario. Uno de los temas dominantes es el del magisterio: su formación (dentro y fuera de las instituciones estatales destinadas a ello), su profesionalización y su participación en movimientos sociales y políticos. El tema reviste una importancia particular en nuestros días en que el magisterio está en el centro de las reformas al sistema educativo, así como en la discusión y la resistencia a tales reformas, y que por tanto obliga a una revisión histórica; no es casualidad que el reciente *Encuentro Internacional de Historia de la Educación*, celebrado en Aguascalientes, haya tenido como tema central el magisterio.

Así, el artículo de Ivonne Meza, "Por el futuro de la nación. La formación de los profesores para adolescentes de las escuelas secundarias y preparatorias públicas en la Ciudad de México (1910-1934)" revisa las vías diversas a través de las cuales se profesionalizaron los primeros maestros del subsistema de escuelas secundarias en México, una profesionalización que estuvo orientada por la conceptualización de una nueva categoría del sujeto a educar: el adolescente. Meza revisa el papel que jugaron dos instituciones de la Ciudad de México, la Escuela de Altos Estudios y la Normal Superior, en la formación de dichos maestros.

Desde una mirada extrainstitucional, Juan Páez, en su artículo "Origen del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna: una lucha política-pedagógica en la década de 1980", reconstruye la fundación y primeros años de un movimiento de maestros de la ciudad de México destinado a la promoción de las técnicas Freinet en escuelas públicas. En el detallado relato de Páez, basado en entrevistas a los profesores participantes, se destaca el esfuerzo independiente de un grupo de recién egresados de la Escuela Nacional de Maestros por combatir la escuela "tradicional" y "libresca", y promover la construcción de una escuela más libre y centrada en el niño. Páez además relaciona ese esfuerzo de liberación

pedagógica con la lucha de esos mismos maestros por la democratización política del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

La temática magisterial del número se complementa con la reseña, hecha por Carlos Escalante, del libro de Aleida García Aguirre *La revolución que llegaría. Experiencias de solidaridad y redes de maestros y normalistas en el movimiento campesino y la guerrilla moderna en Chihuahua, 1960–1968*. El libro de García Aguirre explora cómo es que un grupo de maestros y normalistas se solidarizaron con el movimiento campesino de Chihuahua de la primera mitad de la década de 1960, y por qué algunos de ellos —miembros de un “gremio que se debía al estado”— llegaron a integrarse al movimiento guerrillero (y otros no) que pretendía desarticular al estado mismo.

Otra temática representada en dos artículos de este volumen tiene que ver con la educación fuera de la escuela. Ambos artículos están situados en el México posrevolucionario. El de Marco A. Calderón Mólgora, “Educación rural, trabajo social y Estado en México: 1920–1933”, revisa el papel de un puñado de trabajadoras sociales en las Misiones Culturales llevadas a cabo por la Secretaría de Educación Pública en las comunidades rurales. Calderón muestra cómo dichas trabajadoras, destinadas cambiar la higiene y las costumbres a través de su trabajo con las mujeres, inculcaron valores y prácticas que, si bien reproducían los de un orden patriarcal, también introducían elementos para un cambio cultural y social mayor en sus comunidades. En tanto, el artículo de Francisco Javier Rosales Morales, “Un acercamiento a los lectores de las publicaciones de la Secretaría de Educación Pública, 1921–1934”, ubica al libro como agente educador. En su estudio de cómo distintas asociaciones de trabajadores urbanos y rurales de todo México se apropiaron de las publicaciones distribuidas por la SEP en esos años, Rosales dibuja un panorama de lectores diverso y no siempre concordante con lo esperado por los funcionarios de la SEP. El de Rosales es un original trabajo del campo de la historia de la lectura, un área relativamente poco trabajada por los historiadores de la educación.

Por último, el trabajo de Juan Carlos Echeverri, “De cómo la escuela construye históricamente libertad con disciplina. Un guiño para pensar históricamente la relación paz y educación”, constituye un estudio de historia de la escuela colombiana en perspectiva de larga duración. Su texto se enfoca en la manera como la escuela desde el siglo XIX es productora de gubernamentalidad y constructora de libertad —entendida como una forma de relación específica entre gobernantes y gobernados que necesita el poder en la era moderna para su viabilidad—. El artículo termina con una nota de optimismo respecto del proceso de paz que Esperanza a Colombia en estos días. Echeverri sugiere que, pese que la escuela ha sido “una institución disciplinaria y de encierro”, también ha generado “prácticas y discursos que, en tiempos largos, producen efectos diferentes a los que a primera vista logran verse”, y que en este sentido bien puede ser usada para construir prácticas de paz.

La sección de reseñas enriquece la revista con dos trabajos que ponen el énfasis en lo metodológico. La reseña de Susana Sosenski al libro de Mary Kay Vaughan, *Portrait of a young painter: Pepe Zúñiga and Mexico City's rebel generation*, reflexiona sobre el valor de la biografía para la historia de la educación y de la infancia; en tanto, la reseña de un taller impartido por Ian Grosvenor y Kate Rousmaniere resume los principales procedimientos y retos del uso de fotografías como fuente para la historia de la educación.

De esa manera concluye el volumen que cierra el cuarto año de vida de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación*. Aunque los desafíos para mantener esta publicación con trabajos de calidad no son menores, los artículos que componen este volumen indican que nuestro campo disciplinario, tanto en México como en toda América Latina, se ha consolidado a la vez que se ha diversificado. Estoy convencida que todas las publicaciones de historia de la educación del continente juegan un papel fundamental en la construcción continua de este campo.

Eugenia Roldán Vera
Ciudad de México, noviembre de 2016.

Por el futuro de la nación. La formación de los profesores para adolescentes de las escuelas secundarias y preparatorias públicas en la Ciudad de México (1910-1934)

For the Future of the Nation.
Teacher Training for Adolescents in
Public Junior and Senior High
Schools in Mexico City (1910-1934)

Ivonne Meza Huacuja

Universidad Nacional Autónoma de México

ivy.meza@gmail.com

Resumen

El objetivo del presente artículo es analizar el proceso de profesionalización de los maestros de enseñanza secundaria a partir de la aparición de nuevas concepciones científicas sobre la adolescencia desde finales del siglo XIX y hasta principios de la década de 1930 en México. Por medio de la aplicación de tales concepciones se buscó la difusión y sobrevivencia de proyectos nacionales y modelos arquetípicos sobre los futuros hombres y mujeres que encabezarían e impulsarían el progreso del país. Por otro lado, uno de mis propósitos en las siguientes páginas es mostrar un primer acercamiento a la historia del establecimiento de instituciones educativas en la Ciudad de México, como fueron la Escuela Nacional de Altos Estudios y la Escuela Normal Superior, enfocadas en la formación de especialistas en el tratamiento de adolescentes. De forma breve, haré referencia a las transformaciones de los planes de estudio de las mencionadas escuelas basados en las supuestas necesidades de dicho grupo de edad. Mi atención se centrará en la cátedra de Psicología de la Adolescencia impartida por Ezequiel A. Chávez, en 1922.

Palabras clave: profesionalización docente, profesores de escuelas secundarias, adolescencia, educación, México.

Abstract

The purpose of this article is to trace the process of professionalization of secondary school teachers in Mexico from the end of the nineteenth century to the early 1930s in relation to the international emergence of new scientific notions of adolescence. These new theories were implemented to enforce some archetypal models of men and women in the post-revolutionary era for the progress of the nation. This piece of research also shows the history of the new training courses for educators, the new curricula oriented to adolescent specific needs and the formation of new institutions, such as the Escuela Nacional de Altos Estudios and the Escuela Normal Superior. My focus will be on the Psychology of Adolescence chair taught by Ezequiel A. Chávez in 1922.

Keywords: *professionalization of teachers, high schools, adolescence, education, Mexico.*

Introducción

Las últimas décadas del siglo XIX constituyeron un periodo de incorporación de las nociones modernas sobre la adolescencia y los adolescentes en el mundo occidental. Si bien el adolescente apareció en la literatura medieval y renacentista como un personaje tipo, fue a partir de los avances médicos decimonónicos y de la constitución de la psicología experimental que sus cambios fisiológicos y de conducta se convirtieron en objeto de interés y de preocupación para científicos, pedagogos y funcionarios. A grandes rasgos, entre los especialistas de la época la adolescencia fue considerada como la primera etapa de la juventud cuyo inicio, alrededor de los doce años, estaba determinado por la aparición de caracteres sexuales secundarios, por cambios drásticos en el comportamiento como el rápido enamoramiento, la rebeldía, la ensoñación, el instinto gregario, entre otros.¹

La mayoría de las investigaciones científicas sobre la adolescencia se llevaron a cabo en Estados Unidos, en cuyas ciudades se percibía un aumento en la criminalidad, y sus resultados se aplicaron en las instituciones encargadas de la educación de los jóvenes. Mediante su implementación, generalmente en forma de planes de estudio, actividades escolares y contenidos educativos, se persiguió, además de un control más riguroso sobre un sector juvenil como el de los adolescentes, la formación de los futuros ciudadanos. Así pues, las políticas y métodos educativos encarnaron las preocupaciones y expectativas sobre un futuro cercano. La educación de los jóvenes significó la sobrevivencia de proyectos de nación y de grupos

¹ Para más información sobre la historia de las distintas caracterizaciones y conceptualizaciones sobre la adolescencia y los adolescentes en México, véase Meza Huacuja (2015).

sociales (religiosos, políticos, de clase social y género) cuyos ideales se reflejaron en los planes de estudio y en las actividades extracurriculares.

En México, el abogado, funcionario, maestro y psicólogo Ezequiel A. Chávez (1868–1946) fue uno de los principales introductores de las teorías psicológicas y de las propuestas pedagógicas enfocadas en los adolescentes. Su labor al frente de instituciones educativas cardinales como la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), la Escuela Nacional de Altos Estudios (ENAE) y la Universidad Nacional contribuyó enormemente al establecimiento de centros educativos enfocados en la formación de adolescentes, en la implementación de novedosas técnicas pedagógicas y en la capacitación de docentes especializados en el trato y tratamiento de los adolescentes.

Uno de los objetivos del presente trabajo es ofrecer un primer acercamiento a la historia de la formación de educadores especialistas en dicho grupo de edad, considerando teorías y discusiones que en ese momento se generaron entre funcionarios y pedagogos extranjeros y mexicanos. Algunas de ellas fueron utilizadas y difundidas por Ezequiel A. Chávez en su curso Psicología de la Adolescencia, impartido desde 1922, y en su libro *Ensayo de psicología de la adolescencia* (1928).

La importancia en el estudio de dicho sector social contribuye a entender, por lado, el interés de distintos sectores —en este caso particular me enfocaré en la Universidad Nacional (a través de la ENAE) y la Secretaría de Educación Pública— por incidir en el nuevo proyecto nacional posrevolucionario a partir de su control sobre la formación de los adolescentes, considerados los futuros ciudadanos del país, por medio de especialistas entrenados en su educación.

Cabe resaltar que si bien la preparación de docentes de enseñanza secundaria y preparatoria ha sido mencionada por algunos autores (Duncoing, 1990; Caño, 1996; Loyo, 1999; Sandoval Flores, 2000), no se ha explorado desde la perspectiva que propongo en este artículo. Así, aunque se han realizado trabajos exhaustivos sobre la historia de la ENAE de la Universidad Nacional y de sus planes de estudio, no pude localizar alguno que la vinculara con las reflexiones sobre la adolescencia en aquella época.

Para la presente investigación estimé importante hacer un repaso de la historia de la ENAE y del establecimiento de los cursos de especialización docente en dicha institución. Particularmente, me enfoqué en la cátedra de Psicología de la Adolescencia, impartida por Chávez desde 1922 e instituida como asignatura obligatoria para los futuros educadores de adolescentes.

Otro de los puntos que este artículo considera es la elaboración de un breve repaso de los programas de estudio y de las temáticas incluidas en las distintas materias. Por medio de dicho procedimiento pretendo delinear cuáles eran las expectativas sobre los formadores de adolescentes dentro de las instituciones de educación pública en un periodo temporal

específico. La especialización de maestros de educación posprimaria (particularmente de las escuelas secundarias y preparatorias), su diferenciación de los docentes de enseñanza primaria, el interés en su preparación en áreas específicas (como en el desarrollo y características psicológicas de un grupo de edad particular, la implementación de castigos y la orientación sexual, entre otras) dan cuenta de las representaciones y expectativas de ciertos sectores adultos sobre los adolescentes. Por otro lado, el estudio de la historia de la especialización de maestros facilita el entendimiento del porqué de la implementación de ciertas políticas educativas, métodos de enseñanza y medidas disciplinarias para los adolescentes, así como del funcionamiento de las prácticas de dominación de un sector social (adulto) sobre otro con base en regulaciones de la función, los límites y las obligaciones de cada grupo de edad en periodos históricos particulares (Bernardi, 2007).

La información utilizada para este artículo proviene de los fondos Escuela de Altos Estudios y Ezequiel A. Chávez del Archivo Histórico de la UNAM. Es importante mencionar que la recopilación de documentos de la ENAE realizada por Patricia Ducoing en el segundo volumen de *La pedagogía en la Universidad de México, 1881-1954* fue de gran ayuda para la localización de fuentes primarias, particularmente de los planes y programas de estudio de dicha institución. Como telón de fondo de la investigación se encuentran las teorías de Bernardo Bernardi (2007) sobre la conformación y funcionamiento de las clases de edad que aparecen en su libro *Age class system. Social institutions and politics based on age*.

El Estado educador: la formación de docentes

La tutela de los gobiernos liberales sobre algunos sectores de la población infantil y juvenil a partir de la expansión de la enseñanza básica y de la formación especializada de maestros fue una corriente generalizada en Occidente desde los últimos años del siglo XVIII. Durante los siguientes siglos, como parte de la reorganización política de los Estados nacionales, la educación pública se convirtió en un vehículo para la difusión de las ideas propias del nuevo sistema político. Los proyectos de homogeneidad cultural y lingüística, las nociones de ciudadanía y el nacionalismo resultaron fundamentales para el establecimiento, centralización e institucionalización del poder gubernamental (Anderson, 1993; Gellner, 2006: 63-64; Blom y Stepputat, 2001: 1-38). De acuerdo con la retórica de algunos ideólogos progresistas europeos, el Estado tenía la tarea de administrar la educación con el propósito de impulsar el bien común y el progreso nacional. Era obligación de los gobiernos garantizar la enseñanza de las verdades de hecho, así como alejar a la población del dogmatismo de las órdenes religiosas que habían controlado la educación prácticamente desde el medievo.

En México, también los gobiernos liberales de mediados del siglo XIX consideraron a los maestros como difusores de los valores de su doctrina política y a las escuelas como espacios óptimos para su transmisión; esto en contraposición con los valores pregonados por la Iglesia católica, que anteriormente estaba a cargo de gran parte de los centros educativos (Agustín, 1982: 55-76). Si bien los primeros esfuerzos por implantar escuelas especializadas en la formación de maestros comenzaron una vez alcanzada la independencia del país, con el establecimiento de las escuelas lancasterianas, fue hasta finales del siglo XIX que los gobiernos nacionales y estatales se involucraron en la preparación de docentes de enseñanza primaria (Tanck, 1992: 49-68). Así se abrieron varias escuelas normales en distintos estados de la República. En la Ciudad de México, pese a las propuestas de Justo Sierra, en 1881, de fundar una escuela normal encargada de la formación de maestros para todos los niveles, esto sólo pudo concretarse unos años después con el establecimiento, en 1885, de la Escuela Normal de Profesores y, en 1888, de la correspondiente para profesoras (Bazant, 1993: 129-146). Dichos planteles se especializaron únicamente en los educadores de enseñanza básica.

El interés gubernamental por la institucionalización de la formación de profesores de enseñanza primaria convergió con las nuevas teorías psicológicas y propuestas pedagógicas estadounidenses sobre la adolescencia a finales del siglo XIX. Algunas de estas ideas fueron aplicadas en los planes de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria que albergaba, hasta 1925, año de establecimiento de la escuela secundaria, predominantemente a adolescentes de entre 13 y 19 años de edad, procedentes de los sectores sociales medios y altos de la Ciudad de México y de algunas urbes del país.²

Fundada en 1867, la ENP a pesar de ser una institución prácticamente destinada a la educación de los hijos de familias acomodadas (cuya matrícula había variado de entre novecientos a mil alumnos entre su fundación y 1893), recibió durante los primeros años del Porfiriato 68% del presupuesto gubernamental en educación, lo que generó inconformidad entre algunos políticos y la reducción de dicho monto. (Hale, 2002: 225-226, 246; Guerra, 1993: 426).³

Durante el régimen de Díaz, los directivos de la ENP mantuvieron una estrecha comunicación con el Estado para la aprobación, desaprobación y cambios en sus programas de estudio, así como en lo relativo a la contratación de su personal docente, el cual sobresalía más que por su experiencia magistral, por su desarrollo profesional o afiliación política liberal (Lemoine, 1972: 51-52).

² La mayoría de los jóvenes del país no terminaba su educación primaria y muy pocos podían ingresar a la escuela preparatoria e incluso a las escuelas de artes y oficios. De acuerdo con algunas estimaciones, en 1895 sólo 20% de la población entre 0 y 15 años asistía a la escuela. (Bazant, 1993:89)

³ Durante los últimos años del Porfiriato la escuela primaria recibió la mitad del presupuesto designado al ramo educativo.

En las siguientes décadas, algunos funcionarios, como Francisco Vázquez Gómez, Porfirio Parra, Ezequiel A. Chávez, Andrés Osuna, Nemesio García Naranjo y Moisés Sáenz, observaron la importancia de procurar una educación meticulosa, de adecuar los programas de estudio a las capacidades de los estudiantes adolescentes al igual que los métodos pedagógicos y la formación o especialización de profesores para ese nivel de estudios.⁴

La institucionalización y profesionalización de la enseñanza para adolescentes

En 1881, el joven abogado y funcionario Justo Sierra presentó una propuesta para el establecimiento de una Universidad y una Escuela Normal enfocada en la formación de docentes de todos los niveles frente al Congreso de la Unión (Ducoing, 1990a: 44–60). Aunque el proyecto no prosperó, en 1901, ya como subsecretario de Instrucción, Sierra lo revivió con algunos cambios. En su primer bosquejo, por ejemplo, consideró la formación de maestros para todos los niveles educativos (desde *Kindergarten* hasta la enseñanza superior); en el último, la Universidad debía incorporar una Escuela Normal encargada únicamente de la preparación de profesores de niveles superiores y profesionales a partir de su formación científica (Ducoing, 1990a: 64–65; Arnaut, 1998: 63).⁵

Fue hasta 1908 cuando la propuesta de Sierra comenzó a tomar forma; en ella, Ezequiel A. Chávez, profesor de la Escuela Nacional Preparatoria y subsecretario de Instrucción, tuvo una importante participación. A él se le encomendó la tarea de elaborar un boceto de la Universidad Nacional de México y de la Escuela Nacional de Altos Estudios. En 1903, 1906 y 1909, Chávez fue comisionado por Sierra para visitar las universidades de Berkeley y Stanford en Estados Unidos y recabar información sobre su estructura y funcionamiento. Dichas observaciones, junto con el modelo de la Escuela de Altos Estudios de Francia, sirvieron como base para el diseño de ambas instituciones universitarias. Esto, aunado al contacto de Chávez con el ambiente académico estadounidense, en el que las políticas educativas sobre la adolescencia se encontraban en boga, despertó su interés por la formación de los individuos durante esa etapa de vida (Chávez, 2002: 234–241).

En 1908, una comisión dictaminadora compuesta por funcionarios y reconocidos pedagogos encargada de evaluar la viabilidad del establecimiento de la ENAE manifestó:⁶

⁴ Para más información sobre el papel y las precepciones de cada uno de estos personajes, véase (Meza Huacuja, 2015: 102–125, 148–185)

⁵ De hecho, durante el Segundo Congreso de Instrucción Pública (1890), el ministro de Instrucción Pública, Joaquín Baranda, afirmó que el objetivo de las escuelas normales no era formar docentes sino científicos.

⁶ Chávez presidió el Consejo Superior de Educación, que tenía como misión el establecimiento de la Escuela de Altos Estudios. Dicha comisión estaba integrada por Porfirio Parra (director de la Escuela Nacional Prepa-

Que la mencionada institución tendría como objetivo el perfeccionamiento y la especialización de los conocimientos adquiridos en las escuelas preparatorias y profesionales; la formación de un cuerpo de profesores competentes para las escuelas de educación secundaria y profesional; y la organización de investigaciones científicas (Valderrama *et al*, 1997: 31).

Finalmente, en 1910 Porfirio Díaz expidió la Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México que integró a la Escuela Nacional Preparatoria y a las Escuelas de Jurisprudencia, Medicina, Ingenieros, Bellas Artes y Altos Estudios. Esta última estuvo a cargo de la especialización de los conocimientos adquiridos previamente en las escuelas universitarias, funcionando prácticamente como un centro de estudios de posgrado y de especialización docente en enseñanza secundaria. Durante sus primeros años de existencia la ENAE se dividió en tres secciones: una de humanidades, que incluyó lenguas clásicas, lenguas vivas, literaturas, filología, pedagogía, lógica, psicología, ética, estética, filosofía y doctrinas filosóficas; otra de ciencias exactas, físicas y naturales, y una de ciencias sociales, políticas y jurídicas (Sierra, 1910: 10).

A ella podían inscribirse aquellos que presentaran un certificado de estudios de cualquiera de las escuelas universitarias y que hubieran alcanzado "la más alta calificación" en la materia relacionada con la que fueran a emprender o, en su defecto, quienes obtuvieran buenos resultados ante un jurado nombrado por la ENAE para calificar su aptitud. También podían ingresar estudiantes de las escuelas de los estados cuyos planes y programas de estudio tuvieran equivalencia con los de la Universidad Nacional, al igual que los alumnos de las escuelas particulares y extranjeros quienes debían "someterse [...] a los requisitos que exijan los reglamentos" (Sierra, 1910: 12).

En suma, la ENAE dio prioridad a la instrucción de aquellos individuos que cursaban o habían cursado la Universidad; sin embargo, los normalistas, aunque en menor número en un inicio, también fueron admitidos. Años más tarde, en una carta al rector de la Universidad, Chávez señalaba la edad como una de las razones de dicha particularidad, pues los normalistas prácticamente terminaban sus estudios como maestros de primaria a los diecisiete años, a diferencia de los jóvenes universitarios, quienes en su mayoría concluían la universidad alrededor de los veintiún años:⁷

[...] las escuelas primarias para maestros reciben, en efecto, alumnos que no cuentan en México con más preparación que la de las escuelas primarias comunes: dicha

ratoria), José A. Aguilera, Alberto Correa, Pablo Macedo, Victoriano Pimentel, Rafael Martínez Freg y Luis Cabrera.

⁷ Sin embargo, en algunos programas de estudio se permitía la inscripción para obtener la acreditación como profesor universitario a los alumnos que se encontraran cursando sus estudios profesionales. AHUNAM, ENAE, Secretaría Académica, cursos, caja 25, exp. 585, fj. 47 (1922).

preparación obtenida de un modo normal entre los seis y los doce años de edad, hace que quienes estudian en las escuelas primarias deban principiar allí su carrera más o menos a los trece años, y con esto solo basta para hacerse cargo de los estudios que en las escuelas normales referidas se realicen, deberán ser indispensable de mera iniciación y no de investigación. Por otra parte, dado que la carrera del normalista dura también normalmente cinco años, puede afirmarse que alumnos que hagan en ella sus estudios de un modo regular deberán concluir la referida carrera entre los diecisiete y los dieciocho años, esto es, cuando ni el juicio está suficientemente maduro todavía para poder hacerse cargo de los problemas más graves, ni hay tiempo bastante para afrontarlos, ya que como es bien sabido, seguramente más de la mitad del tiempo que se invierte en los estudios de las escuelas normales no puede gastarse en hacer estudios de filosofía, la ciencia, y el arte de la educación propiamente dichos [...]»⁸

No obstante, de manera un tanto contradictoria, algunos egresados de la Escuela Nacional Preparatoria asistieron a dichos cursos desde el establecimiento de la ENAE hasta 1924. A diferencia de los otros dos casos, y de acuerdo con ciertos documentos, por lo menos desde 1916 fueron obligados a tomar cursos "propedéuticos" en una disciplina de su propia elección que los prepararía para su especialización como profesores de preparatoria en dicha materia. Por su parte, algunas autoridades universitarias consideraron que su futuro desempeño como docentes apoyaría a los estudiantes económicamente por un corto periodo, pues se esperaba que prosiguieran con sus estudios profesionales en la disciplina seleccionada (Universidad Nacional de México, 1918).

La irrupción de la Revolución mexicana trajo consigo nuevas concepciones sobre el rumbo de la educación. En 1913, ya como director de la ENAE, Chávez emprendió ciertos cambios en la estructura de dicha institución: por un lado, integró como profesores a algunos miembros del Ateneo de la Juventud, como Alfonso Reyes, Pedro Henríquez Ureña, Antonio Caso y Luis G. Urbina y, por el otro, fortaleció los programas de estudio para la formación de maestros de enseñanza superior (Ducoing, 1990a: 118). Poco a poco, la preparación de docentes se volvió una actividad más compleja, aunque con materias humanísticas fue predominantemente científica y cada vez más institucionalizada. Además de aprobar las asignaturas de especialidad de acuerdo con la disciplina de estudios seleccionada, los alumnos inscritos tenían que tomar un curso de ciencia, arte de la educación y psicología general, además de practicar la docencia en alguna institución educativa (Reidi y Echeveste, 2004: 5).

El establecimiento de la Secretaría de Educación Pública, en 1921, fue la concreción del proyecto de regeneración y justicia social por medio de las políticas de federalización de la educación (centralizadoras) formulado por José Vasconcelos. Dentro de estas propuestas, los maestros fueron concebidos como el engranaje principal que garantizaría la difusión de

⁸ AHUNAM, ENAE, Secretaría Académica, cursos, caja 25, exp. 585, fj. 47 (1922).

conocimientos utilitarios y de la moral social; su desempeño jugaría un papel capital como motor del progreso y la regeneración nacional.⁹ Durante los siguientes años, Vasconcelos emprendió una serie de reformas en las escuelas normales del país, buscando la uniformidad de la preparación de maestros en todo el territorio nacional y la apertura de un mayor número de instituciones de este tipo (Fell, 2009: 116-121).

Al tener como escenario dicho contexto, y tomando en cuenta el afán centralizador y reorganizador del Estado mexicano durante la década de 1920, no resulta sorprendente el intento por acercar a la Universidad a los intereses de los sectores desfavorecidos, a los que, de acuerdo con Vasconcelos, la máxima casa de estudios había permanecido ajena (Fell, 2009:18). De esa forma podemos entender la reestructuración, en 1924, de la Facultad de Altos Estudios, desde entonces denominada Facultad de Filosofía y Letras; y la expedición del decreto de Emilio Portes Gil, presidente provisional del país, de fundar la Escuela Normal Superior (ENS) dentro de la Universidad a partir de los cursos pedagógicos impartidos en Altos Estudios.¹⁰ En esta coyuntura tomaron forma las discusiones sobre la importancia del establecimiento de una escuela de transición entre la primaria y la preparatoria, que además debía promover la asistencia de un mayor número de jóvenes de los sectores populares. Por mandato de las autoridades de la SEP y de la mano de Moisés Sáenz, el subsecretario de Educación, el proyecto fue aprobado a finales de 1925.¹¹ Tras dicho decreto las escuelas secundarias fueron oficialmente establecidas en México con un novedoso programa de tres años enfocado en la enseñanza laica y la cultura general, adaptado a las "capacidades" de los adolescentes. El plan de estudios de las preparatorias (ente ellas, la Escuela Nacional Preparatoria) se redujo de cinco a dos años; sus objetivos fueron los mismos que desde su fundación: la preparación de los jóvenes para entrar a la Universidad y recibieron a los adolescentes egresados de las escuelas secundarias.

Como lo demuestran los objetivos de la ENS, la formación de los educadores de adolescentes continuó siendo tarea de la Universidad por lo menos entre 1924 y 1934, pese a la evidente rivalidad entre las autoridades universitarias y la SEP, que seguía enfocando sus esfuerzos en la educación rural y popular. De acuerdo con los planes de estudio de 1924, en los que habían participado Chávez y Vasconcelos, la ENS tenía como objetivo ofrecer certificados de estudio a profesores de materias especiales en escuelas normales, secundarias o preparatorias, además de cursos complementarios y de especialización como directores e inspectores de escuelas primarias y secundarias para los egresados de la Normal de

⁹ El concepto de moral social se refería a la capacidad del individuo de discernir entre lo bueno y lo malo, a la responsabilidad sobre sus acciones y a luchar por alcanzar la justicia social (Fell, 2009).

¹⁰ AHUNAM, ENAE, Dirección, Acuerdos y Circulares, caja 6, exp. 125 (1924).

¹¹ Engracia Loyo, "De la desmovilización a la concientización. La escuela secundaria en México, (1925-1940)" en <biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_7.htm> (consultado el 15 abril de 2016).

Maestros.¹² Dentro de las materias obligatorias que los futuros docentes debían cursar se encontraban: "Ciencia de la educación que comprenda psicología de la adolescencia y la educación relacionada con nuestros problemas económicos y sociales", impartida por Chávez desde 1922; y "Orientación y organización de escuelas normales" por Manuel Barranco y Lauro Aguirre u "Orientación y organización de escuelas secundarias y preparatorias", dictada por el subsecretario de Educación Pública, Moisés Sáenz, así como "Técnicas de enseñanza de la materia objeto de especialización" (Ducoing, 1990a: 182).

Por su parte, los futuros directores e inspectores, además de los cursos mencionados, debían inscribir: "Organización y administración escolar", impartida por Manuel Barranco; "Psicología educativa", por Alfredo E. Uruchurtu; "Estimación crítica de aptitud, aprovechamiento y desarrollo mental", por Carmen Ramos, Emma Bernal, Ana María Gómez y Montana Hastings; "Historia crítica de la educación en México", por Juana Palacios; "Curso superior de Higiene Escolar", por Rafael Santamarina, y "Curso especial de estimación crítica del desarrollo mental de niños anormales y delinquentes", por David Pablo Boder.¹³

En los años 1926, 1928 y 1930 se realizaron pocas modificaciones a los planes de estudio, los programas fueron prácticamente los mismos que en 1924, aunque con la adición de "Sociología de la educación" como materia optativa. En los cursos para obtener certificaciones como directores e inspectores sí hubo cambios mayores; se insistió en la importancia del dominio de las técnicas pedagógicas con asignaturas como "Principios de educación en escuelas primarias" y "Técnica de enseñanza", y se agregaron materias auxiliares como "Psicología de la adolescencia", "Estadística" y "Sociología de la educación", entre otras.

A los pocos meses de su fundación, en 1921, la rivalidad entre la SEP y la Universidad fue evidente, particularmente respecto al papel de una y otra institución en la toma de decisiones sobre el rumbo de la educación pública en el país.¹⁴ En el campo de la preparación docente, la pugna se centró en el control de la formación de los adolescentes y se materializó en la separación de la ENS de la Facultad de Filosofía y Letras y su anexión a la Secretaría de Educación, en 1934. Dicha escisión coincidió con los discursos de democratización de la educación superior durante el gobierno cardenista y con su interés por formar jóvenes solidarios con los sectores trabajadores y la comunidad en general (Zorrilla, 2004: 5). Pese a

¹² "Acuerdo para el señor rector de la Universidad y el C. Secretario de Educación Pública". AHUNAM, ENAE, Dirección, Acuerdos y circulares, caja 6, exp. 124, fos. 5, 929. En una segunda fase de su organización académica participaron Pedro Sánchez, Isaac Ochoterena, Enrique O. Aragón, Alfonso Caso, Carmen Ramos y Balbino Dávalos (Ducoing, 1990a:180).

¹³ José Vasconcelos, "Proyecto de reorganización de la Facultad de Altos Estudios conforme a las disposiciones dictadas por la Secretaría de Educación Pública el 23 de enero de 1924", (1924).

¹⁴ Podría agregarse la desconfianza de algunos funcionarios hacia los jóvenes universitarios capitalinos, quienes además de su aparente falta de apoyo al conflicto armado y a las políticas revolucionarias, parecían renuentes a involucrarse en las políticas educativas y la asistencia social a los sectores menos favorecidos. Para más información véase Garcidiego, 1996.

dichas resoluciones, los maestros normalistas y profesores universitarios compartieron la tarea de formar a los adolescentes de las escuelas secundarias públicas y privadas (Ducoing, 1990a: 225). Por su parte, los profesores egresados de la Universidad mantuvieron su prerrogativa sobre la educación de estudiantes de la ENP.

El perfil del maestro: ideales y realidades

Como ya se señaló, desde 1910 hasta 1921 la especialización de profesores de enseñanza secundaria pública en Altos Estudios sirvió como una forma de superación para los egresados de la Escuela Normal de Maestros y como una fuente de empleo temporal y una manera alternativa de desarrollar su profesión a largo plazo para los universitarios. Ahora bien, como parte de los esfuerzos de centralización educativa, la preparación apropiada de los docentes y su homogeneización fueron implementadas por la SEP, en 1923, como requisito para lograr la "revalidación de estudios" de las escuelas particulares.¹⁵ Así pues, aunque los documentos de registro de alumnos no mencionan la institución de procedencia, salvo que la gran mayoría residían en el Distrito Federal, puedo inferir, apoyada en algunas disposiciones oficiales, que una parte considerable de los inscritos en la ENS eran profesores de escuelas privadas (Torres, 2004).¹⁶ Cabe destacar que desde 1929 se establecieron cursos de verano enfocados en la preparación de profesores de enseñanza secundaria de los estados.

Los cambios más trascendentes en la formación de los docentes en relación directa con las nociones de adolescencia moderna pueden ubicarse, en 1922, con el establecimiento de la cátedra de "Psicología de la adolescencia". No obstante, fue hasta 1924 cuando se incorporó como materia obligatoria de la especialidad para ejercer como maestros, directores e inspectores de escuelas secundarias. Es muy evidente que dichas modificaciones mantuvieron un vínculo profundo con las propuestas para la instauración de la escuela secundaria nacional. Incluso puede argumentarse que la ENS surgió como espacio de homogeneización y formación en pedagogía especializada, y también como una institución encargada de acercar a sus estudiantes con los nuevos planes de estudio, con las preocupaciones sobre la adolescencia y con los estudiantes, pero, sobre todo, con las políticas educativas centralizadoras, democratizadoras y difusoras de las nuevas concepciones nacionalistas y de justicia social:

¹⁵ "Resoluciones aprobadas por el Consejo Universitario el 21 de mayo de 1922", en *Boletín de la SEP*, 1 de enero de 1923, p. 192.

¹⁶ No pude encontrar registro alguno de escuelas privadas enfocadas en educación superior en 1923. Sin embargo, durante los siguientes años en las *Memorias de la SEP* se encuentran registrados algunos planteles. En dichos registros es evidente que el número de colegios privados es mayor que el de escuelas públicas, aunque mantuvieron un bajo número de inscripciones.

La escuela nueva exigía nuevos maestros; profesores que no fueran indiferentes, que convivieran con los alumnos que quitaran a las cátedras el sello de arcaico dogmatismo y se desarrollaran en un ambiente de serenidad socrática; que el maestro en sus explicaciones no fuera más que el guía, y se impulsara y se diera importancia en cambio, al trabajo personal del alumno, al predominio de la actividad; que se enseñara a observar y se le condujera a las fuentes del saber para que la enseñanza muerta del recitador fuera sustituido por la educación viva y racional; que en vez del texto único, del "libro de horas" se le facilitara la lectura de obras científicas diversas, de tratados de historia, etc., y como complemento la redacción de notas por los mismos alumnos en las que sintetizaran la verdad o verdades encontradas y el saber adquirido, único que sobrevive al tiempo y al olvido.¹⁷

Durante estas fechas hasta 1934 la especialización docente no fue considerada como un requisito obligatorio para impartir clases en las escuelas públicas, pero sí para obtener nombramientos oficiales como directores e inspectores de los planteles. Las autoridades educativas de la SEP alentaron a los egresados de la normal de maestros a tomar cursos en la ENS como una forma de incrementar sus ingresos económicos dentro del sistema de escalafón (SEP, 1926: 3-22, 171-177). De igual forma, los directivos de la Universidad, en un intento por terminar con la inasistencia de los profesores preparatorianos, ofrecieron una mejora salarial a aquellos que perfeccionaran su especialidad y se comprometieran tiempo completo con la institución (SEP, 1925: 226-228). Sin embargo, de acuerdo con algunas declaraciones de los mismos maestros, en 1933 los salarios permanecían bajos y la saturación de las clases con 50 alumnos y hasta 12 grupos por profesor interfería en la calidad de los cursos.¹⁸ Pervivían, además, prácticas de compadrazgo político y recomendaciones para obtener puestos docentes y directivos.¹⁹

Según algunos datos proporcionados por la SEP, entre 1925 y 1932 las inscripciones anuales en la ENS doblaron e incluso triplicaron a las de la Facultad de Filosofía y Letras y la Facultad de Graduados (a excepción de 1929 y 1933; Ducoing, 1990a: 177).²⁰ Los porcentajes derivados de los registros oficiales hacen presumir que los maestros especializados sobrepasaban los lugares disponibles en las escuelas secundarias públicas y privadas, pese a los

¹⁷ "Los maestros de planta", en *Revista de Educación*, junio de 1933, año 1, núm. 5, p. 162.

¹⁸ "Los maestros de planta", *Revista de Educación*, junio de 1933, año 1, núm. 5, p. 162.

¹⁹ "Urge la ley de escalafón", *Revista de Educación*, julio de 1933, año 1, núm. 6, pp. 201-202.

²⁰ Estos datos pertenecen a 1925: la Facultad de Filosofía y Letras contaba con 317 inscritos, la Escuela de Graduados con 42 y la Normal Superior con 810. También cabe destacar que según algunos documentos, en 1926, los alumnos de la ENS tenían que pagar cuatro pesos por asignatura para presentar cada examen final. "A estudiantes universitarios" (1926), AHUNAM, ENAE, Dirección, Acuerdos y circulares, caja 6, exp. 119, fj. 101. En 1929 es posible encontrar una cuota de inscripción de cinco pesos por "cualquier número admisible de materias" para alumnos regulares y de cinco pesos por asignatura para visitantes. AHUNAM, ENAE, Dirección, Secretaría. Académico, planes y programas de estudio, caja 21, exp. 474, Fj. 3.

bajos niveles de graduación (véase cuadro 1).²¹ De ser así, ¿cuál era la principal motivación por la que los egresados de la Escuela Normal de Maestros y los universitarios asistían a dicha especialización? ¿Existió un interés genuino por mejorar el sistema educativo o entender la problemática adolescente? ¿O simplemente los maestros guardaron la esperanza de que cursando la especialidad podían asegurar un trabajo estable en las instituciones educativas urbanas de reciente fundación?

En un intento por contestar algunas de estas preguntas he elaborado el siguiente cuadro basándome únicamente en las escuelas secundarias, puesto que la Escuela Nacional Preparatoria contrató, en su mayoría, a profesionistas egresados de las facultades universitarias, sin necesariamente haber tomado cursos de especialización en la ENS:

Cuadro 1
Cuadro comparativo docentes/alumnos inscritos

<i>Año</i>	<i>Núm. de alumnos inscritos a la ENS[1]</i>	<i>Núm. de secundarias públicas en el D.F.</i>	<i>Núm. de alumnos de escuelas públicas en el D.F.</i>	<i>Núm. de profesores de secundarias públicas en el D.F.</i>	<i>Núm. de escuelas y preparatorias particulares.*</i>	<i>Núm. de alumnos de escuelas preparatorias particulares *</i>	<i>Núm. de profesores de escuelas preparatorias*</i>
1925	810	—	—	—	s.d.	s.d.	s.d.
1926	1 389	4	3 860	357	—	—	—
1927	811	5	4 729	s.d.	11*	1,201*	258*
1928	900	6 + 1 noct	5 889	438	15*	1,736	353*
1929	574	6	5 543	s.d.	19*	2,128	269*
					(14 en D.F.)		
1930	648**	7	6 005	s.d.	20	2,223	s.d.
					(15 en D.F.)		
1931	1 031**	8	7 009	s.d.	32	2,325	s.d.
1932	1 024**	9	6 885	527*	s.d.	2,978	s.d.
1933	796**	10	6 193	561*	33	3 661*	s.d.

Fuente: (Ducoing, 1990a: 177, 203), (SEP, 1925; SEP, 1926; SEP, 1928; SEP, 1929; SEP, 1934). * Corresponden a datos a nivel nacional. No se encontró información específica sobre el Distrito Federal. ** Fue imposible separar el número de maestras que asistían a cursos como maestras de kindergarten y de los directores de escuelas primarias. 1) Vale la pena destacar que en esa cantidad se incluyen las profesoras que asistieron también a los cursos de especialidad en kindergarten, profesores que deseaban ejercer como directores de escuela primaria y o como docentes para las escuelas normales (Ducoing, 1990, 1: 177, 203).

²¹ En 1923, por ejemplo, estaban inscritos en la ya para entonces Facultad de Altos Estudios, 859 alumnos, con una asistencia media de 920.5 (de acuerdo con las autoridades de la institución no todos los asistentes "formalizaban su inscripción"); 89 alumnos examinados y 88 aprobados. AHUNAM, ENAE, Estadística, caja 16, exp. 335 fj. 6. Con el establecimiento de la ENS, estas cifras se transformarían. En 1925, los alumnos inscritos fueron 1 169 (de los cuales 953 eran mujeres), mientras que, como oyentes, asistían 119, el número de examinados ascendía a 812; aprobados a 785, y los titulados a 3 (un varón y dos mujeres). AHUNAM, ENAE, Estadística, caja 16, exp. 337, fj. 62.

Una de las primeras peculiaridades que se pueden observar en la tabla es que el número de profesores que ingresaron a los cursos especializados en formación de adolescentes era superior a la cantidad de alumnos y de escuelas secundarias establecidas en México. Incluso, si se toma en cuenta la existencia de aproximadamente treinta materias en total en el mencionado nivel educativo, el número de maestros requeridos era mucho menor al de alumnos inscritos a en la ENS.²² No obstante, la falta de constancia de los futuros especialistas era visible en las bitácoras de la Escuela, en las que se registraba la asistencia y calificaciones de los alumnos. Así pues, puedo inferir que un número limitado de alumnos eran los que lograban ser certificados, lo cual puede explicar algunos aspectos de la saturación de educandos por cada maestro de dicho nivel.

Respecto a otros datos presentados es importante resaltar que en 1927 hubo una reducción en el presupuesto para las escuelas secundarias públicas, por lo que sus directivos tomaron la decisión de cesar a algunos profesores y limitar el número de inscripciones por plantel.²³

De acuerdo con *El esfuerzo educativo*, en 1928, tras dos años de comenzar a funcionar las escuelas secundarias públicas, entre los docentes había: 128 normalistas, 28 médicos, 39 ingenieros, 20 abogados, 47 con otros títulos y 112 sin título profesional (SEP, 1928: 388). Una distribución semejante podía encontrarse en las escuelas particulares; según la memoria de 1929 estaban registrados: 15 abogados, 11 médicos, 12 ingenieros, 4 arquitectos, 88 normalistas, un escultor, 22 bachilleres, 80 con otros títulos y 36 sin título alguno (SEP, 1929: 209).

Por lo tanto, al analizar el cuadro y la información proporcionada puede asumirse que, a pesar de los esfuerzos por difundir la especialidad y mejorar la educación secundaria, sólo un pequeño sector de los maestros que se inscribían en la ENS se incorporó a las secundarias y preparatorias de la capital, y además que no todos los docentes que impartían clases en ambas instituciones contaban con la capacitación adecuada.

La respuesta a la pregunta sobre las motivaciones de los maestros de escuelas secundarias públicas para inscribirse en los cursos no es del todo concluyente. Pocos son los testimonios que hacen alguna referencia a su interés por el “fenómeno” de la adolescencia, otros pocos —aunque quizás bastante representativos por su participación activa en la organización política magisterial— manifestaban su preocupación por el mejoramiento de las técnicas educativas, por la formación de los adolescentes y por el progreso del país; mientras que

²² Por ejemplo, en 1927 en el primer año de secundaria se impartieron: aritmética, lengua castellana, botánica, geografía, física, inglés o francés, dibujo constructivo, modelado, música y orfeón, oficio, y juegos y deportes. En el segundo año: álgebra y geometría plana, física, zoología, geografía universal y de México, lengua castellana, inglés o francés, dibujo de imitación, música y orfeón, juegos y deportes. En el tercero: geometría en el espacio y trigonometría, química, anatomía (fisiología e higiene), historia general, historia de México, civismo, literatura castellana, música y orfeón, juegos y deportes (SEP, 1928: 394-396).

²³ “Acuerdo” en *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, 1 de marzo de 1927, p. 369.

otros parecen haber estado convencidos de la utilidad de la especialización tras haber terminado los cursos.²⁴

Las asignaturas: el caso de la clase de psicología de la adolescencia

El plan de estudios para los futuros profesores de secundarias y preparatorias en la Escuela de Altos Estudios fue transformándose con el tiempo. Inicialmente, el peso en la formación de los denominados profesores universitarios (luego profesores de escuelas secundarias) se encontraba en las materias de especialización que eran acompañadas con un curso de dos años de ciencia y arte de la educación, psicología y metodología general. Posteriormente, esta tendencia se invirtió, y las disciplinas pedagógicas abarcaron la mayor parte del currículum, mientras que los cursos prácticos y de especialización estaban constituidos por una o dos materias (Ducoing, 1990b)

Las únicas disciplinas obligatorias que permanecieron en los planes de estudio desde la fundación de la ENS, desde 1924 hasta 1934, fueron "Psicología educativa" y "Psicología de la adolescencia". Subsecuentemente, como ya se mencionó, se añadieron pedagogía, sociología, estadística, mediciones mentales, organización de escuelas secundarias, higiene escolar, por mencionar algunas.

Para la "nueva" institución fue una prioridad enseñar a los maestros cómo transmitir el conocimiento y orientar adecuadamente a los adolescentes, y no la erudición docente sobre un área de estudios específica. Dichos planteamientos iban acordes con las ya tradicionales discusiones sobre si la función de la escuela era la instrucción o la educación, en las que la segunda consideración dominaba (en este sentido, el cambio de denominación de la Secretaría de Instrucción Pública por el de Secretaría de Educación Pública). Es decir, la educación era concebida como el medio ideal para la formación de ciudadanos y no únicamente para la transmisión de conocimientos; esta orientación se convertiría en una de las características medulares de la educación posrevolucionaria (Muñoz, 2005: 44-63).

Por razones de extensión y de pertinencia respecto al tema de este artículo me enfocaré únicamente en el curso de psicología de la adolescencia impartido por Chávez (en ocasiones teniendo como ayudante al psicólogo letón David Pablo Boder (Valderrama, *et al.*, 1997: 49). La importancia de esta cátedra radica en el interés que su titular puso sobre los adolescentes y en haber constituido el primer esfuerzo gubernamental por intervenir en este grupo de edad

²⁴ AHUNAM, EACH, Producción intelectual y docencia, Psicología, Documentos de su actividad docente, caja 78, exp. 239, fjs. 1-231 (1932-1934) y *Revista de Educación*, los números consultados comprendieron febrero de 1933 a marzo de 1934.

partiendo de las propuestas y recomendaciones internacionales sobre su formación. También fue relevante por el papel que Chávez tuvo, por medio de la impartición de dicha materia, en la especialización de varias generaciones de individuos en el tratamiento de los adolescentes, así como por la difusión de tipologías sobre su comportamiento correcto–incorrecto y de conceptos dicotómicos, como normalidad–anormalidad, moralidad–inmoralidad y salud–enfermedad en el desarrollo de los jóvenes expuestos en algunas sesiones de su curso y en su libro *Ensayo de psicología de la adolescencia* (1928). Cabe destacar que dicha obra fue considerada el libro de texto de la asignatura y de acuerdo con una revisión de ambos —curso y publicación— seguían la misma estructura.²⁵

El curso de psicología de la adolescencia, por lo menos en 1931, constaba de cuatro partes. En la primera, intitulada “Adolescencia y la vida”, Chávez abordaba algunas definiciones científicas de la adolescencia y exponía desde el punto de vista fisiológico y psicológico los cambios que ocurrían durante dicha etapa, que por cuestiones prácticas y de estandarización, se concibió entre los doce años y veintiún años (Chávez, 1928: 22–23),²⁶ La segunda, “Inferencias y corolarios”, estaba enfocada más bien en los métodos para estudiar a los adolescentes y en breves observaciones del especialista sobre el caso particular de los “jóvenes” mexicanos. La tercera llevó por título “Los fenómenos cardinales de la vida mental” y su contenido era más extenso; se enfocaba particularmente en la descripción y estudio de las emociones y conductas que tenían lugar durante dicho periodo de vida como el impulso sexual, el instituto autoasertivo, gregario y maternal, así como la imaginación y el desarrollo mental. Por último, la cuarta, “La estructura superior de la vida psíquica”, era una compilación de inquietudes referentes al ámbito de la moral que se relacionaban con el cultivo de la religión, el deber y el civismo como elementos fundamentales para el desarrollo óptimo de los adolescentes. Entre ellas, pueden resaltarse las preocupaciones de Chávez por la supuesta pérdida de la feminidad y masculinidad en varones y señoritas, la falta de respeto de los adolescentes respecto de las mujeres, la tendencia a adoptar vicios, así como la perpetración de robos y otros crímenes, y, por lo tanto, la desobediencia de las leyes y reglamentos (Chávez, 1928: 406–409):

Un grave peligro hay que apuntar aquí: peligro que acrecienta el carácter mismo esencial de la adolescencia: si la figura ideal [Chávez se refiere a un personaje o individuo que el adolescente admira] se empaña, si en parte se borra, la naturaleza excesiva de los adolescentes, su frecuente inestabilidad emocional, sus bruscas alternativas

²⁵ AHUNAM, EACH, Producción Intelectual y docencia, Psicología, Documentos de su actividad docente, caja 78, exp. 238, doc. 6, fjs. 13–15.

²⁶ De hecho, la definición de Chávez fue considerar la versatilidad de su inicio, en algunos individuos comenzaba con los cambios físicos de la pubertad a los nueve años y medio, diez, once, doce, trece o catorce y su conclusión a los dieciocho, aunque en casos extraordinarios hasta los veinticinco años (Chávez, 1928: 22).

de irresolución, y de resoluciones no pocas veces irreparables, de las que es tipo Hamlet, fácilmente los llevan al desvío, a la indiferencia; más lejos quizás: si han reverenciado, acaso escarnezcan y se mofen; tal vez cometan crímenes; y en iracundo desconsuelo de lo que crean es su decepción, se entreguen luego, con sombría rabia, o con altanero desdén, a la vida disoluta e impura, al desenfreno. (Chávez, 1928: 341-342).

De acuerdo con Chávez, durante el año escolar de 1931 se pondría mayor atención en los fenómenos de la vida mental, además se solicitaría a los estudiantes que contribuyeran con observaciones sobre su propia adolescencia, la de sus alumnos o conocidos. Según sus apuntes personales requeriría:

Para comenzar esta clase, puesto que [...] Psicología de la Adolescencia y que no se puede hacer ningún estudio de Psicología si no es por medio de la introspección, invita a los alumnos para que se introspeccionen [sic] y describan a sí mismos el hecho cardinal de su vida psíquica, a saber que hay en cada uno una energía recóndita, personal, constante y simplificadora de su [ilegible] que todo lo vivido reconoce que en él se manifiesta con mejor o menor intensidad sea que este dormido o despierto durante toda su vida [sic].²⁷

Las preguntas de algunos exámenes del curso nos acercan al proceso de formación de los profesores de enseñanza secundaria, así como a las preocupaciones de ciertos individuos e instituciones en relación con el efecto del medio social en la constitución de los adolescentes. Por ejemplo, en la evaluación final de 1931, Chávez realizaba los siguientes cuestionamientos:

[...] ¿ha observado usted manifestaciones del instinto autoasertivo en usted mismo, o en adolescentes, o en niños?, ¿qué observaciones ha hecho usted acerca de la influencia que tengan libros, canciones, ilustraciones, exhibiciones cinematográficas, bailes sobre el desarrollo de los instintos combativo, autoasertivo, sexual, socializante, adquisitivo de los adolescentes y los niños y que juicio se forma usted a su respecto? O ¿ha tenido usted ocasión de observar alguna deformación educativa de funestos efectos sociales, que resulte de determinadas enseñanzas en las escuelas o de sugerencias del ambiente [sic]? ¿Cuál o cuáles son las deformaciones de esa naturaleza, que usted ha observado? (Chávez, 2002:284)

Estas preguntas nos permiten apreciar que a Chávez no le interesaba que sus alumnos memorizaran conceptos y teorías psicológicas; más bien, como seguidor de las propuestas pedagógicas de algunos especialistas, como las de los estadounidenses William McDougall,

²⁷ AHUNAM, EACH, Producción Intelectual y docencia, Psicología, Documentos de su actividad docente, caja 78, exp. 238, doc. 7, fj. 16.

G. Stanley Hall, y John Dewey, y los franceses Jean Piaget y Pierre Janet, entre otros, su propósito era que aprendieran su aplicación para interpretar e incidir en la educación de los jóvenes (Chávez, 1928: 410). Las respuestas de estos exámenes y tesis, muchas de ellas testimonios personales, sirvieron al funcionario para construir tipologías y realizar algunas aseveraciones acerca de la adolescencia y los adolescentes en México. Aunque representan una interesante recopilación sobre la vida de los “adolescentes” durante las décadas de los veinte y los treinta, estas percepciones en muchos casos estaban influidas por conceptos y valoraciones (y prejuicios) que Chávez había transmitido a sus alumnos en su curso.

Pero, ¿cuál era el concepto de adolescencia difundido por Chávez? ¿Por qué la educación de los adolescentes se había convertido en un tema de interés para ciertos sectores de educadores y funcionarios? La respuesta del alumno Miguel A. García nos ofrece una aproximación que conjuga algunas percepciones bastante difundidas entre los especialistas desde prácticamente principios del siglo XX:

El cambio que se opera en el joven que terminando los periodos anteriores de la vida psíquica es tan grande, que para buen número de psicólogos que tratan estos asuntos constituye algo así como un nuevo nacimiento y ven un abismo entre los anteriores periodos psíquicos y el de la adolescencia. Sin embargo, otros muchos autores no ven tal diferencia, sino que la consideran más bien como la consecuencia natural y armónica del desarrollo mental y físico de los anteriores periodos. Sea lo que fuere, el hecho concreto es que en el adolescente aparece un cambio psíquico muy profundo: primero son los grandes cambios fisiológicos que en él se manifiestan: el cuerpo desarrolla de un modo extraordinario y casi repentino, se completa el desarrollo de los órganos característicos de su sexo, los rasgos físicos se fijan definitivamente, la voz se vuelve grave, el rostro viril, etc. Psíquicamente el cambio no es menos profundo [respecto] al niño.²⁸

La adolescencia, de acuerdo con Chávez, era la primera de dos partes que componían a la juventud. Se caracterizaba por una serie de transformaciones físicas y psicológicas; era un periodo de introspección y de gran sensibilidad acerca del mundo exterior. Se representaba como una edad crítica y delicada en todos los sentidos. Los esfuerzos físicos o mal ejecutados, se pensaba, provocaban distrofia muscular y el mal funcionamiento de los órganos internos. El medio social, los espectáculos, los conflictos bélicos, las querellas políticas y la relajación de la moralidad podían tener efectos negativos en su comportamiento y convertirse en un problema irremediable durante la adultez (Chávez, 1928: 12, 340).

²⁸ AHUNAM, EACH, Producción Intelectual y docencia, Psicología, Documentos de su actividad docente, caja 78, exp. 238, doc. 4, fj. 58.

Una medida muy extendida entre algunos médicos, psicólogos, educadores y autoridades religiosas mexicanas y extranjeras para el control de los adolescentes fue la vigilancia y dirección adulta. Ésta debía recaer, preferentemente, en individuos especializados en dicha etapa de la vida. Los docentes de enseñanza secundaria formaron parte de dicho sector, cuyo trabajo con las jóvenes generaciones debía repercutir en el progreso de las naciones y de la humanidad:

Este libro intenta traer su contribución al conocimiento de los adolescentes para que, unidos al cabo con sus educadores, se encaminen a la realización del fin último de todo esfuerzo educativo orientado, y aporten, en consecuencia, su concurso, para organizar la armonía que urge imponer a las antagónicas fuerzas entre las cuales se divide el mundo; no sólo a fin de evitar que éste llegue a despedazarse, como tantos ilustres pensadores hoy lo temen, sino con el de rehacer la cultura, restituyendo así la posibilidad de que todos los pueblos, y especialmente México, progresen (Chávez, 1928: 14).

Además, el interés y las preocupaciones por la adolescencia convergieron en México con la difusión de las ideas eugénicas. El mejoramiento de la raza, las campañas contra las enfermedades venéreas y el alcoholismo, así como los esfuerzos por refrendar la orientación sexual de los individuos, formaron parte de una serie de acciones con las que se buscaba incidir en el denominado "mejoramiento" de la sociedad mexicana (Suárez, 2005). En este tenor, a través del curso de "Psicología de la adolescencia", los maestros fueron entrenados para canalizar a los estudiantes con especialistas ante cualquier sospecha de anormalidad mental, "desviación sexual", problema de aprendizaje o enfermedad física (Chávez, 1928: 419). El curso ofrecía parámetros para la observación y detección de irregularidades y medidas profilácticas, y también para encauzar correctamente la energía y el tiempo libre de los adolescentes.

Chávez consideraba a su curso y a "Principios fundamentales de organización y funcionamiento de las escuelas secundarias" como los esfuerzos de mayor trascendencia en México respecto a la formación y estudio de la adolescencia (Chávez, 1928: 131-132). Para algunos profesores, como la señorita Paula Gómez, la utilidad de los cursos de Chávez debía complementarse con la convivencia diaria con los alumnos y profesores, pues el mayor aprendizaje se generaba en las conversaciones con los docentes de los planteles y no en los libros de texto (Alonso, 1933: 137). Otros, como la profesora Dolores Echeverría, directora de una secundaria privada femenina, veían los cursos de Chávez como un recurso fundamental, por sí mismo, para el mejoramiento de la calidad educativa en el país:

He adquirido la convicción de que, para los maestros de escuelas secundarias y preparatorias, no sólo es importante el estudio de la Psicología de la adolescencia, sino que es un deber, ya que todo Maestro debe conocer a los alumnos que pretende instruir y educar.

No es necesario en un país, que se multipliquen las escuelas y los maestros, si no llenan su cometido; lo que es una necesidad imperiosa es mejorar la calidad de ambos.

Si la educación se realiza de un modo atinado, pueden prevenirse grandes males, pero si por el contrario, se imparte de un modo vicioso, nada puede perjudicar tanto a los individuos como a los pueblos con una viciosa educación. Un país no está en vías de progreso por el sólo hecho de multiplicar sus escuelas, si estas son instrumentos de desorganización, ese país caminará a la ruina.²⁹

En sus reflexiones, Echeverría no sólo resumía ciertas directrices planteadas por las corrientes educativas modernas, como la importancia de conocer el perfil psicológico del alumno fuera niño o adolescente, sino que también criticaba los esfuerzos gubernamentales que pretendían acabar con el analfabetismo abriendo un gran número de escuelas rurales y primarias a lo largo y ancho del territorio nacional.

Como consecuencia de los roces entre la Secretaría de Educación y la Universidad, que era acusada de mantenerse ajena a la resolución de los problemas nacionales, la Escuela Normal Superior fue incorporada a la primera en 1934, enfocándose en ofrecer cursos breves y conferencias para formar profesores de enseñanza secundaria únicamente durante el verano (Castañeda, 2006: 118). En su lugar, la Universidad creó el departamento de ciencias de la educación y, posteriormente, en 1938, la maestría en ciencias psicológicas. En esta última, la clase de Psicología de la Adolescencia permaneció a cargo de Chávez por lo menos hasta 1939 (Valderrama *et al.*, 1997: 25, 32-34).³⁰

Por su parte, en 1936, las autoridades de la SEP, en pleno sexenio cardenista, transformaron la ens en el Instituto de Preparación para Maestros de Enseñanza Secundaria en el Distrito Federal, al mismo tiempo que se daba un fuerte impulso a la construcción de más escuelas secundarias (SEP, 1937: 209).³¹ Este instituto sobrevivió, hasta 1940, cuando fue sustituido por el Instituto Nacional de Magisterio de Segunda Enseñanza (Sandoval, 2000: 73). Dos años más tarde, por breve tiempo, se transformó en el Centro de Perfeccionamiento para

²⁹ AHUNAM, EACH, Producción Intelectual y docencia, Psicología, Documentos de su actividad docente, caja 78, exp. 239, doc. 12, fjs. 228-231, (1934).

³⁰ Otros profesores que impartieron dicha cátedra dentro de la carrera y luego Licenciatura en Psicología fueron Eduardo Nicol, en 1943; Guillermo Corona H., Agustín Lemus Talavera y Oswaldo Robles en 1962. (Reidi y Echeveste, 2004: 31-34).

³¹ En 1936 ya se encontraban establecidas en el territorio nacional 27 escuelas secundarias diurnas y seis para hijos de trabajadores (SEP, 1938: 19).

Profesores de Enseñanza Secundaria y unos meses después retomó su antiguo nombre de Escuela Normal Superior de México.

Conclusiones

De acuerdo con las propuestas estructuralistas del antropólogo italiano Bernardo Bernardi, la organización de las clases de edad (en Occidente, por ejemplo, infancia, adolescencia, juventud, edad adulta y vejez) y el papel de cada una, son construcciones vinculadas al contexto cultural y al grupo social en el que se desarrollan (Bernardi, 2007: 7). Aunque Bernardi enfoca su estudio al sistema de grupos de edad en algunas tribus africanas, sus observaciones han sido aplicadas por algunos historiadores, sociólogos y antropólogos en la explicación de las relaciones intergeneracionales de ciertas comunidades en Europa y América, algunas obras son las pertenecientes a Tim Partin (2003, en Meza, 2016) y Laszlo Kurti (2002, Meza, 2016) entre otras. En el caso del presente trabajo, las propuestas de Bernardi han contribuido a reafirmar que la noción moderna de adolescencia surgió en un espacio geográfico particular, como son las zonas urbanas de Occidente, y a que su conceptualización nació de postulados científicos difundidos en Estados Unidos a mediados del siglo XIX.

Por otra parte, la explicación del sistema de clase de edad planteado por Bernardi permite formular, a grandes rasgos, que el imperante en nuestra sociedad urbana está basado en la preponderancia de los sectores adultos sobre individuos de otras edades, particularmente respecto a los de menor edad. Y que la construcción de la noción moderna de adolescencia en Occidente se inscribe dentro de este juego de relaciones, donde el adolescente fue y es representado como un ser inacabado, cuya inestabilidad emocional y susceptibilidad física lo subordina necesariamente a la autoridad adulta.

El presente artículo parte de la idea, abordada en otra de mis investigaciones, que apunta que la educación secundaria en México fue el medio, por excelencia, de difusión la conceptualización de la adolescencia y de los ideales sobre los adolescentes procedentes de los Estados Unidos y Europa adaptados a las necesidades y realidad mexicana (Meza Huacuja, 2015). Mi tema central en este trabajo se enfocó en demostrar cómo los maestros especializados en las escuelas secundarias fungieron como intermediarios entre las expectativas y representaciones que los constructores de las nociones institucionalizadas de adolescencia intentaron difundir entre la sociedad urbana mexicana. Por estas razones, uno de los primeros pasos fue articular dentro de un contexto internacional y nacional el desarrollo de dicha noción, enfocándome en la incorporación, en el ámbito educativo, de la noción científicista de adolescencia por medio de la construcción de instituciones educativas como la ENAE y ENS, y la formación docente dentro de dichos espacios.

La presente investigación se encuentra circunscrita a un momento en la historia de la educación en la que la preparación de maestros constituyó una de las acciones gubernamentales en pos de la centralización del poder político durante los regímenes posrevolucionarios. Mediante ella se procuró alcanzar cierto grado de homogeneización cultural e ideológica entre el sector estudiantil (que contribuiría a la permanencia de proyectos nacionales) con base en la formación de docentes especializados en el trato y tratamiento de dicho sector juvenil. De igual forma, en la reafirmación del Estado y los maestros como figuras hegemónicas frente a sujetos en formación” (en desarrollo cuya etapa final era la edad adulta), cuyas actividades necesariamente debían estar bajo tutela de ciertos grupos de edad con algún grado de especialización en su tratamiento.

Así, en el escenario referido los maestros fungieron como sujetos clave en la difusión de las nociones de justicia social, nacionalismo, progreso e incluso identidades de género; se esperaba que como individuos capacitados científicamente y con las modernas tendencias educativas desempeñaran un papel fundamental como mediadores entre el Estado y los educandos, con lo que, de acuerdo con algunos testimonios de la época, se desplazaría a los padres de familia y a la Iglesia católica del papel central que habían tenido en la formación de las jóvenes generaciones (SEP, 1928: XXXIX-LXVIII).

A su vez, cabría agregar, se pretendía que los estudiantes canalizarían las prácticas higiénicas y los conocimientos aprendidos en la escuela a sus hogares; además, indirectamente se esperaba que los adultos coparticiparan en las actividades escolares y extracurriculares de sus hijos como festivales, concursos de canto, campañas antialcohólicas, entre otras, todas ellas con tintes profundamente nacionalistas (SEP, 1928: 407).

La educación de los adolescentes también fue objeto de fricciones entre el gobierno federal y la Universidad. Si bien en un inicio las SEP delegó en la Universidad la educación de los sectores privilegiados, progresivamente fue reclamando lo que consideró su atribución. Esta situación se hizo evidente con la invitación de maestros normalistas y el aumento de la matrícula de este sector en los cursos de especialización docente como profesores de enseñanza secundaria. Quizá dicha querrela llegó a su punto culminante con el establecimiento de la escuela secundaria, a finales de 1925, y del Departamento de Enseñanza Secundaria dentro de la SEP, en 1926 y, paulatinamente, con los constantes conflictos y discrepancias de opinión sobre el objetivo de la ENS, que terminarían con su separación de la Universidad Autónoma de México, en 1934.

Fuentes

Archivos

Archivo Histórico de la UNAM, Ciudad de México, México, Fondo: Escuela Nacional de Altos Estudios (AHUNAM, ENAE).

Archivo Histórico de la UNAM, Ciudad de México, México, Fondo: Ezequiel A. Chávez (AHUNAM, EACH).

Bibliografía

- (1923), "Resoluciones aprobadas por el Consejo Universitario el 21 de mayo de 1922", *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, enero, pp. 192.
- (1927), "Acuerdo", *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, marzo, pp. 368-369.
- (1933), "Los maestros de planta" *Revista de Educación*, año 1, núm. 5, junio, pp. 161-162, 193.
- (1933), "Urge la ley de escalafón", *Revista de Educación*, año 1, núm. 6, julio, pp. 201-202, 232.
- Alonso Gómez, Paula (1933), "Los maestros y la psicología de los adolescentes", *Revista de Educación*, año 1, núm. 4, mayo, pp. 137-139.
- Anderson, Benedict (1993), *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Arnaut, Alberto (1998), *La federalización educativa en México: historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa, 1889-1994*, El Colegio de México-Centro de Investigación y Docencia Económicas, México.
- Bazant, Milada (1993), *Historia de la educación durante el Porfiriato*, El Colegio de México, México.
- Bernardi, Bernardo (2007), *Age class system. Social institutions and politics based on age*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Blom Hansen, Thomas y Finn Stepputat (2001), *States of imagination: Ethnographic explorations of the postcolonial state*, Duke University Press, Durham.
- Cano, Gabriela (1996), "De la Escuela Nacional de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras, 1910-1929. Un proceso de feminización", tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Castañeda Rincón, Javier (2006), *La enseñanza de la Geografía en México. Una visión histórica: 1821-2005*, Universidad Autónoma Chapingo, México.
- Chávez, Ezequiel (1928), *Ensayo de psicología de la adolescencia*, Cultura, México.
- Chávez, Ezequiel (2002), *Obra filosófica y autobiográfica*, t. 2, El Colegio Nacional, México.
- Ducoing, Patricia (1990a), *La pedagogía en la Universidad de México, 1881-1954*, tomo 1, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Ducoing, Patricia (1990b), *La pedagogía en la Universidad de México, 1881-1954*, tomo 2, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Escolano, Agustín (1982), "Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica", *Revista de Educación*, núm. 269, pp. 55-76.
- Fell, Claude (2009), *José Vasconcelos. Los años del águila: 1920-1925*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Garciadiego, Javier (1996), *Rudos contra científicos. La Universidad Nacional durante la Revolución mexicana*, El Colegio de México-Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Gellner, Ernest (2006), *Nation and nationalism*, Cornell University Press, Ithaca.

- Guerra, François-Xavier (1993), *México: del antiguo régimen a la Revolución*, vol. 1, Fondo de Cultura Económica, México.
- Hale, Charles A. (2002), *La transformación del liberalismo en México a fines del siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Kurti, Laszlo (2002), *Youth and the state in Hungary: capitalism, communism and class*, Pluto Press, Chicago.
- Lemoine, Ernesto (1972), *La Escuela Nacional Preparatoria en el periodo de Gabino Barreda*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Loyo, Engracia (1999), *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México 1911-1928*, El Colegio de México, México.
- Meza, Ivonne (2015), "La edad difícil. Los adolescentes modernos en la ciudad de México: 1876-1934", tesis de doctorado, El Colegio de México, México.
- Muñoz, Alicia (2005), "Ideales y aplicaciones de la enseñanza moderna en México durante el Porfiriato", *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, vol. 20, núm. 233, abril-junio, pp. 44-63.
- Partin, Tim. (2003), *Old Age in the Roman World: A Cultural and Social History*, Universidad Johns Hopkins. Baltimore.
- Reidi, Lucy y María Echeveste (2004), *La Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Treinta años a la vanguardia*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Sandoval, Etelvina (2000), *La trama de la escuela secundaria: institución, relación y saberes*, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Secretaría de Educación Pública (1928), *El esfuerzo educativo*, Secretaría de Educación Pública, México.
- Secretaría de Educación Pública (1937), *Memoria de la Secretaría de Educación Pública de septiembre de 1936 a agosto de 1937*, Secretaría de Educación Pública, México.
- Secretaría de Educación Pública (1938), *Memoria de la Secretaría de Educación Pública de septiembre de 1937 a agosto de 1938*, Secretaría de Educación Pública, México.
- Secretaría de Educación Pública (1925), *Memoria que indica el estado que guarda el ramo de la educación pública (1925)*, Secretaría de Educación Pública, México.
- Secretaría de Educación Pública (1926), *Memoria que indica el estado que guarda el ramo de la educación pública (1926)*, Secretaría de Educación Pública, México.
- Secretaría de Educación Pública (1929), *Memoria que indica el estado que guarda el ramo de la educación pública (1929)*, Secretaría de Educación Pública, México.
- Sierra, Justo (1910), "Ley Constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios", en Justo Sierra, *La Universidad Nacional de México*, Viuda de F. Díaz de León, México.
- Suárez, Laura (2005), *Eugenesia y racismo en México*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Tanck, Dorothy (1992), "Las escuelas Lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842" en Josefina Vázquez, *La educación en la historia de México*, El Colegio de México, México, pp. 49-68.
- Torres, Valentina (2004), *La educación privada en México: 1903-1976*, El Colegio de México-Universidad Iberoamericana, México.
- Universidad Nacional de México (1918), *Disposiciones relativas a la Facultad de Altos Estudios*, Imprenta Francesa, México.
- Valderrama, Pablo et al. (1997), "De la fundación de la Universidad a la creación de la Maestría en Psicología: 1910-1938", *100 años de la Psicología en México, 1896-1996*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, pp. 29-58.
- Zorrilla, Margarita (2004), "La educación secundaria en México al filo de su reforma", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 2, núm. 1, documento (pdf), disponible en: <www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>, (fecha de consulta: 3/05/2016).

Recursos electrónicos

Loyo, Engracia (s.f.), "De la desmovilización a la concientización. La escuela secundaria en México, (1925-1940)", documento (html) disponible en: <biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_7.htm> (fecha de consulta: 15/04/2016).

Ivonne Meza Huacuja. SNI Candidato (2017-2019). Es Doctora en Historia por El Colegio de México. Actualmente realiza una estancia posdoctoral en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) en la UNAM. Sus temas de investigación se enfocan en el desarrollo del concepto de adolescencia en México y Estados Unidos y en la historia de la formación, cultura material e identidades de los adolescentes. Es fundadora y coordinadora del Seminario Interinstitucional de Historia de las Juventudes en el IISUE). Miembro de la Red Nacional de Jóvenes Investigadores sobre Juventud del Seminario de Investigación en Juventud de la UNAM y de la Red de Estudios de Historia de las Infancias en América Latina. Entre sus últimas publicaciones se encuentran "Ezequiel A. Chávez y su *Ensayo de psicología de la adolescencia* (1928): una versión moderna de los adolescentes mexicanos", *Relaciones, Revista de Historia y Sociedad* (en imprenta, publicación prevista para la primavera de 2017); su tesis doctoral "La edad difícil. Los adolescentes modernos de la ciudad de México (1876-1934)", México, El Colegio de México, 2015, y "De la Universidad al campo: El establecimiento del servicio médico social en la Universidad Autónoma de México (1934-1940)", *Historia Mexicana*, núm. 254, octubre-diciembre, 2014.

Recibido: 7 de octubre de 2016

Aceptado: 20 de noviembre de 2016

Educación rural, trabajo social y Estado en México: 1920-1933

Rural education, social work
and cultural change in Mexico: 1920-1933

Marco A. Calderón Mólgora

El Colegio de Michoacán, Centro de Estudios Antropológicos, México
calderón@colmich.edu.mx

Resumen

Tras retomar información de archivo sobre Misiones Culturales Permanentes, este ensayo refiere a las complejas relaciones entre educación rural, trabajo social y cambio sociocultural vinculado al proceso de construcción del Estado de la posrevolución en México. Un punto central del proyecto "civilizador" impulsado por la Secretaría de Educación Pública en la década de 1920 era la "urgencia" de educar a todos los habitantes del campo, tanto a los infantes, como los profesores mismos y a la población en su conjunto, hombres y mujeres. Para la SEP, las trabajadoras sociales habrían de jugar un papel significativo en la transformación de la familia y el hogar; otro aspecto básico era el papel "histórico" de la mujer en la transición del estado porfiriano al mundo moderno, aspectos poco trabajados por la historiografía sobre educación rural en México.

Palabras clave: Educación rural, estado, socialización, trabajadoras sociales, cambio cultural.

Abstract

Taking into account archival information on the Permanent Cultural Missions, this essay deals with the complex relationships among rural education, social work, and cultural change in the process of state building in post-revolutionary Mexico. A central point of the "civilizing" project promoted by the Ministry of Education in the 1920s was the "urgency" of educating the rural community including children, the teachers themselves, and the adult population, men and women alike. For the Ministry of Education (SEP), female social workers should play a significant role in the transformation of family

and homes. Another basic aspect was the "historical" role women should play in the transition from the Porfirian state to the modern world. Both aspects have been relatively neglected in the historiography of rural education in Mexico.

Keywords: *Rural education, state, socialization, female social workers, cultural change.*

Introducción

Durante el callismo y el maximato, la escuela rural llegó a ser concebida como una "célula" de la cual no sólo habría de surgir una nueva sociedad, sino que desplazaría a la Iglesia y a la familia como espacios de socialización primaria. El problema del "atraso social", a juicio de varios intelectuales y políticos de la posrevolución, era el resultado de una deficiente experiencia de socialización de los sujetos, encerrados en sus pequeños mundos, viviendo y conviviendo en espacios sociales donde las creencias populares sobre la religión católica "atrofiaban" incluso el cerebro de los habitantes. No era un problema de raza, sino de "falta de cultura". Persistía, sin embargo, una arraigada percepción sobre "el indio" como un ser taciturno, desconfiado, egoísta, sin aspiraciones en cuanto a la producción para el mercado, el confort y el progreso. Esa forma de definir "el problema indígena", que se consolida en el siglo XIX, siguió existiendo con algunos matices en el siglo XX, transformándose en el "problema rural" en la segunda mitad de la década de 1920.

Educar no se limitaba a los conocimientos que los infantes habrían de adquirir en las escuelas; por el contrario, el cambio social y cultural implicaba la instrucción de los jóvenes y adultos, tanto mujeres como hombres, es decir, de la población en su conjunto. Resultaba indispensable llegar hasta la familia y el hogar para lograr la transformación que la SEP buscaba promover. Es desde luego emblemático el hecho de que la escuela rural llegó a concebirse como La Casa del Pueblo, una casa que estaba destinada a sustituir a la familia y a los hogares indígenas "tradicionales". Como se muestra en estas páginas, en el proyecto "civilizador" de la SEP tanto las trabajadoras sociales como las mujeres habrían de jugar un papel fundamental.¹

A pesar de que el discurso público de varios intelectuales, pedagogos y maestros de la Secretaría de Educación hizo énfasis en la urgencia de conocer las condiciones de vida, las aspiraciones y las necesidades de la población rural, en especial la indígena, dado el problema del "atraso social", el programa de educación promovió tanto la homogeneidad

¹ La historiografía sobre la educación rural en México ha dejado de lado el papel de las trabajadoras sociales en el cambio cultural asociado a la construcción del Estado de la posrevolución. Si bien sobre la educación de las mujeres y su papel en el cambio cultural existen importantes trabajos (Mary Kay Vaughan, 2003; Oresta López, 2001; María Arredondo, 2003; Elena Galván y Oresta López, 2008), con todo, aún es importante seguir investigando sobre el tema. Engracia Loyo ha publicado varios trabajos vinculados a La Casa del Pueblo y su vínculo con la familia y el hogar (Loyo 1984, 2006, 2007).

cultural como la industrialización del campo. Esto implicaba cambios significativos en la organización social, en los hábitos de trabajo, en las expectativas, en las creencias “vernáculas”; en resumen, en el *ethos moral*. Se buscaba una nueva forma de “regulación social” asociada a novedosas formas de producción para el mercado (Corrigan y Sayer, 2007: 46). La “cuestión social” fue volviéndose cada vez más compleja en la medida en que los esfuerzos por industrializar el país avanzaron, en particular la producción agrícola.

En ese crucial periodo de la formación del Estado de la posrevolución, la historia de la educación rural puede interpretarse como una serie sucesiva de “ensayos”, “errores” y “aciertos” a lo largo del tiempo. La constante búsqueda de métodos y estrategias para “civilizar” es el resultado de los obstáculos que enfrentaron los maestros y maestras para llevar a la práctica los proyectos de modernización de las élites revolucionarias. El hecho de que la gente “común y corriente” haya rechazado, reinterpretado o reformulado las políticas educativas del gobierno federal, tendría consecuencias significativas en los resultados “específicos” o “concretos” de las políticas educativas; influyeron también las distintas formas de interpretar el “proceso civilizatorio” por los trabajadores de la propia SEP, así como las condiciones políticas y sociales de las muy diversas regiones del país, vinculadas a poderes y caciques locales (Vaughan, 1982, 1997; Rockwell, 1994, 2007; Loyo, 1999, 2006; Acevedo, 2004; Lewis, 2005; Civera, 2008; Giraudo, 2008).

Misiones culturales itinerantes y trabajo social

Como una estrategia para capacitar a los maestros rurales, la Secretaría de Educación Pública implementó las Misiones Culturales.² El proyecto no fue la idea de una sola persona y existen varios antecedentes significativos. Uno de ellos refiere a los “maestros ambulantes”

² La SEP publicó dos libros sobre Misiones Culturales con información muy valiosa: uno en 1928 bajo el título de *Las Misiones Culturales en 1927, Las Escuelas Normales Rurales*, y otro en el año de 1933 con el título *Las Misiones Culturales, 1932-1933*. Varios boletines de la SEP contienen datos muy significativos al respecto, como es el caso del libro *El esfuerzo educativo en México (1924-1928)*. La maestra estadounidense Katherine M Cook publicó, en 1932, un folleto titulado *The House of the People*, un trabajo en el que dedica un capítulo a las Misiones Culturales. Ese mismo texto sería traducido y publicado por Rafael Ramírez en México (1936). También el libro de George I. Sánchez, *México, A Revolution by Education* (1936) contiene un capítulo específico sobre las Misiones Culturales. Puede consultarse además el libro de Augusto Santiago Sierra (1973). La mayoría de los textos antes citados están basados en documentos oficiales de la propia Secretaría de Educación; tienen en común además el hecho de presentar esos experimentos como ejemplos de una política educativa exitosa. En los últimos años han comenzado a aparecer trabajos que exploran casos específicos como el de Jonatan Gamboa (2009) sobre San Luis Potosí, el de Martha Mendoza (2014) sobre Quintana Roo y el de Marco Calderón (en proceso de publicación) que incluye un capítulo específico sobre las misiones itinerantes en Michoacán así como otros capítulos a distintos casos de Misiones Culturales Permanentes: Xocoyucan (Tlaxcala), Actopan (Hidalgo) y Carapan (Michoacán).

contratados por la SEP, quienes se encargaban de visitar pueblos para fundar escuelas y capacitar a personas locales como profesores rurales (Caloca, 1922a, 1922b; Veyro, 1922). Otro antecedente relevante fue llevado a cabo por Elena Torres Cuéllar, quien en 1923 organizó una "misión experimental" en el pueblo de San José, Morelos.³ Pese a múltiples dificultades, Torres y un pequeño grupo de colaboradores, apoyados por la Secretaría de Agricultura y Fomento, realizaron varias actividades, como la organización de conferencias para dar a conocer los objetivos de la misión, la constitución de cooperativas, así como la organización de una escuela para niños y otra para adultos analfabetas. La participación de la enfermera y partera Jovita Muñiz fue central; ella no sólo elaboró una clasificación de tipos de mujer, sino que impartió clases de enfermería e higiene. En sus lecciones incluyó varios temas como preparación de camas para enfermos, aplicación de inyecciones, vacunas, prácticas de baño para niños, recorte de uñas y estrategias para combatir piojos; distribuyó además "escarmenadores" dotados por la Secretaría de Salud. Al finalizar ese "experimento", en febrero de 1924, Torres tuvo la oportunidad de estudiar una maestría en Educación Rural en el *Teachers College* de Columbia, bajo la conducción de Mabel Carney.⁴

La primera misión cultural organizada por la SEP se llevó a cabo en el pueblo de Zacualtipán, en la sierra de Hidalgo, del 20 al 28 de octubre de 1923. Dado que el propósito de la educación rural promovida por la Secretaría de Educación iba más allá de enseñar a leer y escribir, y las nociones básicas de la aritmética (sumar, restar, multiplicar y dividir), y buscaba además promover industrias y homogenizar culturalmente a la población a través de los maestros rurales, en esa primera Misión Cultural participaron expertos en varias materias como curtiduría, jabonería, perfumería, canto, dibujo, agricultura, deportes y educación rural. Según Rafael Ramírez, aun cuando el propósito principal de esa primera Misión Cultural fue "mejorar las condiciones culturales y profesionales de los maestros rurales de la sierra", las circunstancias obligaron a "organizar algunos cursos prácticos para los vecinos". De hecho, ante la demanda de la población local, junto a la participaron de 101 profesores de la región, 172 vecinos se inscribieron de manera voluntaria en varios cursos de pequeñas industrias y en las clases de agricultura (Ramírez, 1924: 119-123).

Poco después, en el periodo de vacaciones escolares de verano de 1924, las autoridades de la SEP organizaron una segunda Misión Cultural en Cuernavaca, Morelos. En esa ocasión, los misioneros fueron preparados para realizar un doble trabajo: por un lado, promover "el

³ Elena Torres Cuéllar fue una destacada feminista que jugó un papel muy relevante en la Secretaría de Educación Pública: no sólo fundó el Departamento de Misiones Culturales en 1926, siendo su primera directora; además, en la década de 1930 participó en la organización de los internados indígenas y en la promoción de las clases de "economía doméstica". Algunos datos biográficos pueden consultarse en el Archivo Elena Torres Cuéllar, ubicado en la Biblioteca Francisco Xavier Clavijero de la Universidad Iberoamericana en Santa Fe, Ciudad de México.

⁴ Archivo Elena Torres Cuéllar, manuscrito inédito de Elena Torres, 1939, *Las misiones culturales y la educación rural*, caja 6.

mejoramiento cultural y profesional de los maestros en servicio”; por otro, ofrecer a los vecinos la oportunidad de un “aprendizaje rápido de las pequeñas industrias” que les permitiera “encontrar un alivio efectivo a su situación económica”. Se sumó al equipo una profesora de “Economía Domestica”, Severa Quintana, teniendo a su cargo la responsabilidad de ofrecer lecciones de corte, confección y cocina. Se trata de una primera experiencia en relación con “el mejoramiento de los hogares”. El jefe del equipo fue Rafael Ramírez, quien ofreció un curso de técnicas de enseñanza. Aquella Misión Cultural contó también con la participación de un profesor de jabonería y perfumería, así como de un maestro de curtiduría. El grupo estuvo trabajando por tres semanas, llevándose a cabo varias actividades, como una exposición de los trabajos elaborados por los alumnos, así como un festival de clausura. En ese curso de verano participaron varios maestros rurales federales, “la totalidad” de maestros del sistema estatal de educación, además de un numeroso grupo de mujeres y hombres, quienes tuvieron la oportunidad de tomar lecciones sobre pequeñas industrias. Ante el éxito de ambas experiencias, las autoridades de la SEP organizaron otros cursos de invierno con propósitos similares en 1924. Se estructuraron entonces seis Misiones Culturales compuestas por un jefe, un profesor de pequeñas industrias, un maestro de música, uno de educación física, una profesora de economía doméstica, así como un doctor responsable de la enseñanza de higiene así como un maestro de prácticas de enseñanza. Se llevaron a cabo cursos en Puebla, Iguala, Colima, Mazatlán, Culiacán, Hermosillo, Monterrey, Pachuca y San Luis Potosí.⁵

Un documento elaborado por el diputado José Gálvez, uno de los principales promotores de las Misiones Culturales, especifica que el objetivo del Departamento de Cultura Indígena de la SEP con las Misiones Culturales era “incorporar a los indios de las diferentes razas [...] a la civilización, educándolos para convertirlos en ciudadanos y productores”. A su juicio, los grupos de misioneros tendrían que establecerse “en regiones densamente pobladas por familias étnicas”, con personal calificado y bajo las órdenes de un jefe. La selección de lugar era crucial ya que ahí habrían de constituirse “centros de acción”, esto es, lugares en los que se instalarían talleres, además de habilitarse campos para el cultivo y espacios educativos. El propósito era refundar los pueblos, “higienizándolos”, creando nuevas industrias, lo cual suponía dar paso a la constitución de “una población laboriosa y moralizada”. El conocimiento de la región y la población resultaba fundamental; de hecho, para Gálvez era necesario realizar investigación sobre aspectos geográficos y recursos naturales, como la topografía, las montañas, las corrientes de agua, el bosque, el clima, entre otros elementos. Había que recolectar información histórica y arqueológica, así como descripciones de la “raza” considerando

⁵ Archivo General de la Nación, Secretaría de Educación Pública, Dirección de Misiones Culturales (en adelante: AGN, SEP, DMC) caja 50, “Historia, orígenes y tendencias de la Misiones Culturales. Éxitos y fracasos. Breve análisis de las causas”. Documento elaborado por Rafael Ramírez.

costumbres, supersticiones, condiciones higiénicas, uso de muebles y utensilios domésticos, además de ocupaciones, vicios, virtudes, enfermedades e inclinaciones artísticas. Otro elemento crucial del proyecto educativo de la SEP era la visita a las casas de los alumnos. Había además que promover conferencias públicas, funciones de cine y de teatro, con el objetivo de crear nuevos espacios de socialización y convivencia; en ese sentido, la realización de bailables y fiestas escolares, así como la celebración de fiestas patrias no podían faltar (Gálvez, 1924: 599-604).

A finales de 1925 se llevaron a cabo varios cursos de invierno en once lugares. Para esa coyuntura, las Misiones Culturales estuvieron conformadas por un profesor de varias materias como Organización Escolar y Técnica de la Enseñanza, Servicio Sanitario, Cultura Física, Música y Orfeones, Pequeñas Industrias, Prácticas Agrícolas y Economía Doméstica. En 1926 fue creado el Departamento de Misiones Culturales, siendo Elena Torres Cuéllar su primera directora, quien en esa coyuntura estaba regresando de estudiar en el *Teachers College*. Se integraron entonces seis equipos en los que fueron incluidas trabajadoras sociales encargadas de aplicar vacunas, de intervenir en la "puericultura" así como en la "economía doméstica", entre otras muchas responsabilidades.⁶ En aquel año se llevaron a cabo un total de 42 Institutos Sociales en once estados de la República (Nuevo León, Coahuila, Guanajuato, Querétaro, Michoacán, Colima, Puebla, Guerrero, Tlaxcala, Morelos y Oaxaca), atendiendo a 2 263 maestros (SEP, 1928: 119).⁷ También se llevaron a cabo cursos de invierno en Tlapa, Huahutla, Zacualtípán y Molango, además de otros *Cursos Breves de Orientación Profesional* organizado por los directores federales de Educación, a los que asistieron 1 436 maestros (SEP, 1928: 120).

Personaje crucial de esta historia fue la trabajadora social Catalina Vesta Sturges, quien insistió mucho en la urgencia de construir "verdaderos" hogares en el proceso de cambio cultural.⁸ Urgía, a su juicio, "hacer evolucionar la educación cívica de la mujer". El objetivo era crear conciencia en ellas sobre su papel en la construcción de una nación moderna. La responsabilidad de las mujeres era enorme dado que debían ser guardianas de la salud, de la "la economía doméstica" y del "buen manejo de los recursos del hogar" (SEP, 1928: 441). Más

⁶ Archivo Elena Torres Cuéllar, "Las Misiones Culturales y la Educación Rural Federal", caja 6.

⁷ Las Misiones Culturales llegaron a ser concebidas como Institutos Sociales en el sentido de que tanto la escuela como las comunidades eran algo parecido a "laboratorios culturales". Los misioneros no sólo debían realizar investigación sobre las condiciones de vida y las potencialidades productivas, sino en teoría tenían la responsabilidad de analizar los problemas sociales, las necesidades de los habitantes locales, entre otros elementos de las culturas vernáculas, con el objetivo de ensayar estrategias y proponer métodos eficaces para llevar a cabo el proyecto educativo y civilizatorio de la SEP.

⁸ Catalina Vesta Sturges nació en Escondido, California, el 14 de julio de 1888. Estudió la preparatoria y una licenciatura en Artes en el *College* de Pomona, entre los años de 1902 y 1910. Al parecer, estudió también una maestría en educación en Long Beach, en 1925, y después un doctorado en la Universidad de Columbia, Nueva York. Trabajó para Misiones Culturales por lo menos entre los años de 1927 y 1932.

allá de la familia, correspondía a las mujeres tomar la iniciativa y conducir la "tarea de infundir vitalidad", así como de promover "tendencias renovadoras en la vida de la población". Según Sturges, "la comunidad" depositaba en ellas la responsabilidad de procurar para los jóvenes recreación y deportes con el objetivo de favorecer "su bienestar físico y espiritual"; les correspondía también garantizar que los niños jugaran y tuvieran formas de satisfacer "sus instintos de sociabilidad"; por si fuera poco, las mujeres debían "tomar la iniciativa" y crear las condiciones para que lograran recrearse ellas mismas, tener vida social y actividades culturales adecuadas para estimular "su vida psíquica" (SEP, 1928: 442).

El trabajo social y Elena Landázuri

En 1927 se llevó a cabo una evaluación crítica del trabajo realizado por las Misiones Culturales. Varios eran los problemas. Uno de ellos tenía que ver con el corto tiempo en el que se realizaban los Institutos Sociales. Por otro lado, no existía continuidad en los trabajos; el impulso y el entusiasmo que lograban despertar los misioneros duraban poco tiempo y los efectos sociales parecían ser efímeros (SEP, 1928: 15). Bajo ese contexto surgió la iniciativa de crear misiones culturales fijas o permanentes. Para su organización se formó una comisión conformada por Moisés Sáenz, Rafael Ramírez y José Guadalupe Nájera; se sumaron al equipo un representante de la Secretaría de Agricultura y Fomento y uno más de la Secretaría de Salubridad. Para su organización se elaboraron varios documentos. La idea era constituir un consorcio que habría de operar por lo menos durante seis meses. En ese lapso, los misioneros deberían de conocer la región, ganar la confianza de los habitantes, analizar los obstáculos del proyecto educativo, desarrollar el trabajo y realizar una evaluación de los logros obtenidos.⁹

Como trabajadora social, Elena Landázuri jugó un papel muy significativo en esa historia, trabajando intensamente para la SEP en una Misión Cultural Permanente ubicada en Xocoyucan, Tlaxcala, en 1928.¹⁰ Antes de iniciar los trabajos, ella y otros integrantes del equipo estuvieron realizando investigación, elaborando varios reportes, como un estudio sobre "diferentes tipos

⁹ AGN, AHSEP, DMC, caja 45, "Observaciones al proyecto de extensión educativa de las comunidades rurales".

¹⁰ Elena Landázuri estudió un doctorado en Sociología en la Universidad de Chicago entre 1918 y 1921. En ese periodo estuvo colaborando en Hull House, una casa de asistencia social para inmigrantes, la mayoría mexicanos, donde entró en contacto con Jane Addams, filósofa y trabajadora social estadounidense. Una breve nota biográfica que aparece en el archivo de Elena Torres Cuéllar indica que Landázuri era una mujer "bella, espiritual y cultísima en la amplia acepción de la palabra". Dominaba varios idiomas y dedicó parte de su vida al trabajo social. Tuvo la oportunidad de vivir en diferentes ciudades europeas, así como en pequeños lugares del viejo continente. Representó al Consejo Feminista Mexicano en el Congreso Internacional de la Mujer llevado a cabo en Europa. En 1923 participó en el Congreso Feminista de México organizado por la Liga Pan-Americana de Mujeres; junto con Antonieta Rivas del Mercado, fungió como intérprete. Fue secretaria del Exterior del Centro Feminista Mexicano y de la Liga Pan-Americana de Mujeres.

de vida y habitación de los campesinos del Valle de Xocoyucan”, en el que Landázuri propone una tipología de casas, personas y alimentación, y hace especial énfasis sus “aptitudes mentales”.¹¹ Para elevar el nivel de vida de la gente que habitaba en la región, resultaba indispensable crear algo parecido a una cadena mediante la cual los conocimientos podrían ser transmitidos. Los “eslabones” eran grupos organizados establecidos en torno de “proyectos de vida real”.¹² Landázuri promovió la organización de grupos de mujeres en distintas comunidades del valle de Xocoyucan. Ella escogía personalmente a las mujeres que tuvieran “mayores conocimientos”, quienes eran nombradas directoras o instructoras.¹³ En el pueblo de Xocoyucan organizó un grupo de señoras e impartió varias lecciones sobre primeras letras, nociones básicas de aritmética, bordado a máquina, tejidos, costura y cocina. En las conversaciones casuales con esas mujeres aprovechaba para introducir ideas sobre la forma de mejorar los hogares, interesada siempre en la necesidad de “despertar el deseo de tener pisos de ladrillo” y de utilizar camas para dormir en alto.¹⁴

En la localidad de Ixtacuixtla participaron varias instructoras para atender las clases de primeras letras, además de corte y bordado a máquina. Landázuri se encargó de los cursos de instrucción primaria, así como de las clases para formar visitadoras sociales y ayudantes para la trabajadora social. Se impartieron lecciones de música. A pesar de su gran empeño por trabajar e instruirse, consideraba a Ixtacuixtla como un caso complejo: muchos de sus habitantes creían que la tierra era plana y que los brujos, gracias al diablo, poseían poderes curativos. Landázuri no tenía dudas sobre el hecho de que mientras esas personas vivieran “en un mundo plano lleno de brujos” no formarían parte integrante de la nación mexicana; no sólo ignoraban cuáles eran los límites territoriales del país, sino que además no sabían si los habitantes de Sonora eran o no mexicanos. No obstante que esa localidad era cabecera del municipio y que sus habitantes pertenecían a una “categoría social [...] muy superior”, muchos de ellos permanecían “en una ignorancia absoluta” además de presentar un escaso “progreso mental”; no todos los pobladores cooperaban y algunos se resistían a colaborar. Según la trabajadora social, alguno de aquellos habitantes “no se interesaban por nada”; sus

¹¹ AGN, AHSEP, DMC, caja 45, “Estudio que caracteriza los diferentes tipos de vida y habitación de los campesinos en la Región del Valle de Xocoyucan, Estado de Tlaxcala”, documento firmado por Elena Landázuri, sin fecha.

¹² Elena Landázuri elaboró un “Plan de Organización para Educación Adulta” para la organización de las Misiones Culturales Permanentes, un documento que Catalina Vesta Sturges cita ampliamente en uno de sus informes; sin embargo, el texto original no ha podido ser localizado y lo único que se sabe de él hasta el momento es a través de un informe de Sturges, AGN, AHSEP, DMC, caja 45, “Plan de Organización para Educación Adulta basado en el Fundamento Postulado por la señorita Elena Landázuri en su Proyecto de Investigación para las Misiones Culturales”.

¹³ AGN, AHSEP, DMC, caja 45, “Resumen de trabajos de la Trabajadora Social en la región de Xocoyucan del 15 de mayo al 30 del mismo mes”, 31 de mayo de 1928.

¹⁴ *Idem*.

cabezas estaban llenas de "prejuicios". Una explicación posible era el sufrimiento intenso que habían experimentado a causa de la Revolución mexicana.¹⁵

Landázuri visitaban a personas enfermas y a madres jóvenes que se encontraban en la miseria. Un proyecto fue el acondicionamiento de una recámara para su exhibición. La idea era crear un modelo para que las personas del pueblo se motivaran y construyeran muebles con ramas de encino, de pino u otras maderas locales. Solicitaron además que la Misión Cultural conseguiría material para la elaboración de tapetes, colchas, cortinas, sábanas, con la intención de equipar la recámara con todos los utensilios necesarios. En cuanto a las actividades educativas, se organizaron cursos de aritmética, así como lecciones para el arreglo del hogar, incluida la cocina. Landázuri añadió algunas nociones generales de historia y de moral. En relación con las actividades recreativas el grupo eligió realizar excursiones a puntos cercanos, sobre todo a lugares de interés histórico.¹⁶

El programa de Elena Landázuri era trabajar en la socialización de "nociones generales" necesarias para lograr que los habitantes de toda la región del valle transitaran "del mundo primitivo" al civilizado. Parte de sus actividades se vinculaban a la enseñanza de moral, economía doméstica, arreglo de los hogares y formas de vivir; además ofreció charlas sobre aseo personal, limpieza de los niños y en relación con la eliminación de parásitos. En el pueblo de San Jorge fue enfática sobre la urgencia de perforar un pozo artesiano y en la elaboración de alimentos sanos. A su juicio, ese grupo era "notablemente superior a otros" gracias a "la gran independencia de pensamiento de las mujeres"; su mentalidad se encontraba "varios siglos más adelante" al compararla con mujeres de otras localidades, como el caso de Ixtacuixtla. En cuanto a las actividades cívicas, organizaron una campaña contra el analfabetismo, acondicionaron la biblioteca pública además de colaborar con la "Junta Local Agraria" en la promoción del pozo artesano; incluyó como siempre clases y charlas sobre nociones generales de "economía doméstica y conceptos de moral".¹⁷ En septiembre habló sobre la independencia mexicana, además de continuar con las lecciones de aritmética. Para la organización de la fiesta patria estudiaron un artículo de Manuel Gutiérrez Nájera y algunas poesías de Guillermo Prieto. Hablaron de la historia de la nación. Landázuri dio lecciones sobre la utilidad de algunos elementos decorativos para el hogar; organizó también una excursión a Cholula, Puebla, coyuntura en la que pudo ofrecer una explicación sobre la importancia de ese

¹⁵ AGN, AHSEP, DMC, caja 45, "Informe de los trabajos de la Trabajadora Social en la Misión de Xocoyucan para el mes de julio de 1928", 2 de julio de 1928.

¹⁶ *Idem.*

¹⁷ AGN, AHSEP, DMC, caja 45, Informe de los trabajos de la trabajadora social en la misión de Xocoyucan para el mes de julio de 1928, 2 de agosto de 1928.

pueblo en tiempos prehispánicos y sobre la influencia de los franciscanos en la cultura colonial. Visitaron además algunas iglesias.¹⁸

Una actividad fue la elaboración de dulce de perón o peronate, lo que permitió insistir en “la limpieza de las manos”, en el uso del limpiapiñas además del cepillo para uñas. Para esa etapa de aquel “experimento” varias de las mujeres utilizaban delantales limpios y asistían a clases con sus manos bien lavadas. Como parte de la enseñanza de la aritmética, analizaron el precio de algunos productos que se vendían en las tiendas, y consideraron su costo de producción y las posibles ganancias que implicaba una operación comercial. “Mientras se meneaban las cazuelas”, afirma Landázuri, “les leí el *Viaje a través de la República*”. Tomando como actividad la producción de peronate pidió a todas las directoras de los grupos que realizaran “las operaciones necesarias para obtener el porcentaje de utilidad y también la división proporcional según las cantidades” de perón y azúcar utilizadas. En octubre realizaron una excursión a la ciudad de Puebla y hablaron sobre la fundación de esa ciudad y algunos elementos de la historia virreinal. Visitaron la catedral y otras iglesias dominicas. Comieron en el fuerte de Loreto, lo que permitió conversar sobre la Batalla del 5 de Mayo, de sus antecedentes y de quienes participaron en ella. Luego visitaron el mercado. Landázuri no tenía duda de que esas excursiones eran de gran utilidad, entre otras razones por crear un “ambiente de intimidad y confianza inapreciable”.¹⁹

Con un microscopio analizaron piojos y pulgas. Esa experiencia le permitió a Elena Torres hablar sobre los parásitos y sus consecuencias negativas en la salud, así como sobre “el sentimiento de la dignidad personal”. Las mujeres, después de esa lección prometieron eliminar esos pequeños animales que habitaban en los cabellos de sus hijos. En diciembre, Landázuri practicó con las señoras algo de cocina a partir de recetas de “comida bien balanceada”; prepararon sopa de lentejas y de garbanzo, además de galletas; realizaron también ejercicios de aritmética, y calcularon el costo de esos alimentos. Agustín Maza ofreció una plática sobre “la función social de la mujer” para buscar “levantar” su “carácter”. Iniciaron la organización de un grupo para “atacar la embriaguez y otros vicios sociales”. En esa misma sesión, Landázuri leyó *Donde está el Amor está Dios* mientras que el profesor Maza se comprometió a realizar una adaptación de esa obra para llevarla al teatro.²⁰

El caso del pueblo de Ayecac representaba muchos obstáculos y dificultades. La mentalidad de los pobladores de esa localidad era “sumamente atrasada”. A juicio de la trabajadora social, las mujeres eran las más “sucias, despeinadas” e “hilachentas” de toda la región;

¹⁸ AGN, AHSEP, DMC, caja 45, Informe de los trabajos de la trabajadora social en la Misión Cultural Permanente de Xocoyucan durante el mes de septiembre, 6 de octubre de 1928.

¹⁹ AGN, AHSEP, DMC, caja 45, Informe de los trabajos de la Trabajadora Social en la Misión Cultural Permanente en la región de Xocoyucan durante el mes de octubre 1928, 5 de noviembre de 1928.

²⁰ *Idem*.

además, eran sumamente tímidas, al grado de que el agente municipal se vio en la necesidad de ir por ellas y llevarlas prácticamente cargadas en brazos para que asistieran a una reunión convocada por Landázuri. Además, si bien no hablaban náhuatl, su español era muy deficiente y difícil de comprender. Sólo una de ellas sabía leer, por lo que fue nombrada instructora. Los trabajos realizados ahí no pudieron ser regulares dadas las dificultades para llegar al lugar.²¹

Landázuri organizó múltiples conferencias y charlas. En los grupos de mujeres, el profesor de agricultura Lauro López habló sobre conservación de frutas. Esas charlas abrían la posibilidad para reflexionar sobre distintos aspectos, como el uso de balanzas y pesos; de medidas como el litro, el metro y el uso del reloj; eran momentos adecuados para calcular el costo de las conservas y el ahorro que podría significar para las familias. Los temas de la higiene personal, la limpieza de las manos y los brazos para el envase de las conservas en frascos no podían faltar. Se habló de los microbios tanto de sus funciones saludables como patógenas. Estos conocimientos eran impartidos a manera de charlas informales mientras se elaboraba algún dulce o guisado. Se impartieron charlas formales sobre el *Carácter y la función de los microbios*, el uso de limpiaúñas y cepillos para las uñas, la necesidad de utilizar gorros y delantales para la elaboración de alimentos, la utilidad del reloj y las balanzas. Se llevaron a cabo ejercicios de aritmética. Otros temas tratados en las conferencias fueron la redondez de la tierra, los continentes, el día y la noche, los océanos, los estados fronterizos, Miguel Hidalgo y la independencia de México, la "necesidad de la fidelidad de la esposa", los derechos de la mujer y alimentación adecuada, entre otros aspectos.²²

A finales de noviembre de 1928, Landázuri mostraba signos de desesperación. Civilizar era una tarea mucho más compleja de lo que imaginaba al inicio de aquel "experimento". En un recuento del trabajo realizado a lo largo de seis meses, rescata lo que a su juicio habían sido los logros y fracasos de las estrategias civilizatorias utilizadas. En Tepetitla el balance era positivo. Tanto las mujeres como los hombres comenzaban a "repetir como suyos los razonamientos de carácter científico" que los integrantes de la Misión Cultural Permanente se empeñaban en difundir; para esas personas comenzaba a ser "una realidad la existencia de seres infinitamente pequeños en una gota de agua" y su influencia en el organismo humano. Por otro lado, su voluntad por llevar a cabo la perforación de un pozo artesiano era otra prueba de una transformación positiva. Esa experiencia le permitió a Landázuri "visitar a las gentes en sus casas", acercándose a sus "prejuicios" y a "sus ideas disparatadas", y conocer de primera mano la forma en que vivían. En contraste, el caso de Ixtacuixtla era desalentador pues el grupo de mujeres se fragmentó por rencillas y chismes. También en

²¹ *Idem.*

²² *Idem.*

Ayecac se registraban muchos retrocesos. Urgía encontrar nuevas estrategias para ganarse la confianza de la población.²³

Para lograr la transformación en la mente de los habitantes del campo era necesario que la tradición científica formara parte de su mundo, aun cuando fuera de forma simplificada. Por lo tanto, la escuela debía incluir materias de historia, moral, geografía, números, nociones científicas, así como de conocimiento sobre los problemas locales e incluso de acción social. Era necesario seguir analizando la mente de esas personas. Para ello resultaba indispensable realizar visitas a los hogares, recopilar conversaciones, asistir a "entierros, funerales, ceremonias públicas y familiares", además de estudiar los mercados y los productos. Con el mismo propósito, otro aspecto importante era recolectar información sobre leyendas, supersticiones, canciones, corridos o folclor en general. Pero el cambio cultural no podía surgir de la sola transformación de la mente sino que implicaba cambios en las prácticas de la vida cotidiana. Las clases para alcanzar esa meta se vinculaban con cocina, alimentación, arreglo y belleza del hogar, costura a máquina y bordado. El cambio en los hogares, la utilización de muebles, las modificaciones en la forma de alimentarse y en la limpieza del cuerpo serían posibles hasta que las mentes de aquellos pensarán "como las nuestras".²⁴

Ante la interrogante formulada por un periodista de *Excélsior* sobre la nacionalidad de los indígenas, Landázuri respondió: "si por mexicano se entiende un ser que coma, duerma, viva, piense y sienta de manera semejante al profesor universitario, al comerciante o al médico ciudadano", era evidente que aquellos habitantes no podían considerarse mexicanos. Para esa trabajadora social no había duda sobre el hecho de que la gente del campo vivía en "otro mundo", diferente al "nuestro". La mayoría pensaba que la tierra era plana e ignoraba que los habitantes de Chihuahua o Sonora eran mexicanos, tanto mujeres como varones; la República terminaba en el Distrito Federal. Podían conocer el nombre de Hidalgo e incluso haber escuchado algo sobre Juárez; sin embargo, carecían en definitiva de "un concepto de patria". Los habitantes de aquella región "vivían en un mundo enteramente irracional, gobernado por cosas arbitrarias y fantásticas"; para muchos de ellos, los actos de brujería eran hechos "mucho más fehacientes que el conocimiento científico"; en general, los pobladores de esa región eran muy poco observadores. Todos esos elementos le permitían a Landázuri afirmar que "el problema principal de México" era lograr "que la población rural" adoptara "una mentalidad semejante a la nuestra".²⁵

²³ AGN, AHSEP, DMC, caja 45, Informe de los trabajos de la Trabajadora Social en la Región del Valle de Xocoyucan durante el mes de noviembre de 1928, sin fecha.

²⁴ *Idem*.

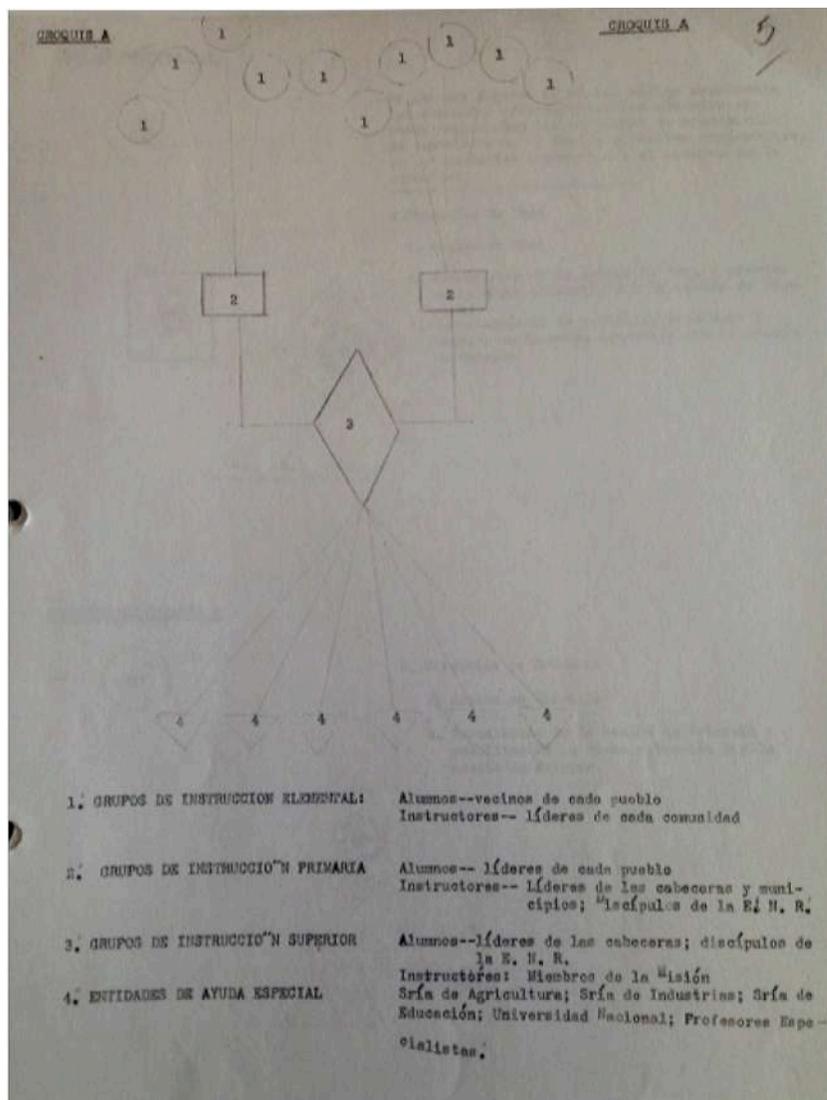
²⁵ ANG, AHSEP, DMC, caja 45, Entrevista a Elena Landázuri.

La misión permanente de Actopan y el trabajo social

En marzo de 1928 se instaló en Actopan, en el Valle del Mezquital, otra Misión Cultural Permanente cuyo objetivo era “atacar integralmente el problema de la rehabilitación económica y social” de la población indígena. Catalina Vesta Sturges, quien se consideraba a sí misma una ingeniera social, jugó un papel crucial en esa misión, y cuya mayor ambición era “hacer llegar al hogar el impulso de mejoramiento”; buscaba crear un programa que permitiera modificar la vida doméstica tanto en “aspectos sociales como en aspectos económicos”. Con ese propósito era indispensable “crear conciencia de la gente y provocar una reacción real”. Sturges elaboró un sofisticado plan de trabajo con el objetivo de establecer un programa de educación. En particular, retomó la propuesta de Landázuri sobre la formación de grupos y el nombramiento de instructores como una estrategia de transmisión del conocimiento. El siguiente esquema, elaborado por Sturges, está inspirado en las ideas de Landázuri en torno del trabajo social en las misiones culturales permanentes. Los círculos no sólo representaban grupos y personas organizadas, sino que hacían referencia a personas concretas que estaban colaborando con la Misión Cultural Permanente de manera muy activa.²⁶

A juicio de Sturges, ese método de Landázuri a través de la organización de grupos creados a partir de “proyectos de vida real” resultaba muy práctico para el caso de la misión de Actopan; sin embargo, ella introdujo algunos matices relevantes. Instructor, en su acepción tradicional, era un transmisor de “conocimientos a un grupo receptivo”, lo cual convertía tanto al maestro como a los alumnos en seres pasivos. El instructor no sólo transmitía conocimiento, sino también impulsos y acciones. Según la interpretación de Sturges, para Landázuri los instructores repetían “enseñanzas” y difundían “conocimientos entre sus comadres en un barrio”. Inspirada en la figura de los maestros honorarios al inicio de la campaña de alfabetización promovida por José Vasconcelos desde la Universidad Nacional en 1920, en lugar de llamar instructor al líder de un grupo, Sturges propuso nombrarlo “Ayudante Honorario”. Con esa precisión busca especificar su concepto de acción y la forma en que los grupos podrían actuar en los barrios de manera organizada. Los alumnos adultos que formaban parte de los grupos organizados no eran seres pasivos, sino sujetos dotados de agencia. Esa forma de percibir al alumno se ligaba a un cambio en la manera de educar. Los “educandos” habrían de participar en “proyectos de la vida real” dentro de sus comunidades. Existían varios ejemplos de ello. Tanto doña Domitlia, una partera local, así como otras mujeres, colaboraban de manera entusiasta y decidida “en la obra del mejoramiento de

²⁶ AGN, AHSEP, DMC, caja 45, “Plan de organización para educación adulta basada en el fundamento postulado por la señorita Elena Landázuri en su proyecto de investigación para las Misiones Permanentes”, documento elaborado por Catalina Vesta Sturges, sin fecha.



obstetricia y atención a los enfermos". Otro ejemplo era el de don Casimiro y don Faustino, quienes al día siguiente de haber sido nombrados Ayudantes Honorarios, viajaron varios kilómetros por voluntad propia para recibir instrucciones precisas sobre sus responsabilidades.²⁷

Para llegar al hogar y eliminar resistencias era indispensable crear una "relación vital entre educadores y educandos". Ganar la confianza de la gente implicaba convivir con ellos

²⁷ *Idem.*

en diferentes ámbitos. Sturges recomendaba visitar las casas de las personas para conversar sobre distintos temas, así como visitas a los enfermos para charlar con ellos sobre las causas reales de los padecimientos y las enfermedades. De hecho, se propuso elaborar un manual de visitas a los hogares. Era fundamental la convivencia en las fiestas, en las celebraciones patronales y en las familiares. Cuando el maestro o la maestra lograba fijar en la conciencia de los sujetos la necesidad de ciertas prácticas modernas, como las de "matar piojos", establecer cooperativas y utilizar filtros para desinfectar el agua, la comunidad recibía algo parecido a una "descarga eléctrica", lo que generaba cambios sociales y culturales significativos.²⁸

Una de las actividades más relevantes al inicio de los trabajos fue la reunión de los maestros de la zona con el inspector escolar y con los miembros de la misión; buscó además lograr la coordinación de todos los agentes involucrados en ese gran proyecto de desarrollo. Los Ayudantes Honorarios eran concentrados en Actopan para hablar sobre su desempeño; recibían algunos consejos, además de realizar prácticas y ejercicios de adiestramiento; utilizando las escuelas de sus respectivas comunidades, esas personas debían de llevar sus conocimientos a la gente de su pueblo. Las mujeres, señoras y señoritas, trabajaban directamente con Sturges sobre "modificación de la vida doméstica" tanto en "aspectos sociales" como en temas económicos. Por su lado, los varones trabajaban con el ingeniero.²⁹

En uno de sus múltiples informes, Sturges plantea que su tarea como trabajadora social no era llevar ideas a los pobladores; se trataba, principalmente, de "llegar a la conciencia de la gente y provocar una reacción real". Con ese propósito resultaba indispensable llevar a cabo "un periodo sosegado [...] con la gente para establecer una influencia de atracción social sobre ellos". Sin la confianza de la población, los intentos por penetrar la conciencia e impulsar acciones eficaces serían infructuosos; sin ella, no sería posible convencer a las personas de las ventajas de combatir los piojos, de organizar cooperativas o de construir filtros de agua para la eliminación de las bacterias del canal de desagüe de la Ciudad de México. La falta de reacciones se explicaba por el hecho de no haber sabido llegar "a su ser íntimo y real". La obra educativa en el hogar y en las familias implicaba la construcción de "una relación vital entre educadores y educandos".³⁰

Un aspecto básico para la visita a los hogares refiere a lo que Sturges llama "particularidad". Las visitas a las casas debían realizarse por motivos específicos, es decir, luego de saber de algún problema concreto que una familia padecía de manera específica. De otra forma, dicha actividad podría convertirse en un "acto de rutina mecánica"; sin ese conocimiento previo no había posibilidad de generar "ninguna reacción real". El maestro o la maestra

²⁸ *Idem.*

²⁹ *Idem.*

³⁰ AGN, AHSEP, DMC, caja 45, "Informe correspondiente al mes de junio que rinde la Trabajadora Social de la Misión", documento elaborado por Catarina Vesta Sturges, 2 de julio de 1928.

debían fungir como transmisores de esa particularidad. Para ilustrar su argumento, la trabajadora social recupera el ejemplo de las maestras de Tepenene. A pesar de ser inteligentes y estar decididas a desarrollar la función social de la escuela, ellas no sabían muy bien cómo llevar a cabo esa parte de su trabajo. Sturges pudo darse cuenta de ello cuando las profesoras la acompañaron a la casa de un niño para enseñar a la familia "a aislar al enfermo". Las maestras mostraron su agradecimiento por haber tenido la oportunidad de realizar esa práctica y establecer "contacto con los hogares".³¹

Uno de los temas que más urgía trabajar y sobre el cual Sturges insistía, se refiere a la salud de la mujer. En la casa de la Misión Cultural se daban clases sobre obstetricia. Primero tenían que ganarse la confianza de las señoras y desvanecer su timidez; después de eso, comenzarían las clases a impartirse en el hospital con el propósito de "vencer el horror" de las mujeres que les provocaba asistir a una institución de salud. De esa forma se lograría una mayor influencia sobre ellas al convivir en un ambiente médico profesional. Todos esos esfuerzos buscaban "conquistar" su voluntad, además de "combatir la ignorancia y la superstición"; a largo plazo, la idea era "establecer un dispensario regional en Actopan", además de botiquines en las comunidades pequeñas. Existía también el proyecto de crear un hospital regional. En ambas tareas tanto la trabajadora social como el médico de la misión colaboraban de manera muy estrecha. Fue creada una agrupación de la Cruz Roja cuyo propósito era apoyar la construcción del hospital, así como colaborar con los integrantes de la Misión Cultural en su lucha contra las enfermedades y la mortalidad, en particular los decesos derivados de los partos mal atendidos.³²

Sturges especificaba que los Ayudantes Honorarios no eran organizadores o líderes; se trataba más bien de que las otras personas lograran interesarse en las actividades que ellos llevaban a cabo: "poco a poco", señala Sturges, "alrededor de ellos" y de una "una manera espontánea" surgían grupos interesados en pequeñas industrias en varios pueblos. Un elemento importante de la convivencia de los integrantes de la misión con la gente del pueblo fue asistir a las fiestas escolares. En un principio, comenzaron a participar en esas ceremonias como una formalidad, para corresponder a la atención efectuada hacia ellos y fomentar la sociabilidad; sin embargo, pronto se dieron cuenta que en esas reuniones lograban, de forma espontánea, llevar a cabo "algunos trabajos" que "contribuyeron a la consolidación de la labor de la Misión en el pueblo".³³

Otro aspecto significativo refiere a la organización de concursos con el objetivo de estimular el "espíritu de sociabilidad"; es decir, el "gran tónico" que habría de poner "en juego

³¹ *Idem.*

³² *Idem.*

³³ AGN, AHSEP, DMC, caja 45, "Informe correspondiente al mes de octubre que rinde la trabajadora social", Documento elaborado por Catalina Vesta Sturges, 7 de noviembre de 1928.

fuerzas mentales y psíquicas de [...] naturaleza positiva". A través de concursos, la trabajadora social buscaba eliminar "las tendencias negativas de la apatía y la timidez"; en su realización, "el ánimo de los espíritus vigorosos" lograba contagiar el ánimo de otros habitantes. La idea era llevar a cabo los concursos como si se tratara de un juego, de una actividad lúdica. Era muy importante evitar que las reglas y los requisitos dieran por resultado una aguda competencia. No se trataba de premiar al primer lugar ni de fomentar sentimientos individualistas; se buscaba otorgar premios a todos los que participaran de acuerdo con el esfuerzo realizado y los logros obtenidos. Al tomar en consideración esas premisas, Sturges estableció algunas reglas para los concursos de costura. El requisito para ingresar en la contienda era presentar un conjunto de ropa para bebé, uno para niño o niña y uno más para adulto. El premio consistía en dos fotografías para todas las alumnas que hubieran participado, así como dos fotografías para el niño o el adulto que utilizara esas prendas de vestir. Sturges propuso organizar además un concurso regional para estimular la confección de ropa de manta; también era posible concursar con tejidos de algodón y lana. Esas "contendias" buscaban mostrar "la utilidad y la estética" de la manta, así como estimular el cultivo de habilidades para teñir el hilo y la lana con colores firmes.³⁴

Siguiendo las indicaciones de Rafael Ramírez, Landázuri realizó una visita a Actopan en noviembre de 1928, donde escribió un reporte al respecto. Es probable que Elena Landázuri y Catalina Sturges se hayan conocido antes en sus actividades feministas. Como resultado de esa experiencia, ambas trabajadoras sociales llegaron a la conclusión de que existía una gran potencialidad productiva para las mujeres de Actopan y Xocoyucan. En la primera región había que tomar en cuenta los conocimientos de las mujeres y las habilidades en cuanto a "bordados, dechados, deshilados", así como la importante producción de lana. Era posible elaborar un plan para producir mantelería, "ropa de casa y trabajos con aplicaciones de punto de cruz", además de "lomillo". Landázuri y Sturges estaban convencidas de la posibilidad de lograr "un efecto de buen gusto moderno" sin necesidad de que las mujeres tuvieran que realizar un trabajo excesivo, como al que estaban habituadas a realizar en su vida cotidiana por las condiciones sociales en las que vivían. La idea era poder colocar en el mercado esos productos a precios justos. En contraste, dado que en la región de Xocoyucan la población era "menos aislada y primitiva", aprovechando la producción de frutas era posible comercializar mermelada y ate, empacados en "cajitas de madera decoradas". Proponían buscar mercados en Estados Unidos, Europa y en algunas ciudades mexicanas. Landázuri y Sturges sugerían la elaboración "de un estudio" sobre "los motivos decorativos de los códices indios" así como de "los elementos escultóricos de las ruinas indias". Esas imágenes constituían "maravillas inexploradas"; consideraban también importante llevar a cabo "dramatiza-

³⁴ AGN, AHSEP, DMC, caja 45, "Informe correspondiente al mes de agosto", documento elaborado por Catalina Vesta Sturges, 6 de septiembre de 1928.

ciones históricas” con el objetivo de acercar al “pueblo con su pasado”. La SEP debía designar personal adecuado tanto para la producción de esas obras teatrales como para la elección de los motivos indígenas que habrían de decorar las cajas de empaque de las mermeladas y ates. Después de esa visita, Landázuri escribe con mucho entusiasmo: “La labor de mis compañeros de Actopan, especialmente la de la Srta. Sturges [...] me han mostrado dos formas de trabajo” que era posible reproducir en Xocoyucan: tanto “la centralización de los ayudantes honorarios y maestros en reuniones de la Misión”, así como “la organización de una rama de la Cruz Roja”. Elena apoyaba por completo la propuesta de Sturges en cuanto el nombramiento de Ayudantes Honorarios.³⁵

Conclusión

El propósito inicial de las Misiones Culturales fue ofrecer cursos de capacitación para los maestros rurales, muchos de los cuales carecían de preparación pedagógica y experiencia docente; sin embargo, muy pronto los misioneros buscaron promover cambios sociales, económicos y culturales de las comunidades. De hecho, con el paso de los años las Misiones Culturales fueron volviéndose más complejas. Las trabajadoras sociales no formaron parte de los equipos de trabajo sino hasta 1926; desde entonces, fueron responsables de varios asuntos extraescolares vinculados con la familia, la higiene y el género, en especial con la educación de las mujeres. A juicio de Rafael Ramírez, la cuestión social estaba cobrando cada vez mayor relevancia, al grado de considerarse la posibilidad de establecer un Departamento de Bienestar Social dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 1928: 39). Si bien dicha propuesta no llegó a cristalizar, Ramírez da en el clavo al subrayar la cuestión social como el elemento clave que modificó el propósito inicial de las Misiones Culturales.

Pese a la destacada participación de esas connotadas feministas, el ideal de ciudadanía promovido por la SEP no sólo retomó múltiples elementos del estereotipo cristiano femenino que logró “consolidarse” durante la colonia (Gonzalbo, 1987) y que se reproduce, con algunos matices, en el México independiente (Staples, 2003), sino que agregaba además otras tareas que iban más allá de la familia; esto es, responsabilidades específicas de las mujeres relacionadas con cambios en la organización social de las comunidades rurales y con la transformación cultural asociada a la construcción del Estado populista. Pese a la significativa participación de las mujeres tanto en la fase armada de la revolución como en la educación rural en la década de 1920 como estudiantes, maestras o trabajadoras sociales,

³⁵ ACN, AHSEP, DMC, caja 45, Documento elaborado por Elena Landázuri, 20 de noviembre de 1928.

en el nuevo orden social que resulta de la Revolución mexicana se reproduce una ideología patriarcal (Vaughan, 2003).

Es sin duda relevante el hecho de que Elena Torres, Elena Landázuri y Catalina Sturges, no obstante buscar la igualdad de los derechos civiles para las mujeres, consideraban natural la división del trabajo derivada del género, y asignaban a la mujer un papel protagónico en las tareas domésticas, en la educación de los hijos, así como en el cambio cultural. Para Landázuri, no había duda de que las mujeres debían ser buenas amas de casa, correspondiendo a ellas el deber de criar bien a los hijos y organizar bien sus hogares. Parte central de las tareas femeninas se vinculaban a la elaboración de ropa adecuada para toda la familia, así como otras prendas para el arreglo de la casa; a las mujeres les correspondía elaborar alimentos sanos así como tener nociones claras de aritmética con el propósito de administrar de forma adecuada las finanzas del hogar. También a las amas de casa les correspondía promover y difundir valores morales tanto entre sus hijos e hijas como en sus localidades. Por su lado, a juicio de Catalina Sturges, las trabajadoras sociales debían “enseñar a las madres y a los hijos a hacer nuevos y más grandes esfuerzos para el mejoramiento del hogar”, quedando para el marido la responsabilidad de su sostenimiento. Sturges fue muy firme en distintas responsabilidades de las amas de casa en cuanto a la promoción del progreso, más allá de sus propios hogares. Por su lado, Elena Torres, no sólo organizó la primera misión experimental en México, sino que fue la primera Directora del Departamento de Misiones Culturales de la Secretaría de Educación Pública, en 1926; en la década de 1930 continuó trabajando para la SEP. De hecho, jugó un papel crucial en la constitución de los internados indígenas regionales siempre interesada en el papel de la economía doméstica, como lo destaca en varios de sus trabajos sobre “La educación de la mujer”.

Fuentes

Archivos

Archivo General de la Nación, Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, México, Dirección de Misiones Culturales (AGN, AHSEP, DMC).

Bibliografía

- Acevedo, Ariadna (2004), “Paying for Progress: Politics, Ethnicity and Schools in a Mexican Sierra, 1875-1930”, tesis de doctorado, Universidad de Warwick, Warwick.
- Arredondo, María (2003), *Obedecer, servir y resistir; la educación de las mujeres en la historia de México*, Miguel Ángel Porrúa, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Caloca, Lauro (1922a), “Departamento de Cultura Indígena, Informe del Jefe del Departamento”, *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, tomo 1, mayo, México, núm. 1, pp. 573-574.

- Caloca, Lauro (1922b), "Informe del Departamento de Educación y Cultura Indígena", *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, tomo I, núm. 2, septiembre, México, pp. 261-273.
- Cook, Catherine (1936), *La Casa del Pueblo, un relato acerca de las escuelas nuevas de acción de México*, Secretaría de Educación Pública, México.
- Corrigan, Philip y Derek Sayer (2007), "El gran arco, la formación del Estado Inglés como revolución cultural", en María Lagos y Pamela Callas (coords.), *Antropología del Estado, dominación y prácticas contestatarias*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Bolivia, pp. 39-116
- Civera, Alicia (2008), *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*, El Colegio Mexiquense, México.
- Galván, Elena y López, Oresta (2008), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras, México*, Centro de Investigación y Estudios Superiores de Antropología Social-El Colegio de San Luis-Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Gálvez, José (1924), "Proyecto para la organización de las misiones federales de educación", *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, tomo II, núm. 5 y 6, pp. 599-606.
- Gamboa, Jonatan (2009), "Los primeros pasos de las Misiones Culturales y sus huellas en la educación rural de San Luis Potosí, 1923-1932", tesis de maestría, El Colegio de San Luis, San Luis potosí.
- Giraudó, Laura (2008), *Anular las distancias: los gobiernos posrevolucionarios en México y la transformación cultural de indios y campesinos*, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid.
- Gonzalbo, Pilar (1987), *Las mujeres en la Nueva España: educación y vida cotidiana*, El Colegio de México, México.
- Lewis, Stephen (2005), *The Ambivalent Revolution, Forging State and Nation in Chiapas, 1910-1945*, The University of New Mexico Press, Albuquerque.
- Loyo, Engracia (1984), *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*, Secretaría de Educación Pública, México.
- Loyo, Engracia (1999), *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, El Colegio de México, México.
- Loyo, Engracia (2006), "En el aula y la parcela: vida escolar en el medio rural (1921-1940)", en Aurelio de los Reyes (coord.), *Historia de la vida cotidiana en México. Siglo xx. Campo y ciudad*, t. v, vol. I, FCE-El Colegio de México, México, pp. 273-312.
- Loyo, Engracia (2007), "El conocimiento del Indio. Nuevo camino para su asimilación (1930-1940)" en María Bertely (coord.), *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México, pp.69-94.
- López, Oresta (2001), *Alfabeto y enseñanzas domésticas. El arte de ser maestra en el Valle del Mezquital*, CIESAS-Centro Estatal para la Cultura y las Artes del Estado de Hidalgo, México.
- Mendoza, Martha (2014), *Las Misiones Culturales y la Escuela Rural en Quintana Roo, 1927-1943*, CIESAS, México.
- Ramírez, Rafael (1924), "La Misión Cultural de Zacualtipán, Hgo.", *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, t. II, núm. 5 y 6. pp. 119-123.
- Rockwell, Elsie (1994), "Schools of the Revolution: Enacting and Contesting State Forms in Tlaxcala, 1910-1930", en Gilbert Joseph y Daniel Nugent (eds.), *Every Day Forms of State Formation, Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*, Duke University Press, United States of America, pp. 170-208.
- Rockwell, Elsie (2007), *Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, El Colegio de Michoacán-CIESAS, México.
- Sánchez, George (1936), *Mexico, a Revolution by Education*, The Viking Press, Nueva York.
- Secretaría de Educación Pública (1928), *El esfuerzo educativo en México, 1924-1928*, t. I. Secretaría de Educación Pública, México.

- Secretaría de Educación Pública (1928), *Las Misiones Culturales de 1927. Las Escuelas Normales Rurales*, Secretaría de Educación Pública, México.
- Secretaría de Educación Pública (1933), *Las Misiones Culturales, 1932-1933*, Secretaría de Educación Pública, México.
- Sierra, Augusto (1973), *Las Misiones Culturales (1923-1973)*, Secretaría de Educación Pública, México.
- Staples, Anne (2003), "Una educación para el hogar: México en el siglo XIX", en María Arredondo (coord.), *Obedecer, servir y resistir: la educación de las mujeres en la historia de México*, Miguel Ángel Porrúa-Universidad Pedagógica Nacional, México, pp. 63-97.
- Urias, Beatriz, (2000), *Indígena y criminal: Interpretaciones del derecho y la antropología en México*, Universidad Iberoamericana, México.
- Vaughan, Mary (1982), *The State, Education and Social Class in Mexico, 1880-1928*, Northern Illinois University Press, Chicago.
- Vaughan, Mary (1997), *Cultural Politics in Revolution, 1930-1940*, The University of Arizona Press, Tucson.
- Vaughan, Mary (2003), "El alfabetismo y la educación de las mujeres del campo durante la Revolución Mexicana: ¿la subversión de un acontecimiento patriarcal?", en Heather Fowler-Salamini y Mary Kay Vaughan (eds.), *Mujeres del campo mexicano, 1850-1990*, El Colegio de Michoacán-Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, pp. 177-202.
- Vaughan, Mary y Stephen Lewis (2006), *The Eagle and the Virgin, Nation and Cultural Revolution in Mexico, 1920-1940*, Duke University Press, Durham-Londres.
- Veyro, Francisco (1922), "Profesores Conferencistas", *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, t. I, núm. 2, septiembre, pp. 269-270.

MARCO ANTONIO CALDERÓN MÓLGORA es profesor investigador del Centro de Estudios Antropológicos de El Colegio de Michoacán desde 1995. Es doctor en Ciencias Antropológicas, maestro en Sociología Política y licenciado en Sociología. Ha publicado varios trabajos sobre procesos políticos, elecciones y ciudadanía en México. Su actual interés de investigación refiere a la relación entre educación rural y cambio cultural asociado a la construcción del Estado de la posrevolución. Sobre el tema ha publicado un libro colectivo titulado *Educación indígena, ciudadanía y Estado en México, siglo XX* (México: El Colegio de Michoacán, 2012), así como otros trabajos en revistas especializadas y libros. En proceso de publicación se encuentra un libro sobre "Educación rural, experimentos sociales y Estado en México: 1910-1933", así como un ensayo sobre misiones culturales y formación de maestros rurales. En 2016 publicó un ensayo sobre indigenismo y cardenismo en Michoacán.

Recibido: 27 de enero de 2016

Aceptado: 18 de agosto de 2016

Un acercamiento a los lectores de las publicaciones de la Secretaría de Educación Pública, 1921-1934

An Approach to the Readers of
the Publications of the Ministry
of Public Education, 1921-1934

Francisco Javier Rosales Morales

Departamento de Investigaciones Educativas,

Cinvestav

fjrosales@cinvestav.mx

javvier17@hotmail.com

Resumen

En este artículo¹ examino los discursos sobre la lectura de una selección de trabajadores (obreros, comerciantes y de diversos oficios) surgidos en el marco de la política educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP) desde su fundación, en 1921, hasta antes de la implantación de la educación socialista durante el cardenismo. Para ello, es importante señalar los cambios y continuidades en la política educativa, pues determinaron la producción, los contenidos y la distribución de materiales impresos: libros, revistas, manuales y folletos que formaban los acervos de las bibliotecas populares. No obstante, el objetivo principal es mostrar las formas en que los lectores se relacionaron con la cultura impresa. Busco contribuir a la historiografía de la lectura en México, no solamente a partir del estudio de la producción de materiales y el diseño de políticas editoriales, sino también —al ubicar a lectores en situaciones históricas concretas— con el análisis de la recepción y consumo de los bienes culturales.

Palabras clave: historia de la lectura, apropiación, políticas editoriales, México posrevolucionario.

¹ Este artículo es un producto parcial de mi tesis de maestría en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, en proceso, bajo la dirección de la Dra. Eugenia Roldán Vera. La investigación contó con el apoyo de una beca del Conacyt.

Abstract

This article analyzes the social discourses about reading in post-revolutionary Mexico in the framework of the educational reforms of 1921-1934. In particular, I examine the reading practices expressed in testimonials by members of the working class. I pay attention to the interruptions and continuities on educational policies of the Ministry of Education, since they determined the production, contents and distribution of books, magazines, manuals and pamphlets for popular libraries. However, the main purpose is to show the different ways in which readers appropriated the print culture.

Keywords: *history of reading, appropriation, publishing policies, posrevolutionary Mexico.*

Introducción

Los proyectos editoriales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el México posrevolucionario han sido ampliamente estudiados. Algunos de esos estudios se han limitado a la labor editorial en los años de Vasconcelos al frente de la SEP (Aguirre Beltrán, 2002; Curiel Defossé, 2011; Fell, 2009; Garciadiego, 2011; Montes de Oca, 2004; Rodríguez Gallardo, 2015; Sametz, 2009); otros, a las revistas publicadas por la SEP durante el gobierno de Calles y el Maximato (Palacios, 1999; Ruiz Lagier, 2013) y algunas investigaciones han analizado los cambios y continuidades de este periodo más amplio (Loyo, 1999, 2004 y 2012; Quintana, Villegas y Tolosa, 1988; Vaughan, 1997). El estudio del fenómeno de la lectura ha sido realizado por medio de la noción del lector implícito de las publicaciones, o a través de las figuras de los editores y escritores; sin embargo, es necesario incorporar a la investigación a los sujetos a quienes estaba dirigida la educación (Loyo, 2004).

En un intento de incorporar en planos muy específicos a estos lectores se encuentra el estudio de Laura Giraudo (2004) sobre las bibliotecas para indígenas y campesinos en Puebla y Veracruz, así como el de Elsie Rockwell (2004), quien investigó las prácticas culturales en Tlaxcala a partir de los libros de texto para el periodo de 1900 a 1935. Ambas autoras llegan a conclusiones similares. Giraudo afirma que "existió una distancia entre el público imaginario de los proyectos nacionales y el público real de las comunidades campesinas e indígenas" (Giraudo, 2004: 323); Rockwell, por su parte, habla incluso de un rechazo generalizado debido a la desconfianza de la población a la cultura escrita, a un conocimiento "demasiado libresco" (Rockwell, 2004). Conviene recordar las altas tasas de analfabetismo de la época, cercanas a 80%, y el escaso acceso a los materiales impresos, lo que puede dar cuenta de ese desinterés, así como el hecho de que los habitantes de comunidades indígenas y campesinas dieran una valoración positiva a la oralidad sobre lo escrito.

Con todo, más allá de este aparente rechazo o desdén por los libros, otras dinámicas y procesos de apropiación lectora pueden ser contados. Aunque la abundante producción de libros, revistas y periódicos en el periodo posrevolucionario hacen del estudio de la recepción de la cultura impresa una empresa enorme,² este trabajo se centra en un corpus limitado: la revisión de la serie documental *Solicitudes y donaciones de libros* perteneciente al Archivo Histórico de la SEP. Dicha serie se compone de cartas enviadas a la SEP por personas de diversos sectores y regiones del país para requerir una pequeña biblioteca; en algunas de ellas se hallan los motivos que mueven a estos actores a pronunciarse y que permiten identificar rasgos de una práctica: el *porqué* se leía dentro de un ámbito específico, así como las variadas disposiciones hacia el libro.³ Esto se contrastará con otros discursos sobre la lectura de los intelectuales adscritos a la empresa educativa oficial, en artículos publicados en la revista de la SEP, *El Libro y el Pueblo* (1922-1925), y en discursos y memorias, entre otros materiales; es decir, en este artículo se analiza tan solo una porción de la recepción y apropiación de la cultura impresa: la de los trabajadores, principalmente de medios urbanos, de las publicaciones de la SEP.⁴

Como sustento teórico-metodológico recupero los conceptos de apropiación y comunidades de lectores de los trabajos de Roger Chartier sobre historia del libro y la lectura (2000; 1994). La apropiación consiste en la aceptación de los mensajes y modelos emanados de los productores de normas y discursos, pero que siempre se realiza a través de arreglos, desvíos, nuevos empleos singulares que le otorgan los receptores de tales prescripciones (cf. Chartier, 1994: 54). De Elsie Rockwell (2001) utilizo también la noción de *creencias sobre la lectura*: "en cada época o ámbito, ciertas creencias y opiniones han orientado a los lectores hacia el valor potencial de la letra impresa y moldeado el acto de leer" (Rockwell, 2001: 16-17). Así, indago, en las solicitudes de libros, cuáles eran estas creencias sobre la lectura que pervivían en los trabajadores. Esto es importante en cuanto que tales creencias permiten ver cómo las prácticas culturales presuponen continuidades y rupturas en las maneras de leer, en las formas en que los sujetos se relacionan con los materiales impresos y en el sentido que le atribuyen a los textos.

² El artículo de Engracia Loyo (1999) sobre la lectura en el México posrevolucionario (1920-1940) menciona algunas tendencias generales del periodo. Sin embargo, su mismo carácter sintético lo hace más un trabajo introductorio que el producto de un análisis acabado sobre las implicaciones culturales, sociales y políticas de las prácticas lectoras.

³ El número de cajas con solicitudes de libros es de 200, aproximadamente. Cada caja contiene de 80 a 120 expedientes de solicitudes. Para la investigación seleccioné solamente 360 expedientes de acuerdo con el criterio señalado. Este texto está construido sobre una base de 217 solicitudes de trabajadores.

⁴ En la tesis analizo también las apropiaciones de la cultura impresa en escuelas: solicitudes de estudiantes, maestros y padres de familia. En ambos casos, contexto escolar y extraescolar, utilizo además solicitudes e informes de bibliotecarios, inspectores de la SEP y presidentes municipales.

En el trabajo presentaré, primero, un panorama de los proyectos editoriales de la SEP y sus cambios de 1921 a 1934, para luego examinar cómo los lectores respondieron ante estos cambios. La discusión está centrada en torno de la publicación de los llamados “Clásicos” de Vasconcelos; argumentaré que es posible distinguir tres disposiciones del público trabajador respecto a estos libros: la primera es de una indiferencia o rechazo, al asumir que esos libros no son adecuados para ellos, y reclama otro tipo de lecturas; la segunda es de una valoración positiva de esos libros, si bien los lectores afirman sólo poder llegar a apreciarlos en su justa medida de manera gradual, con lecturas previas más sencillas; la tercera disposición puede considerarse en el término “bourdieano” de distinción: hay lectores que se diferencian de otros porque ellos sí son capaces de apreciar el justo valor de la literatura; por lo tanto, solicitan los Clásicos de Vasconcelos. Finalmente, dedico un apartado a las peticiones e intereses de lectores de asociaciones femeninas.

Las políticas editoriales de la SEP: de los “Clásicos” a los “libros útiles”

Aun antes de la fundación de la Secretaría de Educación Pública, el que sería su primer mandatario, José Vasconcelos, ambicionaba que la política educativa fuera un proyecto cultural de nación. Junto con algunos de sus compañeros y discípulos del Ateneo de la Juventud diseñó un proyecto editorial para establecer y enriquecer bibliotecas por todas partes: escuelas pero también centros de trabajo.

Vasconcelos consideraba un departamento de publicaciones que no sólo se ocupara de difundir los progresos en la labor educativa, sino también de imprimir literatura para el pueblo, así como otras obras de temas más generales (historia, sociología, economía). Así lo señaló ante los diputados cuando presentó el proyecto de ley sobre la creación de una secretaría de educación de orden federal, bajo la siguiente precaución: “A efecto de evitar que el Gobierno se aproveche del enorme poder que llegará a adquirir esta planta editorial, la ley contiene la prohibición de que en ella se impriman obras de política militante” (Vasconcelos [1920], citado en Fell, 2009: 23).

Vasconcelos contó con el apoyo del gobierno y los recursos financieros para llevar a cabo un proyecto editorial de grandes proporciones, aunque de breve duración, que incorporaba una visión estética de la práctica lectora para un público popular. La SEP publicó este tipo de libros “esenciales” en la colección llamada Clásicos, la cual en su núcleo básico estaba formada por diecisiete obras:⁵ Homero, la *Iliada* (2 vols.) y la *Odisea*; Esquilo, *Tragedias*; Eurípides, *Tragedias*;

⁵ El proyecto original era llegar a las cien obras. Al salir Vasconcelos de la SEP se abandonó tal empresa.

Dante, *La divina comedia*; Platón, *Diálogos* (3 vols.); Plutarco, *Vidas paralelas* (2 vols.); los *Evangelios*; Romain Rolland, *Vidas ejemplares*; Plotino, las *Enéadas* (selección); Tolstoi, *Cuentos escogidos*; Tagore, *Obras escogidas*; Goethe, *Fausto*.⁶

Asimismo, el Departamento Editorial publicó las recopilaciones de la literatura universal hechas por Gabriela Mistral, *Lecturas para mujeres*, y las versiones infantiles, *Lecturas clásicas para niños* (2 vols.), realizadas por escritores como Carlos Pellicer, Julio Torri y Gabriela Mistral. También editó dos libros de texto: el *Libro nacional de lectura y escritura* y la *Historia patria* de Justo Sierra. Así como un manual: el *Método de dibujo: tradición, resurgimiento y evolución del arte mexicano* de Adolfo Best Maugard.

En enero de 1921 empezó la publicación de los Clásicos con un primer tiraje de 20 000 a 25 000 ejemplares. Los libros no eran sólo para su distribución gratuita, también se vendían y aparentemente muy bien.⁷ Sin embargo, esta política editorial no tuvo continuidad en años posteriores, cuando la tendencia fue publicar y repartir folletos y manuales, dejando a la literatura de lado. Con la rebelión delahuertista, en 1924, se dio un importante recorte al presupuesto de la SEP, que repercutió en las labores del Departamento de Bibliotecas, órgano encargado de la distribución de libros en las escuelas. Posteriormente, bajo el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928) y durante el Maximato (1928-1934) los recursos destinados a dicho Departamento continuaron disminuyendo progresivamente (Quintana, Villegas y Tolosa, 1988). Mientras que la importancia dada por Vasconcelos a la creación de bibliotecas populares quedó relegada de la política educativa, las misiones culturales y la educación rural, planteadas igualmente en el periodo de Vasconcelos, continuaron siendo parte central del discurso y de las acciones emprendidas por la SEP.

Para el presidente Calles la educación debería estar al servicio directo del progreso material y, por ende, social. La veta pragmática de una educación así entendida casaba bien con las propuestas pedagógicas de John Dewey sobre la escuela de la acción. Estas concepciones y procedimientos fueron introducidos al país gracias a las visitas que profesores comisionados por la Secretaría pudieron realizar a Estados Unidos a partir de 1923. De este modo, Moisés Sáenz, subsecretario de Educación en el periodo de Calles, hizo de esa doctrina la médula para la escuela rural mexicana. Su propuesta pedagógica incluía el abandono de la memorización y los horarios fijos. Los estudiantes aprenderían a partir de actividades grupales relacionadas con su entorno: jardinería, cuidado de animales, fabricación de artesanías.

⁶ La selección de estas obras correspondía no sólo a los gustos de Vasconcelos sino a la de su generación ateneísta (sobre los intereses y prácticas de lectura de este grupo véase Quintanilla, 2002).

⁷ Efectivamente, de acuerdo con el *Boletín de la SEP*: "Las tiradas han sido de 20 000 ejemplares en cada una de las obras siguientes: *Ilíada*, *Odisea* y *Tragedias* de Esquilo; y de 25 000 las *Tragedias* de Eurípides, la *Divina comedia* y los *Diálogos* de Platón" (Boletín, 1922: 320). El costo de producción fue de 0.94 centavos por libro, lo que permitió fijar el precio de venta en un peso. Si bien, como observa Fell, se trató de una edición no lucrativa pues la mayoría de los libros fueron donados para la formación de las bibliotecas públicas (Fell, 2009: 489).

En estas escuelas “los textos eran opcionales, excepto en las clases de historia y geografía. Los alumnos debían ser activos y el maestro un ‘guía pasivo’” (Vaughan, 1997: 83).

En el programa de la SEP, el papel de la lectura también cambió. Las autoridades privilegiaban la actividad por sobre las ensoñaciones librescas, por lo que la promoción de bibliotecas pasó a segundo término. Puig Casauranc, secretario de Educación de 1924 a 1928, reconocía este distanciamiento con el proyecto vasconcelista al establecer límites a “las grandes concepciones espirituales y culturales” con las que había nacido la SEP en 1921 (citado en Barbosa, 1972: 179). Más contundente era Ezequiel Padilla, Secretario de Educación en 1928, quien señaló:

Inundaremos los campos con folletos baratos. Quizá no tengamos el placer de mirar a un campesino fatigado, debajo de un árbol, leyendo en un espléndido libro, las disputas entre Agamenón y Aquiles (*risas y aplausos*); pero sí podemos hacer que lean sobre su vida cooperativa, que lean sobre los grandes acontecimientos de su país; hacerles ciudadanos de su patria; llevarles el pulso diario de la República (Padilla, 1928: 13).

Los folletos publicados por la SEP en esta época trataron de temas sencillos y prácticos: cómo cuidar a los niños, organización cooperativa, consejos y reglamentos para practicar deportes, destinados a obreros y campesinos principalmente. También en estos folletos (conocidos como *Silabarios*) se incluía información sobre las “cuestiones sociales de mayor importancia para el pueblo”, a decir de Ezequiel Padilla. Algunos títulos de sus artículos eran: “Organización de una cooperativa campesina”, “Los hacendados, los líderes y los pueblos”, “La casa del campesino” y “El pueblo contra el alcoholismo”. Estos artículos contenían un mensaje ideológico y en algunos de ellos se criticaba el sistema social y se proponía un nuevo orden (cf. Loyo, 1999: 279).

Ahora bien, ¿cómo respondieron los trabajadores a tales cambios? ¿Qué libros reclamaban? ¿Qué buscaban en la lectura?

Lecturas útiles

Roger Chartier sugiere que una historia de los modos de leer “debe identificar las *disposiciones* específicas que distinguen a las comunidades de lectores y las tradiciones de lectura. La operación supone el reconocimiento de varias series de *contrastes*, ante todo entre competencias de lectura” (2000: 25, *itálicas agregadas*). De esta manera es posible emprender esta historia de los modos de leer, enfocando el análisis en las disposiciones (en quienes valoran o niegan ciertas lecturas y por qué) y sus contrastes. La finalidad no es valorar una como

mejor que la otra, sino entender a qué se deben cada una de las disposiciones a la lectura. Chartier señala que puede aprovecharse esta comprobación en las disposiciones de los lectores de diversas maneras: "Situando los contrastes principales que distinguen los modos de lectura; caracterizando las prácticas más populares de los lectores; prestando atención a las formulas editoriales que proponen antiguos textos a nuevos compradores, más numerosos y más humildes" (Chartier, 2000: 27).

Chartier también recomienda partir de los objetos y no de las clases sociales. Es decir, no hacer una caracterización basada en la pertenencia de clase de los lectores, sino de cómo un mismo objeto, en este caso, una biblioteca con una misma selección de libros, es apropiada por distintos lectores. Pues al ponderar solamente la clasificación socioprofesional se ha olvidado que otros criterios de diferenciación, igualmente sociales, pueden dar cuenta, y con más exactitud, de las apropiaciones culturales, tales como el género, generación, la adhesión religiosa, entre otras (Chartier, 2000: 28).

En los informes de inspectores de la SEP hay una concepción de lo que es deseable dar a los lectores según las capacidades que les atribuyen. De esa forma, en lugares donde la mayoría de la población era analfabeta debía fomentarse, después de alfabetizar, un tipo de lectura adecuada para la población, que fuera de lo más simple a lo más complejo. Así, en 1925, meses después de que Manuel Gamio hubiera reprobado en *El Libro y el Pueblo* la publicación de los clásicos por inapropiados y sugerido en cambio la lectura gradual,⁸ el informe de Elpidio López para una biblioteca en Villahermosa, Tabasco, afirmaba:

Para los adultos tabasqueños creo que dado el clima y el gran porcentaje de analfabetos se puede conseguir que le vayan teniendo cariño a los libros, empezando por desanalfabetizarlos y luego poniendo en sus manos periódicos, diarios y revistas, así como aquellos libros que puedan entender, que están a su alcance y que satisfagan sus necesidades y de ninguna manera libros clásicos que con trabajo entienden los que tienen cierto grado de cultura⁹.

El rechazo a los clásicos no provenía solamente de los agentes de la Secretaría. Una tendencia fuerte en las solicitudes de libros de los trabajadores, lo mismo obreros que campesinos y de otras ocupaciones, apunta a esta necesidad de la lectura utilitaria. Así, en 1924, en una segunda petición para incrementar el acervo de la biblioteca de la Unión de Calderos de

⁸ "En cuanto al restante, inmenso número de gentes que forman el público lector, ninguna, podemos asegurarlo, abrió las páginas de las 'Tragedias' de Esquilo y las 'Vidas Paralelas' de Plutarco, cosa natural, puesto que el conocimiento de lo clásico debe ser posterior a prolongadas y graduadas lecturas preparatorias. Proceder de otra manera sería incurrir en pedantismo y el pueblo nunca cae en ese pecado" (Gamio, 1925: 15).

⁹ Informe de Elpidio López a Esperanza Velázquez Bringas, Villahermosa, Tab., 9 de diciembre de 1925. Archivo General de la Nación, Archivo Histórico de la Secretaría Pública, Departamento de Bibliotecas (en adelante: AGN, AHSEP, DB), caja 31162, exp. 24-6-34-68. Se respeta la ortografía original de los documentos que componen esta serie.

Apizaco, Tlaxcala, el obrero Delfino Torres, a nombre de sus compañeros, notaba que los libros con los que contaban les prestaban poca ayuda. Su interés en la lectura estaba puesto en mejorar, lo más posible, en su oficio:

Qué los cien volúmenes donados por esa Secretaría, son en su mayoría y casi en su totalidad obras literarias, y desearíamos, en caso de ser posible; nos fueran facilitados algunos tratados de Calderería, Hojalatería, Cobreería u otros que nos proporcionen mayores conocimientos en nuestro oficio; pues de esa manera creemos llegue a perfeccionarse el Obrero en su trabajo.¹⁰

La lectura, de esta manera, era vista por los trabajadores como un medio para ampliar sus conocimientos laborales. Otros trabajadores solicitaban obras adecuadas a sus conocimientos, incluso que estuvieran en un soporte sencillo, como los folletos y revistas que termino propagando la SEP hacia 1928. Así lo expresan unos habitantes de Torreón, Coahuila, en 1930: "No deseamos obras de alto valor literario ni representativo si no obras que esten a nuestro alcance y que su presentacion sea modesta".¹¹

Asimismo, los libros sobre las problemáticas sociales eran de los más solicitados por los gremios y asociaciones laborales. A decir de una asociación de carpinteros en Pachuca, Hidalgo: "Encareciendole se nos manden de preferencia obras Sociológicas que puedan orientarnos acerca de problemas que afectan la vida nacional, así como algún tratado de Carpintería que nos sirvan para ampliar nuestros conocimientos en el ramo".¹²

Sobre este tipo de lecturas, más instructivas, el encargado de la biblioteca pública de Gómez Palacio, Durango, Antonio Rodríguez, decía:

Ahora, con motivo de tener conocimiento los lectores, que en su mayoría son obreros que concurren a las labores vespertinas y nocturnas del "Centro Cultural", de que posee esta Biblioteca buen número de obras didácticas, con bastante solicitud llegan con mucha anticipación a extractar algo de dichos libros.

Hoy veo con verdadera satisfacción que muchos abandonan la novela por estudiar "Lecciones de Cosas".¹³

¹⁰ Carta de Delfino Torres a L. García Núñez, Apizaco, Tlax., 17 de septiembre de 1924. AGN, AHSEP, DB, caja 31162, exp. 24-6-34-122.

¹¹ Carta de Jonás de Luna a Aarón Sáenz, Torreón, Coah., 18 de julio de 1930. AGN, AHSEP, DE, caja 31029, exp. 11-7-10-147.

¹² Carta de Alfredo Palafox al Srio. de Instrucción Pública, Pachuca, Hgo., 31 de enero de 1926. AGN, AHSEP, DB, caja 31205, exp. 24-8-26-15.

¹³ Carta de Antonio Rodríguez al Jefe del Depto. de Bibliotecas, Gómez Palacio, Dgo., 14 de octubre de 1922. AGN, AHSEP, DB, caja 31269, exp. 24-5-15-4, f. 8.

Sabemos más de esta biblioteca por el informe del inspector del Departamento de Bibliotecas. Contaba con 278 volúmenes en septiembre de 1922, tenía capacidad para cincuenta lectores y era ocupada en las noches por una clase del Centro de Educación a la que concurrían algunos jóvenes que durante el día trabajaban en los talleres ferrocarrileros. El horario de la biblioteca era de 9:00 a 13:00 y de 15:00 a 17:00 horas y se atendía a un promedio de 75 lectores diarios. Entre las preferencias de los lectores estaban las novelas de aventuras, en especial de la Colección Salgari, con sus historias de piratas y corsarios.¹⁴ Llama la atención que este tipo de libros son raramente solicitados a la SEP por los mismos trabajadores.

Las solicitudes de varias asociaciones obreras indican que para los trabajadores no había otro interés que la organización sindical y los conocimientos útiles propios para el mejor desempeño de sus oficios. Los intereses de lectura de las asociaciones obreras corresponden sobre todo a libros "modernos", en oposición a lo clásico que es considerado algo antiguo y de nula utilidad práctica. Para los obreros una de las disciplinas modernas era la sociología y las obras socialistas, pues hablaban de la organización y las luchas a las que debían hacer frente: "enriquecer más nuestra Biblioteca con obras que nos hablaran de Sociología, pues como obreros estamos deseosos de leer esta clase de libros";¹⁵ también los libros que, sin mencionar una disciplina o explicitar una ideología, hablaran de temas "sociales, civiles y de derechos individuales".¹⁶

Hasta ahora podemos ver que entre una porción de la población trabajadora efectivamente prevalece una idea de que hay lecturas que son vedadas a los lectores de acuerdo con su propia incapacidad de entenderlas, y los "clásicos" son un lujo de las élites intelectuales, "que con trabajo entienden los que tienen cierto grado de cultura". Esta concepción no tiene nada de novedoso: "El argumento que coloca a quienes tienen derecho a leer, porque pueden hacerlo 'bien' [...] frente a quienes debe negarse la lectura, porque 'no entenderían', es tan antiguo como engañoso" (Manguel, 2005: 416). Ya en la Grecia clásica, Sócrates había dicho:

Cuando una cosa se pone por escrito, el texto, sea el que fuere, se lleva de un sitio a otro y cae en las manos no sólo de aquellos que lo entienden, sino también de aquellos otros

¹⁴ Informe sobre la Biblioteca Pública de Gómez Palacio, Gómez Palacio, Dgo., 26 de septiembre de 1922. AGN, AHSEP, DB, caja 31269, exp. 24-5-15-4, ff. 3-4.

¹⁵ Algunos ejemplos son los del Sindicato de Tabaqueros, Puebla, Pue., 1927. AGN, AHSEP, DB, caja 31160, exp. 24-8-43-20; Sindicato de Aguas Gaseosas, Orizaba, Ver., 1926. *Ibid.*, caja 31163, exp. 24-8-31-34; Confederación General de Trabajadores, D.F., 1926. *Ibid.*, caja 31165, exp. 24-8-23-42; Biblioteca de los obreros de La Fama, La Fama, N.L., 1923. *Ibid.*, caja 31272, exp. 24-5-35-56.

¹⁶ Sindicato de obreros de la Fábrica "El Valor", Xicoténcatl, Tlax., 1927. AGN, AHSEP, DB, caja 31160, exp. 24-8-43-92; Otros ejemplos: Sindicato de Filarmónicos "Pro Arte y Trabajo", Torreón, Coah., 1930. *Ibid.*, caja 31029, exp. 11-7-10-121; Unión de Cargadores y Carreteros, Mazatlán, Sin., *Ibid.*, caja 31234, exp. 24-9-12-63.

que nada tienen que ver con él. El texto no sabe cómo dirigirse a las personas adecuadas y dejar de hacerlo a las que no lo son (citado en Manguel, 2005: 416).

Bajo esta concepción del fenómeno de la lectura, al texto le correspondería una lectura única, una sola interpretación posible que puede ser llevada a cabo por un público capaz de entender lo escrito. Esta visión establece límites y oposiciones, de acuerdo con un determinismo social, entre el público adecuado, y el que es incapaz. No obstante, “ambos estereotipos son invenciones y los dos peligrosos, porque son capa de crítica moral o social se utilizan con el fin de restringir una habilidad que, en su esencia, no es ni limitada ni limitadora. La realidad de la lectura es otra” (Manguel, 2005: 417). Además, como veremos enseguida, también entre los mismos trabajadores hubo concepciones más amplias sobre el sentido y la utilidad de la lectura.

La colección de los clásicos de la SEP había sido publicada efectivamente contra esas concepciones más limitadas de la lectura. Vasconcelos creía en la capacidad creativa de la infancia, etapa en que el peso de la pertenencia social aún no era tan determinante:

Las lecturas clásicas darán al alumno lo que a menudo la escuela le niega: la sensación de la vida en su conjunto, el drama o la gloria de un destino en proceso. A la objeción apuntada por algunos de que los niños no comprenden los clásicos, responded que una observación atenta descubre que abunda más el talento en la infancia que en el hombre. Algo de genio hay en cada niño, y sólo cuando crecemos nos vamos haciendo tontos [...] La frescura, la agilidad, la penetración, el pasmo fecundo de la primera edad ya no se recobran. Dejad, pues, que se nutra la mente joven con la esencia más alta del espíritu humano y no con desechos y con interpretaciones. Alejad al niño de lo subalterno, ya que después, por obligación, tendrá que leer tanto libro mediocre (Vasconcelos 2009 [1935]: 73).

Torres Bodet, director del Departamento de Bibliotecas de 1921 a 1924, también creía en la agencia lectora de la población, pero le preocupaba que el proyecto editorial resultase demasiado idealista, si es que tales libros realmente eran abiertos y leídos:

Temeroso de que, por falta de profesores, la función escolar no marchase al compás de nuestras distribuciones de libros, me preocupaba pensar que un reparto profuso de bibliotecas puede producir una promoción azarosa de autodidactos. ¿Qué hacían con nuestras colecciones muchos de los presidentes municipales que las habían solicitado? En no pocos lugares, un mozo, un gendarme a veces, recibía el encargo de proceder al registro de los volúmenes. En otros, un mecanógrafo —improvisado bibliotecario— alertaba a la población. Algunos vecinos se decidían a visitarle. A la admiración, sucedían los escrúpulos. ¿Cuál de todas aquellas obras sería prudente pedir en préstamo? Desfilaban títulos: *La Odisea*, *La Divina Comedia*, *Vida de Miguel*

Ángel. El candidato más esforzado a lector gratuito se sentía tranquilizado por la presencia de Don Quijote. El más discreto se contentaba con un manual (Torres Bodet, citado en Quintana, Villegas y Tolosa, 1988: 173-174).

Con todo, en Torres Bodet pervivía la convicción de que los libros despedían una luz que ni los enemigos del libro podían apagar:

Tales observaciones no llegaron jamás a desalentarme. Era imprescindible insistir. Hasta en la hoguera —pensaba yo—, ¡hasta en la hoguera donde los tiranos lo arrojan, el libro, ardiendo, desprende luz! Y ésa, si no me engaño, era la actitud espiritual que correspondía a la época que vivíamos: época de fervor y de don total, sin discrepancias y sin reservas (Torres Bodet, citado en Quintana, Villegas y Tolosa, 1988: 174).

Si, como señala Alberto Manguel, leer es una actividad que los gobernantes, los dirigentes, siempre han visto con un entusiasmo limitado (Manguel, 2011: 252), este no era el caso de los intelectuales en el Departamento Editorial y de Bibliotecas en la SEP durante el periodo de Vasconcelos. Sí lo sería con los intelectuales más pragmáticos que los sucedieron. Para Moisés Sáenz, para Ezequiel Padilla, para los maestros —intelectuales pedagogos como los denomina Palacios (1999)— que escribieron en la revista *El Maestro Rural*, la lectura simplemente no era tan importante. O lo era en otro sentido. Para ellos, la lectura que debía propiciarse entre campesinos y obreros estaba al servicio de fines más prácticos: aprender o mejorar sus oficios, aprender a organizarse gremial o sindicalmente —siempre con la imagen tutelar del Estado—, adquirir nociones de higiene y comportamiento moral, en fin:

El uso de lecturas y transmisiones radiofónicas cuidadosamente seleccionadas de acuerdo con lo que los intelectuales pedagogos consideraban “conveniente para los campesinos”, según la representación que habían formado y comenzaban a difundir de lo que sería el papel de ese “nuevo” grupo social en el régimen posrevolucionario y, en consecuencia, el tipo y cantidad de “cultura occidental” que se le debía proporcionar para que cumpliera las metas que se le atribuían de manera unilateral (Palacios, 1999: 229).

Las habilidades lectoras más difíciles de alcanzar, es decir, el poder leer a profundidad, abandonarse a la lectura, “entrar en un libro y explorarlo hasta sus límites a veces inalcanzables” (Manguel, 2011: 255), que requerían de algo más que folletos informativos o de propaganda estatal para ser desarrolladas, no eran ya parte del proyecto editorial de la SEP posterior a 1924. Además, las prioridades de las políticas públicas de 1924 a 1934 estaban más encaminadas a satisfacer las demandas básicas: comida, vivienda, servicios de salud.

Sin embargo, mientras para algunos lectores el cambio de política editorial después de 1924 fue bienvenido, otros trabajadores buscaban una forma de complementar aquellas lecturas "útiles" con el desarrollo de otras capacidades que, en su opinión, requerían de obras diferentes a las únicamente fomentadas por la SEP a la salida de Vasconcelos.

Lecturas graduadas

En mayo de 1924, Ascensión Lerma, presidente municipal de Santo Tomás, Chihuahua, solicitaba una biblioteca que fuera "propia para el proletariado".¹⁷ La biblioteca que pedía, según dijo, sería establecida a un costado de su oficina, donde él se encargaría de que prestara servicio desde las siete hasta las diecinueve horas. Unas semanas después, al recibir un total de cincuenta libros de la SEP, compuestos principalmente por una colección de clásicos, literatura hispánica y universal, así como uno que otro libro de historia y algunos tomos de enciclopedias y libros de texto, el presidente municipal preveía la utilidad que podían prestar tales libros para incrementar la cultura de la población: "Con este paso sobre base firme podemos esperar mucho, aunque primero debemos crear el gusto por lo bello. Los cincuenta volúmenes comienzan a prestar sus servicios. Me será grato informar detalladamente después del interés que estos despierten en nuestro pueblo".¹⁸

Desafortunadamente no se encuentra una carta posterior que informaba de la recepción de estos libros; sin embargo, la carta es importante porque anuncia una disposición positiva, aunque primero se deba "crear el gusto por lo bello". Tal forma de asociar la cultura escrita a la belleza por medio de la literatura enviada por la SEP está presente en otras solicitudes, sobre todo en las de trabajadores que conformaban grupos culturales; para ellos, el trabajo no lo era todo y buscaban también una recreación estética en sus horas libres. Así, miembros del grupo cultural "Amado Nervo", conformado por los trabajadores jóvenes de la industria textil de Río Blanco, Veracruz, señalaban en 1927:

Dentro de sus miembros y dentro del elemento estudiantil Obrero de esta localidad, que es numeroso, se ha despertado el amor y el entusiasmo por el arte de la Declamación y la Poesía, arte que hace conocer a quien lo ama y lo practica en una palabra, lo que se llama Belleza. Es por esto por lo que los Representantes del Grupo ya citado, tienen en proyecto organizar un Recital Poético, para que en éste tomen parte todos los alumnos que lo deseen, de las escuelas de la Localidad y los miembros de este grupo; nombrando para el efecto un jurado competente [...] Las intenciones de los

¹⁷ Carta de Ascensión G. Lerma, Presidente Municipal, a la SEP, Santo Tomás, Chih., 31 de mayo, 1924. AGN, AHSEP, DB, caja 31256, exp. 24-6-6-96, f. 1.

¹⁸ *Ibid.*, f. 7.

subscritos son de obsequiar como premios, no dinero que enorgullece, sino unos Libros, pero de esos que por sus pastas son humildes y modestos, pero que en su interior se encierran batallones inmensos de letras que son los que llevan a la victoria en la lucha por la vida, a los que los cuidan y a quienes los aman.¹⁹

A este tipo de peticiones la SEP respondía con el envío de la colección de los clásicos, libros que encerraban belleza y que eran dignos de ser amados, aunque a primera vista su lectura no fuera tan fácil.

Hacia 1930, el Departamento de Bibliotecas hizo una encuesta a los bibliotecarios del Distrito Federal sugiriéndoles que tomaran en cuenta la situación social y cultural del barrio en que se hallaban sus bibliotecas, usaran las estadísticas de los lectores para saber qué temas eran los más solicitados y “no perder de vista que el objeto de las bibliotecas populares es el de elevar el nivel cultural de las masas gradualmente, partiendo de aquel en que se encuentren”.²⁰ Ante tales recomendaciones, los bibliotecarios respondieron que, en general, carecían de libros de texto y de consulta que eran los más solicitados:

Constantemente ocurren a esta Biblioteca, no solamente los profesores y alumnos de las Escuelas Universitarias y Preparatorias, sino también los campesinos floricultores y agricultores a consultar sus dudas y he tenido, en muchos casos que decir a unos y otros, que no hay un solo libro de los que ellos solicitan.²¹

La encuesta levantada entre los bibliotecarios fue para el Departamento:

Sumamente fructuosa en resultados, pues se llegó a saber que en todos los casos más del 60% de las obras solicitadas y no existentes son libros de texto. El por ciento restante lo constituyen obras generales y de especialización, complementarias o iniciadoras de una cultura que los libros de texto encausan y perfeccionan en la escuela.²²

Para los bibliotecarios, la forma de mejorar gradualmente la cultura la constituía, entonces, el libro de texto y de consulta. Sin embargo, sus reportes no muestran una descripción detallada de las resistencias o prácticas de los lectores y pocos se atreven a formular más

¹⁹ Carta de E. Bretón, Santiago Domínguez y Celso Centeno a Manuel Puig Cassauranc, Villa de Río Blanco, Ver., 22 de marzo, 1927. AGN, AHSEP, DB, caja 31282, exp. 24-9-8-97.

²⁰ Rafael Pérez Taylor, Jefe del DB, *Circular VI-3-34: Que formulen listas de libros y pidan la adquisición de colecciones con que juzguen deben contar las bibliotecas*. México, D.F., 20 de octubre, 1930. AGN, AHSEP, DE, caja 31028, exp. 11-7-9-230, f. 1.

²¹ Juan E. Noguez, *Lista de libros que se pide, en Circular VI-3-34*. Xochimilco, D.F., 24 de octubre, 1930. AGN, AHSEP, DE, caja 31028, exp. 11-7-9-230, f. 14.

²² Rafael Pérez Taylor, Memorándum, México, D.F., 3 de enero, 1931. AGN, AHSEP, DE, caja 31028, exp. 11-7-9-230, f. 27.

sugerencias. El encargado de la biblioteca "María Enriqueta", ubicada en el barrio de Tacuba, sí sugirió algo un tanto diferente:

Me he permitido incluir los títulos de algunas de las obras maestras de la literatura universal, contenidas en la famosa Colección Araluce, cuyos extractos están al alcance no solamente de los niños, sino también de muchos adultos carentes de la cultura necesaria para comprender y asimilar las obras clásicas de la antigüedad, si no es en la forma de síntesis que nos da esta Colección, contribuyendo al buen gusto literario.²³

Para el bibliotecario, como para Vasconcelos, las *Lecturas clásicas para niños* eran una forma de iniciación que despertaría el interés por las versiones originales, menos accesibles para un público que apenas estaba empezando a leer. En algunos lugares se reconoce esa diferenciación entre los lectores "recién desanalfabetizados" y los que no requieren ser tratados como "niños". Estos últimos son más frecuentes en localidades que se percibían con un mayor grado de modernidad, como en Fernández Pedriceña, Durango, uno de cuyos habitantes exigía libros en cantidad y calidad acordes al nivel adquirido en su localidad:

Pues "Fernández" es ya importante centro de la región de suerte que no solo le servirá a muchos que hay allí que saben leer y que ya piensan a la moderna y que tienen necesidad de alimento espiritual a la Europea sino de todos los alrededores. Y como tenemos aspiración de constituirnos en "modelo" en nuestro Estado, queremos también nuestra biblioteca sea "modelo" y por tal razón le encarecemos atentamente a U. que se sirva dar ordenes para que si se nos mandan libros para la formación de nuestra biblioteca sean estos en cantidad y calidad a propósito para hacer ese "modelo" [...]

Anexa a la biblioteca queremos tener una Exhibición Permanente de Productos Regionales para instituir despues premios para los mejores productores anualmente. Tendremos un campo de sport (hay ya novena de base-ball), Cine cooperativo, un aparato de radio, en fin queremos a la par que abrir brechas y forjar patrimonios matar el tedio y educarnos. Todo lo que necesitamos es una paz organica.²⁴

En este ejemplo, la biblioteca es parte —junto con el cine, la radio, y la práctica de deportes— de la modernización de la localidad que de a poco se va alejando de una vida donde impera el "tedio", esa característica atribuida por los intelectuales de la SEP al medio rural. De esa manera, las acciones de la SEP son vistas por los lectores como civilizadoras.

²³ Máximo Asenjo, *Se remite lista bibliográfica de obras necesarias para esta Institución*. Tacuba, D.F., 3 de noviembre, 1930. AGN, AHSEP, DE, caja 31028, exp. 11-7-9-230, f. 21.

²⁴ Carta de Fernando Garcinava a Esperanza Velázquez Bringas, Fernández Pedriceña, Dgo., 29 de enero, 1926. AGN, AHSEP, DB, caja 31240, exp. 24-6-47-44, f. 1.

Lecturas de los clásicos

En Penjamillo de Degollado, Michoacán, los habitantes también tenían la percepción de poseer un cierto nivel de cultura gracias a la educación y a la circulación de periódicos. El solicitante de una biblioteca para los habitantes de esta localidad, Carlos Álvarez, presidente del Comité Agrario, describe algunas características de su comunidad:

Villa con más de 8.000 habitantes, perteneciente al Distrito judicial de la Piedad, Estado de Michoacán. Su población es de alguna cultura, pues ha habido siempre buenos planteles de enseñanza, tanto oficiales como de dos instituciones de beneficencia ahí establecidas. En diversas ocasiones ha exitido en dicho lugar periódico semanal. Algunos de sus hijos han figurado en la primera Magistratura del Estado y en puestos importantes.²⁵

Tal caracterización parecía un intento de mostrar que no se trataba de un pueblo miserable y carente de cultura, una diferenciación de la localidad respecto a los alrededores. Pero también se daba esa diferenciación respecto a los grupos sociales de un lugar. Por ejemplo, las sociedades y logias teosóficas que enriquecían sus bibliotecas con las donaciones de la SEP en Saltillo, Coahuila, podían señalar que los clásicos, denostados por los obreros y campesinos, sí eran aprovechados por ellos: "Todas las obras que Uds nos han mandado, son de verdadero merito filosófico, esta sociedad cuenta con algunos Masones y Teosofistas, por lo que podemos asegurar que los libros con que cuenta nuestra biblioteca no duermen recopilados como sucede en otras partes".²⁶ De igual forma, en su solicitud de una colección de los clásicos a Vasconcelos, en 1924, Humberto Schleske, quien decía haberse desempeñado como profesor de la Escuela Superior de Niñas del Estado y del Colegio Preparatorio de Veracruz, al enterarse que a un centro comunista le habían donado tales libros advierte que él también es merecedor de tener esa colección por ser un amante de los libros: "Yo amo más un buen libro, que un vil peso, colocando los libros en el lugar de honor de mi pobre estante, no como otros los tienen, en la última tabla del último cuarto como si fuesen papeles viejos, todos llenos de plumilla, y en lugares donde cae gotera".²⁷ Para que no hubiera duda de la importancia que le daba a los libros, el señor Schleske no sólo se refiere al lugar privilegiado donde los ha de colocar, sino a su animosa lectura:

²⁵ Carta de Jesús Ramírez a Esperanza Velázquez Bringas, Penjamillo de Degollado, Mich., 8 de junio, 1925. AGN, AHSEP, DB, caja 31214, exp. 24-7-27-10.

²⁶ Carta de Ignacio Rodríguez a la SEP, Saltillo, Coah., 10 de septiembre, 1924. AGN, AHSEP, DB, caja 31257, exp. 24-6-5-41.

²⁷ Carta de Humberto Schleske a José Vasconcelos, Ministro de Educación Pública, Veracruz, Ver., 4 de junio, 1924. AGN, AHSEP, DB, caja 31207, exp. 24-6-22-32, f. 1.

Yo tenía muchos deseos de conseguirme todas estas obras [...] y al llegarme me he puesto loco de contento, hasta la gana de comer se me quitó, como le pasa a los muchachos cuando reciben un juguete, que la emoción les quita hasta el sueño. Estas obras son haz de perlas, son un primor, es espléndido todo esto, y hay quitarse el sombrero. Ya leí las tragedias de Esquilo, y sigo con Eurípides, yo no las conocía, son un encanto, su moral, su filosofía, su poesía, no hay palabras para ponderarlas [...] en seguida que las recibí, las coloqué en mi estante, con cuidado y celo, como se conservan las cartas de los enamorados [...].²⁸

Como se ha observado en algunas investigaciones sobre prácticas lectoras en sectores marginados y donde se cree abundan los “poco lectores” (Bahloul, 2013; Peroni, 2003), a los libros expuestos en las salas se les atribuye un valor simbólico, hacen las veces de puntos de referencia social o de reivindicadores de distinción social. Más aún, estas maneras de relacionarse con los soportes textuales dicen mucho sobre la práctica lectora: “Por ello no hace falta saber cuántos libros posee cada lector, sino más bien cómo los adquirió y qué destino les reserva después de haberlos adquirido” (Bahloul, 2013: 75). En la carta de nuestro lector se dan respuestas a ambas interrogantes: para él, la cuestión no era sólo adquirir esos libros; su entusiasmo al recibirlos lo animó a escribir otra carta de agradecimiento donde indicó que ya había leído al menos un libro de la colección, y que dichas obras estarán presentes en su vida diaria al colocarlos en su sala principal.

Por otra parte, se puede encontrar una reacción de los integrantes de la Alianza de Ferrocarrileros Mexicanos de la sucursal de San Luis Potosí contraria a los preceptos del secretario de Educación, Ezequiel Padilla, quien, en 1928 se había pronunciado por economizar los recursos destinados a las publicaciones de la SEP y de editar mayoritariamente folletos con información útil para los trabajadores. Consciente de que tal vez no recibirían más libros sino sólo aquellos folletos más “adecuados” para ellos; uno de los trabajadores, Elías Terán, “inspirado por un rasgo de atrevimiento”,²⁹ le escribió directamente a Padilla para señalar su desacuerdo sobre aquello que debían leer:

La Alianza [...] se ha propuesto a que su elemento no se concrete a trabajar únicamente como una bestia humana, ni que las Sociedades persigan únicamente fines socialistas, sino que estamos buscando la manera de iluminar algo nuestros cerebros

²⁸ Carta de Humberto Schleske a Jaime Torres Bodet, Jefe del Depto. de Bibliotecas, Veracruz, Ver., 20 de junio, 1924. AGN, AHSEP, DB, caja 31207, exp. 24-6-22-32, f. 7.

²⁹ La carta de Elías Terán a Ezequiel Padilla empieza así: “Inspirado por un rasgo de atrevimiento tal vez señor Padilla, y a la vez por el entusiasmo que produjo su pieza oratoria pronunciada con motivo de la inauguración del año universitario, decidí dirigirle la presente, con objeto de inferirle una molestia, ínfima para usted, pero de mucha utilidad para la clase oprimida, o sea para el elemento trabajador”. Carta de Elías Terán a Ezequiel Padilla, San Luis Potosí, S. L. P., 22 de febrero, 1929. AGN, AHSEP, DB, caja 31178, exp. 24-9-24-112.

y para ello y con motivo de esta campaña [...] acordamos que esta Sucursal formara una biblioteca, para lo cual exigimos un libro a cada socio.³⁰

Estos trabajadores buscaban conformar una biblioteca que fuera un orgullo para sus miembros y que perdurara como un legado, que no incluyera sólo lecturas acorde a esos fines ideológicos que se les atribuían unilateralmente por parte de la SEP en sus nuevas políticas editoriales.

Ya para la época cardenista no quedaban rasgos del primer impulso editorial ateneísta. No obstante, es interesante observar cómo un lector de Cuetzala del Progreso, Guerrero, consciente de su desubicación, solicita, en 1937, una colección de los clásicos:

En virtud de tener verdaderas ansias de conocer algo sobre las civilizaciones y culturas pasadas sin poseer recursos económicos para comprar las obras necesarias para leer, y teniendo conocimiento de que la Secretaría de Educación editó hace pocos años muchos libros de literatura clásica y los distribuyó entre los interesados [...] Aclaro a Ud. que en los presentes momentos de profunda agitación y atención para los problemas sociales de más actualidad quizás pudiera juzgarse como extemporánea la solicitud de los libros a que arriba me refiero. Pero es el afán de tener un conocimiento seguro de los hechos pasados para concebir perfectamente los presentes, que me induce a hacerlo.³¹

Por otro lado, algunos grupos expresan la creencia en el poder transformador del libro. Los obreros sindicalizados de ciudad Camargo, Chihuahua, en 1930, esperaban progresar a partir de la lectura no sólo en términos materiales:

El suscrito Comité Ejecutivo de esta Unión, considerando como uno de sus altos deberes procurar la elevación moral e intelectual, aparte de la material, ha creído hayar un medio eficaz para el desempeño de este deber y logro de su más sincero y anhelante propósito: El Libro. Es indudable que el libro ha sido siempre un agente poderoso de la civilización. "Los pueblos que más leen son los pueblos que más saben", ha dicho un escritor; y esto se demuestra a las claras en un curiosos y reciente informe estadístico que fué publicado con respecto a las Bibliotecas con que cuenta cada país y en el cual se destaca en primer y envidiable lugar la culta nación alemana, quedándose, desgraciadamente, muy atrás nuestro país en ese sentido. Dos cosas, entre otras, son las que distinguen a nuestra patria y son: el ridículo número de bibliotecas públicas que existen y la terrible aversión que siente nuestro pueblo hacia el Libro. Queda, pues, a los hombres de buena voluntad de la presente y futuras generaciones, a los

³⁰ *Ibid.*, caja 31178, exp. 24-9-24-112.

³¹ Carta de Catalino Gutiérrez al Jefe del Depto. de Bibliotecas, Cuetzala del Progreso, Gro., 10 de noviembre, 1937. AGN, AHSEP, DB, caja 31229, exp. 17-8-4-320.

verdaderos revolucionarios que desean el despertar del pueblo, de ese pueblo andrajoso y miserable que tan explotado y vilipendiado ha sido por tantos años y que todavía la reacción se obstina en mantener a oscuras, a esos hombres amantes de la libertad y del progreso, repetimos, quedan sobre sus espaldas dos tareas que hacer: multiplicar indefinidamente los centros de lectura y hacer que nazca en nuestro pueblo la inclinación y el amor a los libros. Cuando esto se haya logrado nuestra patria será grande, culta y respetada.³²

Para estos obreros, la biblioteca reviste ese carácter de agente modernizador y es el medio para alcanzar una cultura que les gane el respeto de los demás. Algo parecido a lo que les sucedió a los habitantes de Fernández, Durango, quienes aspiraban alcanzar una “paz orgánica” gracias a la lectura, el cine, la radio y los deportes que los alejaran del tedio. En aquella localidad, donde algunos ya pensaban “a la moderna y tenían necesidad de alimento espiritual a la europea”, como en ciudad de Camargo, se ilustra una de las manifestaciones más peculiares del proceso civilizatorio respecto a las clases ascendentes:

En este proceso sucede a menudo, si no siempre, que estas clases se transforman por el hecho de que las personas de la clase alta poseen una educación superior, por lo que aquéllas se sienten impresionadas por su inferioridad social, por el conjunto de prohibiciones, la regulación de los afectos y el código de comportamiento de la clase alta, de modo que tratan de orientar su propia regulación emotiva según el esquema de ésta (Elias, 2012: 612).

Tal proceso de “aburguesamiento” es sólo una parte de la interpretación posible. El deseo de los trabajadores de leer y de “distinguirse” por el hecho de no adecuarse a las lecturas que se suponía más convenientes para ellos puede ser también una búsqueda genuina de autonomía intelectual. En los libros buscaban también una forma de comprender su mundo, encontrar belleza en la palabra escrita, conocerse a sí mismos. Aquí recobra importancia la noción interactiva de la lectura. En un artículo publicado en el *Libro y el Pueblo*, en 1922, Gabriel Alomar, escritor español, llama la atención sobre el gran valor de la literatura que empezaba a publicar la SEP, y sobre esa “transformación” que es capaz de realizar el libro en una persona:

El libro, en su verdadero valor, es una luz cambiante, una medida de nuestra mutabilidad y perfectibilidad, una prueba de nuestra fuerza espiritual, más intensa cuanto más hayamos podido desmentirlo o completarlo. El interés superior de un libro está en las notas marginales que escribamos en sus páginas, a modo de chispas de nuestro propio

³² Carta firmada por varios trabajadores de la Unión Obrera Sindical “Río Florido” al Srío. de Educación Pública, ciudad Camargo, Chih., 1930. AGN, AHSEP, DE, caja 31029, exp. 11-7-10-183.

espíritu, al chocarse con el del autor. El encanto de un libro es su valor de conversación, que es su vida. En cambio, su valor de doctrina, de dogma, de magisterio, es lo que suele morir en cuanto queda escrito. Lo principal es que un autor suscite en el lector sugerencias; esto es, respuestas, diálogo, conversación (Alomar, 1922: 96).

Lectoras

Otro aspecto importante de la modernización por medio de las bibliotecas es el que se daba en el seno de los grupos femeninos con la incorporación de las mujeres a la escena política. Como indica Kenya Bello en su análisis de las publicaciones femeninas del siglo XIX: "para que las lectoras disfrutaran del derecho a lo impreso no se registraron revueltas ni motines. La batalla se nutrió de desafíos minúsculos y cotidianos a los padres, al esposo, a los maestros" (Bello Baños, 2013). En el México posrevolucionario aún pervivían concepciones de los peligros de dejar leer ciertos libros a las mujeres; por ejemplo, novelas que les mostraran los vicios y crímenes de la sociedad. Cuál no sería la reacción ante otro tipo de lecturas, ya no las novelescas, sino de aquellos libros "socialistas" que tampoco encajaban dentro de la lectura "instructiva y moralizante", considerada por los sectores más conservadores el único tipo de lectura femenina deseable.

En consonancia con esas ideas moralistas, en 1927, el Círculo Minerva, una asociación cultural femenina (presidida por hombres) de la capital de Aguascalientes, solicitaba una biblioteca para llevar a cabo su principal labor: la difusión cultural, "dentro de su radio de actividades, aún cuando el mismo no es muy amplio".³³ El círculo funcionaba mediante un sistema de cooperación mutua que les permitía impartir clases de inglés, literatura, música y gramática a niñas y jóvenes de distintas clases sociales. Contaba además con un semanario donde se daba impulso a la lectura, así como a la escritura, pues se publicaban artículos de las lectoras:

Con la ayuda de una compañía de señoritas, miembros todas ellas de este Círculo, las cuales editan un pequeño semanario de tendencias absolutamente morales y en el cual se ha procurado prestar toda clase de facilidades a las que bien por timidez, o bien por una modestia opresiva, nunca habían tenido ánimos para escribir públicamente.³⁴

³³ Carta de Jesús L. Macías, presidente, y J. Bernal, secretario, al Jefe del Depto. de Bibliotecas, Aguascalientes, Ags., 6 de abril, 1927. AGN, AHSEP, DB, caja 31231, exp. 24-8-42-36.

³⁴ *Ibid.*, caja 31231, exp. 24-8-42-36.

La tendencia moral del semanario, de nombre *Idea y acción*, quedaba reflejada claramente en su lema: "Obra con rectitud, no te dejes arrastrar por tus pasiones".³⁵ Con una suscripción semestral de 1.50 pesos, el semanario era dirigido exclusivamente por mujeres. Francisca Flores era la directora, las señoritas Guadalupe Díaz y Fausta Valdivia eran las agentes de redacción, y la mayoría de los artículos eran firmados por mujeres lectoras. Cabe mencionar que el proceso de participación femenina como redactoras, y no sólo como público receptor, se había consolidado en México entre 1873 y 1907,³⁶ por lo que este semanario era heredero de esa tradición. En cuanto a los temas abordados en el semanario, al menos en el número que enviaron a la SEP, se advierten no únicamente cuestiones domésticas tales como las obligaciones de los sexos (los roles de género), el matrimonio o la educación de los hijos —si bien había poemas que denunciaban el abandono progresivo de algunas tradiciones familiares, como el asistir a la iglesia—; los textos giran también en torno de experiencias escolares (una excursión al campo), poemas sobre la pérdida de algún familiar, prosas poéticas que exaltaban lo mismo a la naturaleza, como a la importancia de la escritura en la vida de alguna lectora. "A una amiga", un texto de una alumna de la Academia "Flores Rodríguez", era una composición dedicada a su máquina de escribir y a las ideas que le permitía plasmar:

Tú que sabes mis penas y alegrías, mis ilusiones y desesperanzas, porque a tus teclas lo he confiado todo [...] ¡No sé por qué se encariña la existencia con cosas tan materiales! ¡Oh, mi máquina! Yo te bendigo porque al monótono tictac de tus teclas has sabido despertar en mi corazón la esperanza y la alegría, has llenado de armonía el silencio de mi vida, despertaste mis dormidas ilusiones.³⁷

Los textos de este semanario "no son una obra maestra en asuntos literarios; pero que nos dejan ver muy a las claras el esfuerzo que se ha hecho para llevar a cabo ideas sanas y nobles [...] donde familias enteras dedican unos minutos a la lectura de sus páginas", escribía en él otra de las lectoras, una antigua alumna de la misma academia.³⁸ De esa forma, la "modestia opresiva" característica de las mujeres estaba cambiando, al menos en el atreverse a plasmar sus pensamientos por escrito. No obstante, estas mujeres todavía escribían pensando con los referentes impuestos por la cultura en la que vivían inmersas: como

³⁵ *Idea y acción. Semanario Regional de Literatura, Información y Variedades*. Tomo I, núm. 51. Aguascalientes, Ags., 28 de marzo, 1927. AGN, AHSEP, DB, caja 31231, exp. 24-8-42-36.

³⁶ Sobre la participación de las mujeres en empresas editoriales durante el siglo XIX, véase Bello Baños (2007) e Infante Vargas (2005).

³⁷ "A una amiga", *Idea y acción*, p. 7. *Ibid.*, caja 31231, exp. 24-8-42-36.

³⁸ "Un año de vida", *Idea y acción*, p. 4. *Ibid.*, caja 31231, exp. 24-8-42-36.

alumnas que se estaban preparando para ser madres o esposas, como las encargadas de transmitir una educación temprana a sus hijos, y tal vez no más.

Otra era la situación de las mujeres que se desempeñaban en ámbitos laborales fuera del hogar, en fábricas, en molinos, en mercados, y que, poco a poco, iban sentando las bases para una transformación en los roles tradicionales de género.

En el México posrevolucionario, con la construcción de un nuevo aparato estatal, el conflicto Iglesia-Estado y el surgimiento de un movimiento obrero organizado, se dieron las condiciones para que en algunas regiones del país las mujeres se politizaran y adquirieran un papel más activo en la esfera pública (Fernández-Aceves, 2010). Las mujeres pertenecientes a los sindicatos de obreras que solicitaban libros a la SEP lo hacían, si bien en los términos propios del discurso estatal paternalista, con un interés menor en lo literario o educativo y, en cambio, estaban más preocupadas por aprender a organizarse y luchar por sus derechos, tal como lo venían haciendo sus compañeros del sexo masculino.

Esto puede notarse en la solicitud del Sindicato de Obreras Desmanchadoras de Café, en Córdoba, Veracruz. Hermelinda Vera, la secretaria general, solicitaba “libros modernos” a Esperanza Velázquez Bringas, en 1926: “Solicitando un lote de libros para instalar nuestra Biblioteca, donde permita a las coasociadas de este Sindicato, instruirse leyendo libros modernos, es decir, escritos por autores socialistas, y de esa manera acrecentar la lucha social que hemos emprendido con tanto tezón”.³⁹ Algunos de los títulos que recibieron estas obreras, además de unas tres obras de los clásicos, eran *El problema agrario de México*, *El General Calles y el sindicalismo*, *Cooperativas en México*, y *La evolución política de Ibero-América*. Las ideas socialistas que se propagaban estaban bajo el auspicio de un Estado que buscaba, ante todo, tener el control sobre los diversos movimientos y organizaciones obreras.

Fowler-Salamini (2010), quien analizó las formas de organización y agencia de las desmanchadoras de café veracruzanas de la década de 1920, incluidas las de Córdoba, señala el cambio en las percepciones de estas mujeres sobre su rol como amas de casa. Para ellas “el mejor marido [era] el trabajo”. Estas mujeres quisieron “pasar a la historia como supermujeres, mujeres que podían llevar a casa el dinero de la quincena y ser también esposas y madres responsables. Para racionalizar los dos roles, solían llamarse ‘madronas’ entre ellas, mujeres de carácter fuerte que, igual que los hombres, no querían ser contrariadas” (Fowler-Salamini, 2010: 274). En ese sentido, es que las mujeres trabajadoras adoptaron también el lenguaje normalmente asociado al del sindicalismo obrero masculino y no entonces como las tradicionales amas de casa.

³⁹ Carta de Hermelinda Vera a Esperanza Velázquez Bringas, Córdoba, Ver., 27 de enero, 1926. AGN, AHSEP, DB, caja 31163, exp. 24-8-30-115, f. 2.

Consideraciones finales

La producción editorial de la SEP fue cambiando de 1921 a 1934. Pasó de la propuesta vasconcelista integral de la lectura en sus diferentes niveles —con diversidad de textos (literatura clásica, literatura infantil, así como con la adquisición de libros escolares y manuales para formar bibliotecas)— a un abandono progresivo de la publicación de libros en favor de folletos que propiciaran una lectura más sencilla, práctica y de utilidad para la vida campesina en el medio rural o de la organización sindical en la ciudad.

Una perspectiva más general de esta política, sin embargo, pareciera indicarnos que, con sus variaciones, estamos ante un proyecto de construcción de Estado interesado en dar a obreros, maestros, campesinos e indígenas nociones de sus derechos y obligaciones para con el mismo Estado en formación. La decisión de Vasconcelos de no incluir en el programa editorial obras de "política militante", y en cambio enfocarse en la publicación de literatura parece ser una simple condescendencia. A la élite política le convenía retomar el poder de la palabra escrita, y su difusión por el medio editorial, para la caracterización de la situación y necesidades de obreros y campesinos que justificara la intervención civilizatoria del Estado. Discurso más patente en las publicaciones de la SEP a partir de 1928 con los folletos-silabarios, y que logra una mejor cohesión en 1932 con la revista *El Maestro Rural*.

Con todo, la lectura es una actividad creativa y difícil de controlar y las respuestas de los lectores fueron variadas y no siempre estuvieron en consonancia con los intereses estatales. Aunque una tendencia fuerte en las solicitudes de libros aquí analizadas fue la de una adecuación al discurso estatal de la lectura útil, en las peticiones de otros lectores sobresale una noción de complementariedad: lecturas prácticas para desempeñar mejor sus labores pero también lecturas que satisficieran un anhelo de desarrollo intelectual, pues no consideraban que el objetivo de una persona en la vida fuera "trabajar únicamente como una bestia humana, ni que las Sociedades persigan únicamente fines socialistas", como lo expresaron los ferrocarrileros de San Luis Potosí al pragmático Secretario de Educación, Ezequiel Padilla. Asimismo, era importante para otros grupos e individuos desarrollar de manera gradual el gusto por la lectura de obras más complejas, un tema al que la SEP no le dio el suficiente impulso. Por otra parte, algunos trabajadores solicitaban los clásicos, como una forma de distinguirse socialmente de otros grupos que no sabían valorar la literatura o bien simplemente atendiendo al placer de la lectura.

En cuanto a las agrupaciones femeninas que solicitaban libros, su interés en la lectura dependía bastante de la pertenencia socioprofesional. Es decir, para las mujeres obreras, comerciantes o agricultoras una preocupación constante fue la de aprender a organizarse para luchar por sus derechos, tal como veían que empezaban a hacerlo sus compañeros varones. Los libros sobre temas sociales, de derecho y "sociología", eran entonces los más

demandados. En cambio, las sociedades femeninas alejadas de ese tipo de actividades laborales estaban más preocupadas por establecer una educación moral a partir de la lectura, una caracterización muy parecida a la lectura femenina en el siglo XIX.

Sin duda, esta tipificación que presento no es más que una posible interpretación entre muchas. Más que encasillar a un grupo en una sola posibilidad de lectura, la clasificación realizada se refiere a las disposiciones que fueron expresadas en un momento determinado. No obstante, la lectura, como la educación, tiene al menos una doble función —disciplinante y emancipadora— que puede entreverse en las palabras de los lectores. En su reclamo de libros, si bien en algunos casos los lectores y las lectoras asumieron los objetivos de la SEP, también mostraron su capacidad de adaptar o modificar las propuestas recibidas o solicitar otras diferentes siguiendo sus propios intereses, aspiraciones o deseos. Como ha venido demostrando la historiografía de la educación que atiende no únicamente a las normas de los “productores”, los “receptores” no eran aquellos sujetos fácilmente moldeables imaginados por los diseñadores de políticas.

Fuentes

Archivos

Archivo General de la Nación, Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, México Fondo: Departamento de Bibliotecas y Departamento Editorial (AGN, AHSEP, DB).

Bibliografía

- Aguirre, Mario (2002), *Revista El Maestro (1921-1923): raíces y vuelos de la propuesta educativa vasconcelista*, Universidad Pedagógica Nacional-Porrúa, México.
- Alomar, Gabriel (1922), “Las normas de la autodidáctica”, *El Libro y el Pueblo*, t. 1, núm. 8, octubre, pp. 95-96.
- Bahloul, Joëlle (2013), *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los “poco lectores”*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Barbosa, Antonio (1972), *Cien años en la educación de México*, PAX, México.
- Bello, Kenya (2013), “Un anzuelo para señoritas lectoras”, *Revista Letras Libres*, edición electrónica, noviembre, documento html disponible en: <www.letraslibres.com/mexico-espana/un-anzuelo-señoritas-lectoras>, (fecha de consulta: 30/08/2016).
- Bello, Kenya (2007), “La educación sentimental. Editoras y lectoras porfirianas de la ciudad de México en *El Periódico de las Señoras (1896)*” tesis de maestría, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México.
- Chartier, Roger (2000), *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*, Gedisa, Barcelona.
- Chartier, Roger (1994), “De la historia del libro a la historia de la lectura”, en Roger Chartier, *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*, Alianza Universidad, Madrid.

- Curiel, Fernando (2011), "Letras, libros. La cruzada impresora de Vasconcelos", en Jaime Ríos y César Ramírez (coords.), *Procesos revolucionarios, bibliotecas y movimientos culturales*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Elias, Norbert (2012), *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Fell, Claude (2009), *José Vasconcelos: Los años del águila (1920-1925). Educación, cultura e iberoamericanismo en el México posrevolucionario*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Fernández-Aceves, María (2010), "La lucha entre el metate y el molino de nixtamal en Guadalajara, 1920-1940", en Gabriela Cano; Mary Kay Vaughan y Jocelyn Olcott (coords.), *Género, poder y política en el México posrevolucionario*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Fowler-Salamini, Heather (2010), "Género, trabajo, sindicalismo y cultura de las mujeres de la clase trabajadora en el Veracruz posrevolucionario" en Gabriela Cano, Mary Kay Vaughan y Jocelyn Olcott (coords.), *Género, poder y política en el México posrevolucionario*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Gamio, Manuel (1925), "Los libros útiles para México", *El Libro y el Pueblo*, t. 4, núm. 6, abril-junio, pp. 14-17.
- Garciadiego, Javier (2011), "Vasconcelos y los libros: editor y bibliotecario" en Rebeca Barriga (coord.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, El Colegio de México-Secretaría de Educación Pública-Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, México.
- Giraudó, Laura (2004), "Lectores campesinos, maestros indígenas y bibliotecas rurales. Puebla y Veracruz, 1920-1930", en Carmen Castañeda, Luz Elena Galván y Lucía Martínez (coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-El Colegio de Michoacán-Universidad Autónoma del Estado de México, México, pp. 303-326.
- Infante, Lucrecia (2005), "De lectoras y redactoras. Las publicaciones femeninas en México durante el siglo XIX", en Belem Clark y Elisa Speckman (coords.), *La República de las letras: asomos a la cultura escrita del México decimonónico*, vol. I, II y III, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Loyo, Engracia (2012), "En el aula y la parcela: vida escolar en el medio rural (1921-1940)", en Aurelio de los Reyes (coord.), *Historia de la vida cotidiana en México*, t. V, vol. 1, Siglo XX. Campo y ciudad, Fondo de Cultura Económica-El Colegio de México, México, pp. 273-312.
- Loyo, Engracia (2004), "La formación de un público lector: El Libro y el Pueblo, 1922-1935", en Carmen Castañeda, Luz Elena Galván y Lucía Martínez (coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-El Colegio de Michoacán-Universidad Autónoma del Estado de México, México, pp. 359-370.
- Loyo, Engracia (1999), "La lectura en México, 1920-1940", en Josefina Zoraida Vázquez (coord.), *Historia de la lectura en México*, El Colegio de México, México, pp. 243-270.
- Manguel, Alberto (2011), "Cómo aprendió a leer Pinocho", en Alberto Manguel, *Lecturas sobre la lectura*, Océano Travesía, Barcelona.
- Manguel, Alberto (2005), *Una historia de la lectura*, Alianza Editorial, Madrid.
- Montes de Oca, Elvira (2004), "Las mujeres lectoras en la década de 1920", en Carmen Castañeda, Luz Elena Galván y Lucía Martínez (coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-El Colegio de Michoacán-Universidad Autónoma del Estado de México, México, pp. 285-302.
- Padilla, Ezequiel (1928), *La educación del pueblo: discursos*, Herrero Hermanos, México.
- Palacios, Guillermo (1999), *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del "problema campesino" en México, 1932-1934*, El Colegio de México-Centro de Investigación y Docencia Económicas, México.

- Peroni, Michel (2003), *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Quintana, Guadalupe, Cristina Villegas y Guadalupe Tolosa (1988), *Las bibliotecas públicas en México: 1910-1940*, Secretaría de Educación Pública, México.
- Quintanilla, Susana (2002), "Dionisio en México o cómo leyeron nuestros clásicos a los clásicos griegos", *Historia Mexicana*, vol. 51, núm. 3, enero-marzo, pp. 619-663, documento pdf disponible en: <www.redalyc.org/pdf/600/60051304.pdf> (fecha de consulta: 05/02/2016).
- Rockwell, Elsie (2004), "Entre la vida y los libros. Prácticas de lectura en las escuelas de la Malintzi a principios del siglo xx", en Carmen Castañeda, Luz Elena Galván y Lucía Martínez (coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-El Colegio de Michoacán-Universidad Autónoma del Estado de México, México, pp. 327-357.
- Rockwell, Elsie (2001), "La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares", *Educação e Pesquisa*, núm. 27, enero-junio, documento html disponible en: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022001000100002&lng=en&nrm=iso&lng=es> (fecha de consulta: 29/05/2016).
- Rodríguez, Adolfo (2015), *José Vasconcelos: alfabetización, bibliotecas, lectura y edición*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Ruiz, Verónica (2013), "El Maestro Rural y la Revista de Educación. El sueño de transformar el país desde la editorial", *Signos Históricos*, núm. 29, enero-junio, pp. 36-63, documento pdf disponible en: <www.redalyc.org/articulo.oa?id=34428269002> (fecha de consulta: 20/10/2014).
- Sametz, Linda (2009), *Vasconcelos, el hombre del libro: creador del primer sistema de bibliotecas*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México.
- Vasconcelos, José (2009) [1935], *De Robinson a Odiseo. Pedagogía estructuralista*, Trillas, México.
- Vaughan, Mary Kay (1997), "Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: programas y libros de texto, 1921-1940", en Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan (coords.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 76-108.

FRANCISCO JAVIER ROSALES MORALES Estudiante del programa de Maestría en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas del DIE-Cinvestav. Licenciado en sociología. Líneas de investigación: historia del libro y la lectura, México posrevolucionario.

Recibido: 13 de octubre de 2016

Aceptado: 15 de noviembre de 2016

Origen del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna: una lucha política-pedagógica en la década de 1980

The Origin of the Mexican Movement
for the Modern School:
A Political – Pedagogical Struggle
in the 1980s

Juan Páez Cárdenas¹

Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav
juan_paez_cardenas@yahoo.com.mx

Resumen

Este artículo busca describir quiénes fueron los fundadores de la agrupación freinetiana de docentes denominada Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MEM) y cómo se originó el grupo en la Ciudad de México en la década de 1980, así como ofrecer una interpretación del escenario histórico-político involucrado en su nacimiento. Desde una perspectiva cualitativa y mediante procedimientos metodológicos de la historia oral se encontró que los iniciadores del movimiento fueron jóvenes profesores de educación primaria egresados de la Escuela Nacional de Maestros, hijos de padres obreros, comerciantes o maestros, quienes llegaron a trabajar a escuelas públicas en zonas marginadas del Distrito Federal. Inmersos en el escenario de la lucha política-sindical magisterial de la década, los maestros se agruparon para reaccionar ante una concepción de escuela tradicional así como para enfrentar al grupo gremial Vanguardia Revolucionaria.

Palabras clave: colectivos de maestros, Freinet, lucha magisterial de los ochenta, Ciudad de México.

¹ Agradezco las aportaciones para la redacción de este artículo de los dos dictaminadores anónimos de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, así como de la Dra. Elsie Rockwell Richmond del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav.

Abstract

This article seeks to describe who were the founders of the group of Freinet-oriented teachers called Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MMEM), and how the group originated in Mexico City in the 1980s, as well as to offer an interpretation of the historical and political scenario involved in its emergence. From a qualitative perspective and through methodological procedures of oral history, I found that the initiators of the movement were young professors of Primary Education graduated from the Escuela Nacional de Maestros, sons of workers, merchants or teachers, who began to work in public schools in marginalized areas of Distrito Federal. Immersed in the scenario of the political struggles of the Teachers' Union in that decade, these teachers organized themselves both to reject the traditional conception of school and to confront Vanguardia Revolucionaria, the dominant Union group at the time.

Keywords: *groups of teachers, Freinet, teachers' struggle in the 1980s, Mexico City.*

Introducción

Ante las experiencias documentadas de otros colectivos docentes freinetianos en el mundo, tales como el Movimiento Cooperativo de Educación Popular en España, el Movimiento de Cooperación Educativa de Italia o el mismo Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna francés, todos con raíces históricas y etapas de conformación relacionadas con los cambios político-sociales de sus países de origen, en este artículo presento un fragmento de la historia del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MMEM). Mi intención ha sido indagar alrededor de las siguientes preguntas: ¿Quiénes fundaron y cómo se constituyó el MMEM?, ¿cómo se vincularon sus trayectorias con la conformación de un colectivo de postura pedagógica-política freinetiana?, ¿en qué escenario político-social se originó el movimiento? Es decir, busco identificar el momento de la integración del colectivo y dar cuenta de los maestros iniciadores, sus antecedentes normalistas, sus orígenes familiares y motivaciones profesionales. Por otra parte, la intención es hacer una reflexión sobre el momento histórico que se combinó con sus historias personales para hacer posible la creación de un grupo docente practicante y promotor de la Escuela Moderna en el ámbito de la escuela pública de la Ciudad de México de la década de 1980.

En general, los estudios sobre el magisterio en México presentan por separado las cuestiones gremiales de las pedagógicas; es decir, se invisibiliza la vinculación entre ellas. Incluso, algunos trabajos muestran cómo los mismos maestros conciben una diferenciación clara entre el trabajo en el salón de clases y las acciones gremiales reivindicativas. El trabajo de Etelvina Sandoval, por ejemplo, indica que algunos profesores conciben como dos ámbitos

distintos el académico y el de la participación sindical (Sandoval, 1997: 74). Por su parte, Susan Street señala, en uno de sus trabajos sobre el movimiento magisterial disidente, que asumirse militante de la participación sindical "trasladaba la pedagogía a las calles, muchas veces dejando intacta la escuela, abandonados los alumnos, vulnerables los procesos educativos programados y aislados a los que no avalaban el consenso de la base" (Street, 2002: párr. 4). Sin embargo, en la organización y trabajo de maestros de primarias públicas ubicadas en zonas marginadas del Distrito Federal, agrupados en el MMEM, se observaron acciones encaminadas tanto a gestionar un mejoramiento de las condiciones del gremio como de sus escuelas. Estos esfuerzos se articularon en lo que estoy denominando una lucha político-pedagógica. Considero de vital importancia comprender cómo se expresa la movilización gremial en la escuela y cómo lo que sucede en ella repercute en el movimiento desde la perspectiva de los propios maestros.

Este estudio adopta el método de la historia oral, cuyo interés está orientado hacia el ámbito subjetivo de la experiencia humana y del hecho sociohistórico, para lo cual centra su análisis en la perspectiva de los actores sociales (Aceves, 1997: 10). Para intentar dar una respuesta a los cuestionamientos planteados recurriré principalmente a los testimonios orales de los profesores fundadores y a partir de ellos realizaré un entrecruzamiento analítico con información relacionada con sus trayectorias sobre la década de 1980 y el movimiento magisterial.

A partir de principios de 2013 inicié la observación etnográfica del MMEM y sus actividades en el marco de una investigación más amplia que estudia redes de docentes en la zona oriente de la Delegación Iztapalapa desde la década de 1980.² He recabado relatos de vida de cuatro de los integrantes de este colectivo de profesoras y profesores, y he hecho entrevistas con algunos otros. Considero, como señala Angela Giglia, que la asociación de la investigación antropológica con el uso de las fuentes orales es clave para entender el sentido de los relatos y las posibles discordancias que puedan darse entre unos y otros (Giglia, 1997: 31).

Al tratarse de un objeto de estudio de la historia contemporánea, es de gran valor recurrir a las narraciones de los docentes como fuentes de la memoria viva (Aceves, 1997: 9) y presentar fragmentos de sus voces con el mayor apego posible a su expresión original. También son un recurso importante los textos escritos por algunos de ellos. Mediante el análisis de los testimonios no persigo encontrar una verdad fáctica o histórica, como apunta Graciela De Garay (1997: 17, 22) al señalar que desde la perspectiva hermenéutica en realidad no se

² "Redes de acción pedagógica-política entre maestras y maestros del oriente de la Delegación Iztapalapa en la Ciudad de México (1980-2014)". Proyecto de tesis del doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas. Directora de tesis: Elsie Rockwell Richmond. Con apoyo de la beca Conacyt para estudios de posgrado en México.

puede conocer el pasado, sino sólo a una fantasía susceptible de ser reeditada. Sin embargo, a partir de esto es posible observar las subjetividades implícitas en los relatos, lo que representa un valioso conocimiento sobre el cual reflexionar para comprender, sin pretender explicar, sucesos del pasado.

En el siguiente apartado presentaré un breve antecedente histórico sobre el origen del movimiento freinetiano en el mundo y en México. En los cinco apartados siguientes desarrollaré la trayectoria pedagógica-gremial de los iniciadores del MMEM, desde su formación normalista hasta la fundación del colectivo en 1987. Posteriormente, en dos apartados más, ofreceré las interpretaciones con las cuales daré respuesta a los cuestionamientos planteados al inicio de este trabajo. En el último apartado haré una breve semblanza del movimiento en el periodo actual y cerraré con una reflexión final.

La colectividad, fundamento del movimiento freinetiano

Desde su nacimiento en la segunda década del siglo xx, el movimiento de la Escuela Moderna inspirado en el trabajo de Célestin Freinet (1896–1966) y sus esposa Elise, se ha sustentado en el trabajo de colectivos y redes de docentes. Pilar Fontevedra subraya cómo, en 1926, el maestro francés conformó la primera red de escuelas: cuatro francesas, una belga y una suiza (Fontevedra, 2013: 55). Ese mismo año creó la Cooperativa de Enseñanza Mutua (que posteriormente se convertiría en la Cooperativa de Enseñanza Laica) en una etapa pionera en la cual se realizaron encuentros pedagógicos durante los congresos sindicales del magisterio, se intercambiaron materiales escritos por los alumnos de distintas escuelas y se dio difusión a las nuevas ideas pedagógicas mediante una prensa propia (Peyronie, 2001).

Henry Peyronie subraya cómo el modelo organizacional más cercano a Freinet era el de las organizaciones sindicales y políticas a las que pertenecía. El profesor estuvo comprometido con el sindicalismo revolucionario y se afilió al Partido Comunista Francés, en 1926. Buscaba construir una nueva educación popular mediante una relación dialéctica entre la transformación social y la educativa. Peyronie señala tres fuentes principales detrás de las reflexiones críticas de Freinet: la corriente política libertaria; la aportación de la Revolución rusa de 1917 y las corrientes pedagógicas de la nueva educación (Peyronie, 2001: 13–30) organizadas en torno de la New Education Fellowship y sus congresos.

Hofstetter y Schneuwly señalan que los esfuerzos renovadores en la educación en Occidente tuvieron su origen en el último cuarto del siglo xix. Para el periodo entre 1920–1940 (el cual comprende el origen y crecimiento de la Escuela Moderna), las manifestaciones reformistas se habían consolidado. El Estado educador se había establecido como una inno-

vacación social, política y pedagógica sin precedentes que introdujo nuevos conceptos y usos del conocimiento, pero cuya imposición se sustentaba en una rigidez que los reformistas encontraban fácil de denunciar (Hofstetter y Schneuwly, 2009: 453-456).

Por su parte, Jesús Palacios subraya cómo la Escuela Moderna promovida por Freinet se inicia en el periodo entreguerras, en un contexto de reformismo pedagógico protagonizado por figuras como Bovet, Ferrière y Piaget, en Ginebra, y con experiencias de renovación en distintas partes del mundo. En este escenario, la Escuela Moderna en particular partió de los maestros de base, trabajadores de las escuelas populares. Esta pedagogía buscaba ligar al niño a su medio social y con las problemáticas que le incumben a él y a su entorno. John Dewey y otros educadores habían propuesto promover el aprendizaje por medio de la acción antes que cualquier otro elemento formador; Freinet denomina el elemento central como trabajo. De ahí que dos principios básicos de la pedagogía de la Escuela Moderna son el estar centrada en el niño y la educación por el trabajo (Palacios, 1984: 90-99).

Gracias al trabajo reticular y cooperativo, la Escuela Moderna francesa trascendió fronteras rápidamente. En 1933 se creó en España la Cooperativa Española de la Técnica Freinet en los tiempos de la Segunda República que tuvo como antecedente el colectivo de maestros denominado *Batec* (que significa latido en catalán). José Luis y José María Hernández precisan que, durante los tres años posteriores, la cooperativa se mantuvo en constante desarrollo: se realizaron dos congresos y una asamblea general, hubo intercambio escolar nacional e internacional y se editó la revista *Colaboración, la imprenta en la escuela* como el órgano de comunicación del movimiento. El número de profesores adheridos al freinetismo fue de 224 y la mayor parte de ellos trabajaba en zonas rurales, en un ambiente socioeconómico deprimido. Gracias a ellos y a su trabajo cooperativo, la pedagogía de la Escuela Moderna fue conocida en 149 localidades españolas en algún momento de la década de 1930 (Hernández y Hernández, 2012). Los autores señalan el inicio de la Guerra Civil Española, tras las elecciones de febrero de 1936, como el inicio del fin de la Cooperativa y del movimiento freinetiano, a pesar de que después de esa fecha los profesores lograron todavía publicar algunas de sus ideas y llevar a cabo acciones educativas.

Un total de 31 maestros freinetianos escaparon de su país y emprendieron el exilio. Después de la guerra, los que se quedaron enfrentaron un proceso de depuración del magisterio por parte del régimen de Francisco Franco, el cual los acusaba, mayormente, de irreligiosidad o ateísmo y de haber pertenecido o mostrado simpatía hacia organizaciones de izquierda (Hernández y Hernández, 2012: 34-35).

Fernando Jiménez señala que, después de pasar por Francia, México fue el país americano al cual llegó el mayor número de maestros exiliados freinetianos, un total de seis. Entre ellos estuvieron Patricio Redondo Moreno, quien llegó en 1940; Ramón Costa Jou, quien lo hizo en 1945 (antes de arribar a México estuvo en Dominicana y Cuba) y José de Tapia

Bujalance, en 1948. Los tres fueron integrantes del grupo Batec y de la Cooperativa Española de la Técnica Freinet (Jiménez, 2002; Jiménez, 2007: 13).

Alicia Civera ubica a Redondo y Tapia como activistas en círculos de ideas libertarias y a Costa en grupos socialistas (Civera, 2011: 669). Los tres profesores fundaron escuelas freinetianas no oficiales en México: en San Andrés Tuxtla, Veracruz, Patricio Redondo creó la Escuela Experimental Freinet el mismo año de su llegada; José de Tapia cofundó, en 1964, la escuela privada Manuel Bartolomé Cossío en la Ciudad de México, y Ramón Costa participó primero en la fundación de la escuela Patricio Redondo Moreno y posteriormente, en 1973, fundó la escuela privada Ermilo Abreu Gómez, ambas en el Distrito Federal.

Estas escuelas, junto con otras particulares, se agruparon y realizaron congresos nacionales de escuelas activas. El primero de ellos fue realizado en julio de 1968 en la Escuela Experimental Freinet en San Andrés Tuxtla, un año después de la muerte de Patricio Redondo. Estas instituciones han fungido como formadoras de maestros en las pedagogías emanadas de la Nueva Escuela y han repercutido también en maestros de las normales y de escuelas públicas, quienes hicieron observaciones pedagógicas en ellas.

El maestro mexicano Ramón G. Bonfil Viveros tuvo una destacada trayectoria en distintas instituciones educativas, gremiales, académicas, políticas y campesinas desde la década de 1930, y llegó a ocupar el cargo de subsecretario de Educación Elemental y Normal durante el sexenio de Luis Echeverría. Patricio Redondo visitaba con frecuencia a la familia del profesor Bonfil en Ciudad de México y compartía con ella las experiencias pedagógicas de la escuela de San Andrés Tuxtla. Una de las hijas, María del Consuelo Bonfil, egresada de la Escuela Nacional de Maestros, realizó a fines de la década de 1940 la que podría ser la primera tesis mexicana sobre la técnica Freinet, resultado de su observación en la escuela de Patricio Redondo en San Andrés Tuxtla. Su hermana, María Guadalupe Bonfil y Castro, profesora jubilada de la Universidad Pedagógica Nacional, narró cómo ella, también normalista egresada de la Escuela Nacional de Maestros, utilizó con sus alumnos de primer grado el método natural freinetiano de enseñanza de la lectura y escritura en una escuela primaria pública de Michoacán, en 1960, a partir de la influencia del maestro Redondo.³

Por otro lado, Fernando Jiménez señala que la práctica de las técnicas y principios freinetianos en escuelas públicas en México podría rastrearse desde 1933, en la Escuela Rural Federal Aquiles Serdán, del poblado Unión y Progreso, en Michoacán. Jiménez advierte la necesidad de profundizar en las evidencias de su investigación; sin embargo, sugiere que desde esa escuela el maestro mexicano Enrique Zavala Ortega tuvo intercambio de correspondencia escolar con escuelas españolas. Posteriormente, este profesor se trasladaría al

³ Entrevista con María Guadalupe Bonfil y Castro–Juan Páez Cárdenas, 11 de julio de 2014.

poblado de Huacinto y a Morelia, donde también realizó prácticas freinetianas (Jiménez, 2014: 495-496).

Otras experiencias documentadas con lo freinetiano dentro del sistema educativo oficial son las protagonizadas por los maestros Graciela González Mendoza y José de Tapia Bujalance a principios de la década de 1970 en distintas escuelas públicas del Distrito Federal, antes de que participaran en la fundación de la escuela Manuel Bartolomé Cossío (Jiménez, 2014: 222-268). Es de notarse también, aunque queda fuera del alcance de este artículo, la influencia que tuvieron estos maestros particularmente en el diseño y autoría de los programas y libros de texto gratuitos de la reforma de 1970-1976, de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Esta reforma recogió algunas de las prácticas difundidas, como los textos libres y los experimentos científicos, y los puso al alcance de los maestros de las escuelas públicas. Aunque falta mucho por investigar sobre la historia que conecta a los primeros maestros freinetianos con los actuales, en este artículo me centraré en un colectivo que se definió explícitamente como heredero de esta tradición pedagógica.

Escuela Nacional de Maestros, configuración de identidades

El Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MEM) tuvo inicio en primarias oficiales de la Ciudad de México y cumplirá el próximo 3 de octubre de 2017 treinta años desde su fundación. El grupo es actualmente una asociación civil de profesoras y profesores, la mayoría de ellos normalistas. Los iniciadores del movimiento se convencieron, desde mediados de la década de 1980, de que la mejor opción pedagógica para la escuela pública mexicana era la propuesta de Célestin Freinet.

Algunos de los integrantes del colectivo recordaron una reunión en un café chino cercano a la Escuela Nacional de Maestros como el encuentro previo a la fundación del colectivo. Era el año de 1987 y la normal acababa de cumplir 100 años desde su creación, por lo que se le agregó el término "Benemérita" a su nombre. A esa reunión acudieron cuatro maestros egresados de dicha institución, todos profesores de educación primaria en escuelas públicas y con menos de seis años de servicio. Se trató de los docentes Alberto Sánchez Cervantes y Rogelio Estrada Pardo de la escuela Julio Cortázar, ubicada en la zona conocida como Cabeza de Juárez en la Delegación Iztapalapa, muy cerca de la frontera con el municipio de Nezahualcóyotl, del estado de México. También estuvieron los profesores Francisco Nicolás Bravo Herrera y Juan Manuel Espinosa Alfaro de la primaria Prof. Simitrio Ramírez Hernández, de la colonia San Bernabé Ocotepéc en la Delegación Magdalena Contreras. Estos dos pares de maestros fueron contactados por Antelmo Arteaga Castillo, quien era profesor de

la Escuela Nacional de Maestros (ENM) y sabía del interés de los jóvenes maestros por Freinet. Francisco Bravo comentó que en esa reunión intercambiaron opiniones y hablaron del deseo compartido de formalizar un grupo que impulsara las técnicas Freinet.⁴

En una reunión posterior, realizada el 3 de octubre de 1987 en casa de Alberto Sánchez, se integró otro profesor de la Simitrio Ramírez, Miguel Ángel Cruz, y tres profesores más que en ese ciclo escolar habían iniciado su carrera como docentes, egresados también de la Benemérita y compañeros de generación. Ellos fueron Alejandro Romero Gonzaga, Cenobio Popoca Ochoa y Marco Esteban Mendoza Rodríguez. El contacto entre ellos y los maestros freinetianos se dio mediante Alejandro Romero, quien después de egresar de la normal fue asignado a la escuela Prof. Simitrio Ramírez Hernández, donde conoció las inquietudes pedagógicas de Bravo, Espinosa y Cruz.⁵

Otros maestros también presentes en la reunión fueron Pedro Hernández Morales, Martha de Jesús López Aguilar, Alfredo García García y María Efrén Arellano Palacios (véase Cuadro 1). Este último cuarteto de docentes había estado en las reuniones de un grupo previo de profesores en servicio que, entre 1985 y 1986, se estuvieron reuniendo para estudiar las obras de Célestin Freinet, sin llegar a conformar un grupo formal.⁶

Hasta ahora no me ha sido posible comprobar si existe un acta de la reunión de ese 3 de octubre de 1987, fecha tomada por el colectivo como el día de su fundación, en la cual pudieran estar precisados los estatutos del colectivo y los nombres de quienes estuvieron presentes. Por lo tanto, la información sobre esa junta proviene de un ejercicio memorístico de los entrevistados; de ahí considero la posibilidad de que hubieran participado otros profesores no recordados.

A pesar de provenir de distintas generaciones de egresados, el grupo de docentes reunidos compartía la formación normalista en la ENM. Ingresaron a esta institución entre 1977 y 1983. En ese periodo estaban recientes los acontecimientos del movimiento social de 1968 y se vivían los últimos años del proceso conocido en México como Guerra Sucia. Con la reforma política de 1977 salió de la clandestinidad el Partido Comunista Mexicano (PCM), al que pertenecían algunos docentes de la ENM.⁷

Rogelio Estrada nació en 1960 en el Distrito Federal y pasó su infancia en la colonia Apatlaco. Su madre era originaria de Michoacán y trabajó como empleada doméstica, sus hermanos mayores fueron vendedores ambulantes cuando él era pequeño. El maestro narró cómo él y su familia vivían en una casa de cartón y de desechos en una zona de alta marginación, padeciendo una vida difícil por las múltiples carencias. Desde muy joven, agregó, se

⁴ Entrevista con Francisco Nicolás Bravo Herrera–Juan Páez Cárdenas, 25 de junio de 2015.

⁵ Entrevista con Cenobio Popoca Ochoa–Juan Páez Cárdenas, 29 de enero de 2014.

⁶ Entrevista con Alberto Sánchez Cervantes–Juan Páez Cárdenas, 28 de mayo de 2016.

⁷ Entrevista con Rogelio Estrada Pardo–Juan Páez Cárdenas, 21 de mayo de 2014.

Cuadro 1
Fundadores del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MEM)

<i>Nombre</i>	<i>Generación Escuela Nacional de Maestros</i>	<i>Primaria pública donde laboraban (octubre 1987)</i>
Alberto Sánchez Cervantes	1978-1982	<i>Julio Cortazar</i> , Delegación Iztapalapa
Alejandro Romero Gonzaga	1983-1987	<i>Prof. Simitrio Ramírez Hernández</i> , Delegación Magdalena Contreras
Alfredo García García	1977-1981	<i>Alberto Einstein</i> , Delegación Iztapalapa
Cenobio Popoca Ochoa	1983-1987	<i>Anexa a la BENM República del Brasil</i> , Delegación Miguel Hidalgo
Francisco Nicolás Bravo Herrera	1981-1985	<i>Prof. Simitrio Ramírez Hernández</i> , Delegación Magdalena Contreras
Juan Manuel Espinosa Alfaro	1981-1985	<i>Prof. Simitrio Ramírez Hernández</i> , Delegación Magdalena Contreras
Marco Esteban Mendoza Rodríguez	1983-1987	<i>José María Rodríguez Cos</i> , Delegación Iztapalapa
María Efrén Arellano Palacios	1977-1981	<i>Rafael Donde</i> , Delegación Iztapalapa
Martha de Jesús López Aguilar	1980-1984	n.d.
Miguel Ángel Cruz	1979-1983	<i>Prof. Simitrio Ramírez Hernández</i> , Delegación Magdalena Contreras
Pedro Hernández Morales	1980-1984	n.d.
Rogelio Estrada Pardo	1977-1981	<i>Julio Cortazar</i> , Delegación Iztapalapa

empezó a cuestionar sobre las injusticias del mundo social y sus grandes diferencias: "creo que a partir de las condiciones que uno vive [...] empieza uno a ser analítico, a preguntarse por qué nos toca esta parte con tantos problemas económicos".⁸ La trayectoria del maestro Rogelio, como la de varios de los iniciadores del MEM ayuda a entender el "sentido que permitió ir construyendo un tipo determinado de acción social" (Saltamachia, Colón y Rodríguez, 1983: 324).

El profesor Estrada ingresó al PCM durante su formación como normalista y eso marcó el inicio de su militancia partidista en la izquierda mexicana que mantiene hasta la actualidad.⁹ Él participó en los movimientos estudiantiles de la ENM, al igual que la mayoría de sus colegas fundadores del MEM. Algunas de las causas de lucha de estos movimientos mencionados por los maestros fueron la conservación de las becas de apoyo económico para los estudiantes, la entrega de material didáctico, así como la defensa de la adscripción de los egresados de la normal en escuelas del Distrito Federal y no en los estados de la

⁸ Entrevistas con Rogelio Estrada Pardo-Juan Páez Cárdenas, 23 y 30 de abril de 2014.

⁹ Entrevistas con Rogelio Estrada Pardo-Juan Páez Cárdenas, 23 de abril y 21 de mayo de 2014.

república.¹⁰ De esta forma, la normal fungió no sólo como la institución que los prepararía como docentes, sino también como el espacio incipiente de su formación política.

En la ENM los profesores vivieron la etapa previa al requerimiento del bachillerato para ingresar a la educación normal, decretado en 1984. La escuela contaba con dos turnos y había organismos estudiantiles con actividad política (Becerra, 1998: 106-108), en los cuales participaron algunos de los maestros fundadores del MMEM. Otros de ellos formaron parte del Taller Permanente de Oratoria de la escuela, grupo que más bien se convirtió en un círculo de discusión pedagógica en el cual estudiaron a diferentes autores, uno de ellos, Célestin Freinet.¹¹

La dinámica de actividades pedagógicas, culturales, políticas y deportivas de la ENM, así como la interacción con profesores significativos para los estudiantes normalistas, como Pedro Ramiro Reyes Esparza, Arturo de la Rosa Rosas, Blanca Margarita Chávez Campos, Juan Manuel Rendón Esparza, Antelmo Arteaga Castillo, Rosa María Zúñiga Rodríguez, Roberto Pulido Ochoa y Rodolfo Rodríguez Torrijo, propició un espacio de subjetividades que influyó en su formación en un sentido integral. María Dolores Ávalos realizó una investigación sobre la identidad normalista en la Escuela antes y después de la implantación de la licenciatura en educación primaria en la que señala que la formación escolar de los profesores fue fundamental para la configuración de identidades docentes e implicaba el involucramiento en procesos de apropiación de modelos de identificación (Ávalos, 2002: 1). En este sentido, al iniciar su carrera docente en primarias públicas de la Ciudad de México, los fundadores del MMEM llevaron a sus escuelas el bagaje pedagógico-político proporcionado por la ENM.

Ingreso a la docencia y a la arena político-gremial

Uno de los primeros en egresar de la Escuela Nacional de Maestros fue Rogelio Estrada, en 1981. Él comentó haber solicitado adscripción a escuelas cercanas a su domicilio en la colonia Apatlaco de la Delegación Iztapalapa y le fue asignada la primaria Albino García, en la Colonia Santa Cruz Meyehualco de la misma delegación. Desde la ENM, Rogelio había asistido a reuniones del Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM), organización que Agustín Becerra describe como expresión del PC (Becerra, 1998:108) y que se constituyó como sujeto político desde las luchas magisteriales de mediados del siglo XX. Al ingresar a la

¹⁰ Entrevistas con Alberto Sánchez Cervantes-Juan Páez Cárdenas, 14 de junio de 2014; con Cenobio Popoca Ochoa-Juan Páez Cárdenas, 12 de febrero de 2014, y con Rogelio Estrada Pardo-Juan Páez Cárdenas, 30 de abril de 2014.

¹¹ Entrevista con Cenobio Popoca Ochoa-Juan Páez Cárdenas, 29 de enero de 2014.

docencia, Estrada Pardo se identificó como parte del MRM. En la Albino García fue nombrado representante sindical con el apoyo de integrantes del movimiento que laboraban en la zona. Bajo esta investidura, e incluso antes de cumplir los seis meses reglamentarios para que le asignaran su plaza de trabajo definitiva, Rogelio organizó un paro de labores en su escuela en el marco de un movimiento magisterial por mejor salario y democracia sindical. Debido a esto fue expulsado de su escuela por las autoridades educativas y no perdió el trabajo, dijo, por la intervención de sus colegas del MRM ante las autoridades.¹²

Para 1981, el movimiento del magisterio autodenominado democrático cobraba fuerza en la Ciudad de México a partir de la creación, en diciembre de 1979, en Chiapas, de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación y Organizaciones Democráticas del SNTE (CNTE), en la que participaron grupos de profesores del Distrito Federal (Becerra, 1998: 78). El 16 y 17 de febrero de 1980 se realizó el Segundo Foro de la CNTE en el auditorio Rafael Ramírez de la Escuela Normal Superior de México en la capital. En este foro se llegaron a resolutive con relación a las tácticas de lucha que han sido históricas en la trayectoria de la CNTE: la pugna por la democratización del SNTE, obtener el mayor número de instancias sindicales y la movilización de los trabajadores de la educación como método fundamental de lucha, entre otras (Ávila y Martínez, 1990: 55).

A lo largo de 1980 hubo distintas movilizaciones de la CNTE en el Distrito Federal y surgen ahí las Comisiones Promotoras de los Consejos Centrales de Lucha como organizaciones de oposición al control de Vanguardia Revolucionaria, el grupo político dominante del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), entre 1974 y 1989 (Ávila y Martínez, 1990: 64). Rogelio Estrada egresó de la ENM e inició su docencia en este escenario. Además, ingresó también, en 1981, a la Escuela Normal Superior de México (ENSM) para estudiar la licenciatura en Pedagogía. La ENSM llegó a ser en los primeros años de 1980 el "más importante reducto de la CNTE en el D.F." (Ávila y Martínez, 1990: 84). El profesor narró que después de su expulsión de su primera escuela, fue integrado al equipo docente de la primaria Margarita Maza de Juárez en la Delegación Iztacalco, si bien ahí se sintió bajo la vigilancia del control sindical:

[...] me pusieron marcaje personal: 'a éste me lo cuidas. (a) éste no me lo dejes mover. éste ya tiene su sello... [...] te etiquetaban, porque Vanguardia Revolucionaria tenía íntima relación con las autoridades. Hablar de directores, supervisores [...] jefes de sector, era hablar de Vanguardia Revolucionaria. Ellos le hacían el trabajo sucio al sindicato.¹³

¹² Entrevista con Rogelio Estrada Pardo–Juan Páez Cárdenas, 21 de mayo de 2014.

¹³ Entrevista con Rogelio Estrada Pardo–Juan Páez Cárdenas, 21 de mayo de 2014.

En el testimonio, el profesor describe una presencia del control gremial en la vida de las escuelas a través de una superposición entre el grupo dominante del sindicato y las autoridades educativas. En el estudio realizado por Etelvina Sandoval a principios de la década de 1980 en escuelas primarias públicas de un estado cercano del Distrito Federal explica que a lo largo de la historia del SNTE se ha ido conformando una burocracia sindical interesada en negociar ante el Estado posiciones de poder que le permitan mantenerse como grupo dominante, para lo cual necesita una base magisterial controlada. Señala la existencia de mecanismos para el control de los profesores en las escuelas como concesiones, préstamos especiales, impulso selectivo a las carreras de docentes, además de una imbricación entre cargos sindicales y autoridades escolares (Sandoval, 1997: 74-75), como también señaló Rogelio Estrada. Becerra subraya al periodo de dominación de Vanguardia Revolucionaria como uno en el cual la represión hacia los docentes disidentes se incrementó de manera significativa (Becerra, 1998: 54), mientras que Ávila y Martínez describen a las secciones sindicales del Distrito Federal a finales de 1980 como "férreamente controladas por Vanguardia Revolucionaria" (Ávila y Martínez, 1990: 64).

Primaria Julio Cortázar, la toma pedagógica de una escuela

Después de dejar la escuela Margarita Maza de Juárez, Rogelio Estrada retomó sus actividades de representación sindical desde la corriente de los democráticos y participó en el Regional Oriente, organización magisterial de lucha con antecedentes en grupos de maestros con actividades disidentes en la década de 1970 en la zona oriente de la Delegación Iztapalapa (Becerra, 1998: 130). En septiembre de 1984 llegó a la primaria Julio Cortázar turno vespertino, escuela de nueva creación (1983) ubicada en la región conocida como Cabeza de Juárez en la Delegación Iztapalapa. Ahí se encontró como profesor de sexto grado a Alberto Sánchez, quien nació en 1961 también en el Distrito Federal; su infancia y juventud la vivió en la colonia Valentín Gómez Farías y sus padres fueron obreros en una fábrica de dulces.¹⁴

El profesor Sánchez fue fundador de la primaria Julio Cortázar y acababa de regresar de un viaje a Madrid, España, en donde hizo una estancia académica de casi seis meses y observó las prácticas pedagógicas en distintas escuelas de educación básica. Al viaje fue con una beca por la ENM, institución de la que egresó en 1982, prerrogativa para los egresados

¹⁴ Entrevista con Alberto Sánchez Cervantes-Juan Páez Cárdenas, 14 de febrero de 2014.

con mejores promedios de calificación.¹⁵ El maestro describió ese viaje a España como fundamental para el giro que tomaría su trabajo docente:

[...] yo había visto (en Madrid) algunas escuelas de innovación, que ya trabajaban con técnicas Freinet, había ido a observar [...] yo observé a los niños, y a mí me impresionó mucho la forma en cómo se expresaban, cómo planteaban sus ideas, cómo escribían. entonces dije: 'yo quiero hacer algo semejante con los niños' y cuando regresé (a México) Rogelio llegó a la escuela [...] el traía ideas similares abrevadas por otros lados y en una plática muy, muy informal me dice '¿cómo vas a trabajar tú?', él iba a tener sexto año y yo también iba a tener sexto año [...] yo le dije así a bote pronto 'con técnicas Freinet', aunque para ser sincero yo conocía muy poco de eso, mi único referente era lo que había observado, y entonces dijo 'ah, pues yo también', yo dije '¿tú conoces de esto?' dice, 'sí' y me llevó unos libros. Un libro de Patricio Redondo, uno de los exiliados españoles en México que escribió un libro sobre su experiencia [...] iniciamos.¹⁶

En el fragmento es evidente el entusiasmo profesional del maestro ante lo observado en España. Las escuelas que visitó, dijo, fueron colegios concertados (centros privados que reciben fondos públicos). En aquel país los movimientos de profesores que aplicaban técnicas Freinet se extendieron a partir de la década de 1930 (Imberón, 1997: 232).

Sin embargo, la escuela pública en la cual los profesores Alberto y Rogelio iniciaron su docencia era una ubicada en una delegación con altos índices de marginación en la Ciudad de México, en un periodo político de crisis económica nacional en el cual la educación primaria había experimentado un desfinanciamiento agudo y el crecimiento de la matrícula sería de cero en 1984. Además, el salario de los docentes de 1981 a 1985 perdió, en promedio, un tercio de su poder adquisitivo (Fuentes, 1985: 7-9).

Los dos profesores narraron cómo iniciaron, bajo estas condiciones, un trabajo que se convirtió en el proyecto escolar de la primaria. Este proyecto tuvo dos ejes de actividad: la adopción gradual de un estilo de enseñanza inspirado en la Escuela Moderna y la edificación de un Laboratorio-Museo Escolar. La idea de tener un Laboratorio-Museo Escolar (Estrada, Tellez y Martínez, 1996) en la primaria fue del maestro Estrada a partir de tomar un curso sobre este recurso didáctico ofrecido por la Dirección General de Educación Primaria de la Secretaría de Educación Pública. Al maestro le pareció tan buena la propuesta que decidió plantearla como proyecto escolar, a pesar de no contar con ningún recurso oficial para hacerla realidad.¹⁷

¹⁵ Entrevista con Alberto Sánchez Cervantes-Juan Páez Cárdenas, 14 de junio de 2014.

¹⁶ Entrevista con Alberto Sánchez Cervantes-Juan Páez Cárdenas, 29 de enero de 2013.

¹⁷ Entrevista con Rogelio Estrada Pardo-Juan Páez Cárdenas, 11 de junio de 2014.

Primeramente, el laboratorio se instaló en un aula desocupada de la escuela y poco a poco estudiantes, maestros y padres fueron interesándose en él; su acervo creció con las aportaciones de la comunidad escolar. Sin embargo, a finales del ciclo 1984–1985 se dio el orden de desalojar el aula, sin que el equipo de docentes pudiera hacer nada para revertir tal disposición. Ante esto, los profesores acordaron unir esfuerzos para construir, con sus propios recursos, un espacio exclusivo para el Laboratorio–Museo escolar (Sánchez, 1991: 12–13). El profesor Alberto Sánchez comentó que se hizo la petición a la supervisión escolar y se le concedió un terreno para la construcción del laboratorio. El proyecto se convirtió en un importante factor de integración del equipo docente:

La suerte estaba echada, iniciábamos una empresa singular. Hubo enemigos políticos que apostaron que no lo lograríamos. El primer reto, después de haber hecho el diseño de la construcción, fue reunir fondos para ejecutarla. En reunión de consejo técnico los maestros aprobamos vender bonos de apoyo en pro de la construcción del laboratorio–museo escolar. Después en cascada vinieron otras actividades: bazares en zonas marginadas, funciones callejeras de cine, venta de dulces, boteos en escuelas y universidades, solicitudes de apoyo a cooperativas, empresas y sindicatos. En momentos de desesperación –cuando faltaba material– recurrimos al hurto. Aprovechando la construcción de una Tesorería del Departamento del Distrito Federal junto a la escuela, con la noche de cómplice, pasábamos material de esta obra a la nuestra, táctica que duró hasta que el velador sospechó de nuestras andanzas. Contratamos un maestro albañil que le fue dando forma al local. Los maestros y maestras servíamos de peones, algunos trabajando incluso sábados y domingos o períodos vacacionales completos (Sánchez, 1991: 13–14).

El fragmento anterior es revelador con relación a la concepción de estos docentes sobre lo que debía ser la docencia y la escuela. En efecto, se embarcaron en un proyecto singular al proponerse edificar ellos mismos, sin intervención directa de la autoridad educativa, un espacio didáctico (el cual posteriormente funcionaría también como espacio de discusión gremial). Los enemigos políticos eran los mismos directivos de ambos turnos de la escuela, quienes pertenecían al grupo de Vanguardia Revolucionaria. Los docentes, en cambio, la mayoría jóvenes con pocos años de servicio, simpatizaban con las ideas del movimiento democrático.¹⁸ Los profesores fueron capaces de poner temas en las juntas de consejo emanados de sus propias preocupaciones. También se observa una condición de militancia pedagógica–política, al articular la participación en las movilizaciones para defender derechos como trabajadores al servicio del Estado y exigir democracia sindical, lo que Susan Street llama militancia política (Street, 2002: parr. 3), con lo que José Manuel González denomina

¹⁸ Entrevista con Rogelio Estrada Pardo–Juan Páez Cárdenas, 11 de junio de 2014.

militancia pedagógica. Este autor relaciona la militancia pedagógica con los movimientos en pro de la escuela activa en el siglo XIX y primera parte del XX, cuando el ser docente significaba “tener cierto proyecto de transformación social” (González, 2007: 4). Esto implicó para los profesores de la primaria Julio Cortázar un esfuerzo encaminado a trabajar por una causa que iba mucho más allá de lo normado para un equipo docente.

Una vez inaugurado el nuevo Laboratorio-Museo en diciembre de 1986 (un salón de 60 metros cuadrados), se le dio el nombre de Célestin Freinet, y precisamente se articuló con el otro eje del proyecto, el de la adopción de la pedagogía de la Escuela Moderna por parte del colectivo docente. Alberto Sánchez dijo que en un principio sólo él y su colega Rogelio Estrada iniciaron, en el ciclo 1984-1985, aplicando técnicas Freinet en sus grupos de sexto grado. Si bien su intención era formar un equipo pedagógico con el resto de los maestros de la escuela. Una de las primeras acciones para conseguirlo fue conformar una biblioteca compartida. Los dos profesores conjuntaron la mayor cantidad de libros que pudieron conseguir y los pusieron a disposición de sus compañeros. De esta manera se contó con un acervo de las obras de Célestin Freinet, pero también de otros autores como Paulo Freire y Antón Makárenko.¹⁹

La intención pedagógica era promover la expresión de los estudiantes e involucrarlos en procesos de autogestión y aprendizajes significativos. La exhortación a compartir esta misma intención entre los distintos actores escolares no fue un proceso fácil:

Costó largas horas de discusiones, enfrentamientos, ironías, indiferencia, regateos constantes con maestros, padres y autoridades. Al principio en juntas de consejo técnico nuestras ideas eran apabulladas por un ambiente de indiferencia y rechazo. Se nos veía como desestabilizadores de la rutina escolar, como los maestros jóvenes y curiosos a los que con el tiempo se nos bajarían los humos. Hablamos en privado con la directora para que nos ayudara a convencer a los maestros, nunca lo hizo, en el fondo creo que temía a nuestro liderazgo, máxime con los antecedentes de mi compañero (Sánchez, 1991: 19-20).

En 1978 había iniciado la desconcentración administrativa de la SEP y en marzo de 1984 se publicó el decreto de Descentralización de los Servicios Federales de Educación Básica y Normal. Estos procesos, explica Alberto Arnaut, vinieron a cambiar la relación entre la SEP, su personal y el SNTE y a promover una descentralización política del sindicato. El surgimiento de la CNTE es uno de los signos de tal proceso (Arnaud, 1992: 33-35). En el episodio narrado por Sánchez, la conversación de los maestros se dio con una representante de un Vanguardia Revolucionaria que había pasado en sus inicios por un primer momento de

¹⁹ Entrevista con Alberto Sánchez Cervantes-Juan Páez Cárdenas, 14 de junio de 2014.

ascenso y penetración en el sindicato, un segundo de enfrentamiento con la SEP por el control de su personal y un último momento de concesiones mutuas entre la institución y el sindicato que debilitaba al conflicto SEP-SNTE como factor de cohesión del sindicato y el propio Vanguardia Revolucionaria (Arnaut, 1992: 31-32). Era el ciclo 1984-1985, faltaban todavía cuatro ciclos más para que ese grupo político-gremial dejara de ser el dominante en el SNTE y los democráticos ocuparan la estructura estatutaria de la Sección IX.

Ante el eventual rechazo de sus colegas, los profesores Sánchez y Estrada trabajaron en sus grupos con técnicas Freinet. Durante el acondicionamiento del primer espacio para el Laboratorio-Museo escolar, dos maestras se unieron al par de profesores. El fin de cursos lo cerraron en ese espacio con una exposición de trabajos que satisfizo a los padres de familia y que promovió la cooperación entre el equipo docente. Algunos de los maestros se fueron animando a aplicar técnicas Freinet en sus grupos; las más recurridas fueron el cálculo vivo, el texto libre, la conferencia y asamblea escolar. Además, se conformó un círculo de estudio independiente de la dirección escolar que utilizó los recreos para analizar semanalmente un tema educativo. Llegó un momento en el cual la mayor parte del equipo docente (entre 11 o 12 de un total de 18) integró técnicas Freinet a su práctica (Sánchez, 1991: 20-22).

El profesor Sánchez narró cómo el estudio e interés por la práctica freinetiana traspasó los límites de la primaria Julio Cortázar desde mediados de 1985, cuando un primer colectivo de alrededor de una docena de docentes de diferentes primarias públicas, previo a la conformación del MMEM, se propuso revisar y compartir experiencias relacionadas a esta pedagogía. Este grupo era también de maestras y maestros jóvenes, y se integró a partir de las reuniones previas al lanzamiento de la revista *Cero en conducta*, de Educación y Cambio, A.C. Esta asociación civil fue dirigida en sus inicios por Ramiro Reyes Esparza, quien era profesor de la Escuela Nacional de Maestros y estaba conformada por maestros e investigadores vinculados a la acción educativa (*Cero en conducta*, 1985: 2). Algunos nóveles docentes fueron invitados a estas reuniones e iniciaron entre ellos un intercambio sobre sus primeras experiencias y sobre la forma de trabajo que cada uno adoptaba en sus grupos. Varios de ellos coincidieron en el convencimiento por la Escuela Moderna. Empezaron a reunirse en la casa del profesor Alberto los fines de semana. Él mencionó que a las reuniones asistían alrededor de 12 profesores. Intercambiaron correspondencia escolar entre sus escuelas y tuvieron varias charlas con el maestro freinetiano exiliado español Ramón Costa Jou, con quien se reunían en su casa o en la escuela Ermilio Abreu Gómez.²⁰ Rogelio Estrada dijo que con Costa Jou revisaron literatura freinetiana y que el vínculo con él se dio a través de Vicente Javier Ontiveros Balcázar, quien fuera uno de los asesores del proyecto Laboratorio-Museo

²⁰ Entrevistas con Alberto Sánchez Cervantes-Juan Páez Cárdenas, 7 de noviembre de 2015 y 28 de mayo de 2016.

Escolar de la Dirección General de Educación Primaria.²¹ Algunos integrantes del grupo de profesores hicieron también visitas a las escuelas activas particulares Manuel Bartolomé Cossío y Escuela Activa, esta última fundada por la maestra mexicana Violeta Selem Shames.

La formación en el movimiento estudiantil normalista y la primaria Simitrio Ramírez

Alrededor de un año antes de la experiencia formativa de estos profesores, tuvo lugar el movimiento estudiantil en la ENM de 1984. En él participaron varios de los fundadores del MMEM durante su formación inicial. Francisco Bravo dijo que él y Juan Manuel Espinosa encabezaron el movimiento cuando cursaban el último año de la normal y que pertenecieron al organismo estudiantil Otilio Montaña. El maestro Bravo nació en 1964 y es originario de San Miguel Allende, Oaxaca. Sus padres emigraron a la zona metropolitana de la Ciudad de México cuando tenía tres años de edad. Vivió en Ciudad Nezahualcóyotl.²²

Por su parte, Cenobio Popoca, Marco Esteban Mendoza y Alejandro Romero estaban cursando su segundo año y también intervinieron. El maestro Popoca comentó que el motivo del movimiento fue el rechazo de los estudiantes ante la posibilidad de ser enviados a los estados de la república a trabajar como docentes una vez egresados. El Secretario de Educación, en aquel entonces era Jesús Reyes Heróles, y acaba de implantarse la obligatoriedad del bachillerato para ingresar a la educación normal. La normal fue cerrada y tomada por los estudiantes:

Teníamos nuestro campamento, y en este movimiento conocí un amigo que también nos acercó textos sobre Freinet [...] el libro que me acercó, muy interesante para mí, La cuestión escolar de Jesús Palacios, libro clásico [...] entonces en la huelga, sin hacer círculos de estudio propiamente, pero también conocimos cuáles eran nuestras preocupaciones.²³

En el testimonio, el maestro Popoca expresó una preocupación de la cual pueden señalarse dos aspectos: el primero es el apoyo a una lucha política estudiantil para no ser adscritos a lugares para los cuales —alegaban— no habían sido preparados, y el segundo, el acercamiento inicial en la ENM a una postura política-pedagógica que el profesor mantendrá durante su

²¹ Entrevista con Rogelio Estrada Pardo-Juan Páez Cárdenas, 11 de junio de 2014.

²² Entrevista con Francisco Nicolás Bravo Herrera-Juan Páez Cárdenas, 25 de junio de 2015.

²³ Entrevista con Cenobio Popoca Ochoa-Juan Páez Cárdenas, 29 de enero de 2014.

trayectoria profesional. Cenobio Popoca nació en 1967 en San Pedro de Yancuitlalpan, San Nicolás de los Ranchos, Puebla. Su padre fue obrero, campesino y maestro de secundaria; su madre se dedicó al comercio.²⁴

Al final de ese ciclo escolar, Francisco Bravo y Juan Manuel Espinosa egresaron de la normal. El primero comentó que, en septiembre de 1985, ya con el título de profesor de educación primaria; fueron adscritos a la escuela Prof. Simitrio Ramírez Hernández de la Delegación Magdalena Contreras, en una zona que describió como marginada y semirrural de la ciudad en aquel momento. Para muchos docentes, las características de precariedad socioeconómica de sus estudiantes y sus comunidades puede llegar a ser un elemento potenciador de militancia en favor de la mejora de su condición (Salinas, 2008).

Francisco Bravo fue asignado al turno matutino y Juan Manuel Espinosa al vespertino. En este último se encontraron con el profesor Miguel Ángel Cruz, quien había egresado de la Escuela Nacional de Maestros, en 1983. Cruz nació en el Distrito Federal, de padres provenientes del Estado de México y de ocupación obrera.²⁵ El maestro Bravo narró cómo los tres jóvenes docentes coincidieron en una inquietud pedagógica:

Empezamos a implementar algunas cosas con Juan Manuel, otro maestro de la escuela Simitrio, y con Miguel Ángel. y bueno, la intención era hacer cosas, es decir, novedosas [...] hacer cosas distintas a lo que se estaba haciendo en la escuela pública [...] nos llamaba mucho la atención, por ejemplo, en aquel entonces yo recuerdo que estábamos leyendo el libro de Jesús Palacios, *La cuestión escolar* [...] y [...] pues entre otros textos los que nos llamaron la atención fueron los de Makárenko, y los de Freinet.²⁶

El maestro refirió haberse encontrado con una escuela donde los programas de estudio respondían a perspectivas memorísticas y repetitivas en las cuales se privilegiaba el llenado de cuadernos con oraciones o palabras para promover el aprendizaje, de tal forma que incluso algunos de los padres de familia veían con recelo a aquellos profesores que no exigían a sus estudiantes el llenado de planas. El libro *La cuestión escolar*, de Jesús Palacios (1984), también referido por el profesor Popoca, es un referente sobre los principios pedagógicos de la llamada Escuela Nueva que incluye la perspectiva de varios autores, entre ellos la de Célestin Freinet. Francisco Bravo mencionó haber tenido algún acercamiento con lecturas relacionadas a esta perspectiva desde su paso por la ENM y cómo algunos de sus profesores ahí invitaban a sus alumnos a innovar en su práctica docente. Recibieron alguna influencia de

²⁴ Entrevista con Cenobio Popoca Ochoa–Juan Páez Cárdenas, 13 de noviembre de 2013.

²⁵ Entrevista con Miguel Ángel Cruz–Juan Páez Cárdenas, 29 de junio de 2016.

²⁶ Entrevista con Francisco Nicolás Bravo Herrera–Juan Páez Cárdenas, 25 de junio de 2015.

Ramiro Reyes Esparza y Arturo de la Rosa, quienes “eran maestros democráticos [...] que se preocupaban mucho desde luego por la innovación educativa”.²⁷

Las lecturas hechas en la normal cobraron especial relevancia cuando los profesores estuvieron al frente de sus grupos de estudiantes, dijo Bravo Herrera. En su caso, él inició con un primer grado en un aula con 57 niños, con quienes recurrió a distintos métodos para enseñarles a leer; entre ellos, el método natural freinetiano. También mencionó haber promovido en su escuela el texto libre y el uso de la imprenta; junto con sus colegas Juan Manuel Espinosa y Miguel Ángel Cruz intercambió correspondencia escolar entre sus grupos de alumnos y se efectuaron ferias pedagógicas freinetianas en la escuela Simitrio Ramírez. El profesor recordó en especial los paseos escolares realizados con sus alumnos:

Hacía recorridos al cerro del frente, a la barranca, este [...] a la cabelleriza ahí de los policías, a él mercado de la comunidad [...] íbamos allá donde sacaban el aguamiel [...] el aguamiel por ejemplo ¿no?, el pulque, es decir, yo tenía esa libertad, yo lo empujaba y eran los recorridos escolares [...] freinetianos.²⁸

Justo al inicio del ciclo escolar 1985-1986 tuvo lugar el terremoto del 19 de septiembre. Ávila y Martínez apuntan que cientos de maestros participaron en los trabajos de rescate y organización de la población afectada, lo que trajo una disminución en el movimiento gremial. Sin embargo, estos autores también registran que el 3 de febrero de 1986 llegaron caminando al Distrito Federal alrededor de 1500 profesores provenientes de Tamazulapan, Oaxaca, y establecieron su campamento frente al Zócalo, en el marco de una serie de movilizaciones para que Vanguardia Revolucionaria convocara al Congreso Ordinario de la sección 22. La lucha del magisterio oaxaqueño reanimó la actividad gremial de los profesores capitalinos y en ese mismo mes se tomó la decisión de disolver las Comisiones Promotoras de los Consejos Centrales de Lucha y crear la Coordinadora de Lucha de los Trabajadores de la Educación en el D. F. (Ávila y Martínez, 1990:91-92).

La Coordinadora estaba estructurada en cinco regionales (Norte, Sur, Oriente, Poniente y Centro); Becerra apunta que aunque esta organización cubrió los requerimientos de coordinación entre los profesores activistas conocidos, no había en su interior directrices claras, se dieron pugnas por la hegemonía y no cubrió su rol de dirección política del magisterio de la Ciudad de México. La vida sindical sustantiva la ubica más bien en el trabajo de los regionales Norte y Oriente, a los cuales considera pilares fundamentales en el proceso democrático del magisterio del D.F. (Becerra, 1998: 125-126). El Regional Oriente era principalmente un frente de lucha gremial, sin embargo, algunos de sus integrantes subrayaron la necesidad

²⁷ Entrevista con Francisco Nicolás Bravo Herrera-Juan Páez Cárdenas, 25 de junio de 2015.

²⁸ Entrevista con Francisco Nicolás Bravo Herrera-Juan Páez Cárdenas, 25 de junio de 2015.

de impulsar también una gestión pedagógica y realizaron actividades en ese sentido. En ellas participaron varios de los fundadores del MMEM, como Pedro Hernández, Alfredo García, Alberto Sánchez y Rogelio Estrada.²⁹ Este último, además, señaló que a la par participaba de las reuniones del MRM, fungiendo como representante sindical de su escuela permanentemente.³⁰

En este periodo, tres de los fundadores del MMEM aún se encontraban cursando la normal en la ENM. Cenobio Popoca comentó que Alejandro Romero, Marco Esteban Mendoza y él se integraron al Taller Permanente de Oratoria de la escuela. Romero nació en 1968, en el Distrito Federal, vivió en la Colonia Ruiz Cortines y sus padres fueron comerciantes.³¹ Marco Esteban Mendoza nació en 1967, también en la Ciudad de México, su padre fue maestro de primaria y secundaria y su madre ama de casa y trabajadora del área de intendencia de la SEP.³² El taller de oratoria, más que seguir el propósito original de formarse en la elaboración de discursos orales, los normalistas lo convirtieron en un círculo de estudio pedagógico y revisaron obras de autores como Paulo Freire, Célestin Freinet, María de Ibarrola y Jesús Palacios:

Frente a la normal estaba la librería *El correo del libro* y ahí en los puestos de libros vimos dos: uno de Patricio Redondo, otro de *Cómo dar la palabra al niño*, y yo creo que en este taller pedagógico que empezamos a hacer, al revisarlo nos llamó mucho la atención, y como además en la parte final (del segundo libro) venía que podíamos ir a una escuela si queríamos, la de Chela Tapia [...] fuimos a esta escuela Marco, Alejandro, yo y estas chicas, Lilia y Gloria, y hicimos cada quien nuestra tesis, nuestro documento sobre Freinet. Practicamos algo en las primarias vespertinas [...] fue como nos encaminamos a esto de Freinet [...] vía el taller de oratoria.³³

Los libros a los que se refirió el profesor son *Patricio Redondo* y *la Técnica Freinet*, de Ramón Costa Jou (1974) y *Cómo dar la palabra al niño*, de Graciela González Mendoza (1985). Como ya mencioné, esta última es fundadora de la escuela primaria particular Manuel Bartolomé Cossío, ubicada en la Delegación Tlalpan, en la Ciudad de México, de la cual también fue fundador quien fuera su esposo, José de Tapia Bujalance, en 1964. Esta escuela fue la que visitaron Cenobio Popoca y sus compañeros para observar sus prácticas pedagógicas.

En su informe recepcional, el maestro Cenobio Popoca apunta que el grupo de estudiantes interesados en lo freinetiano publicó una gaceta y realizaron otras actividades de difusión. Señala el haber observado cómo la práctica de esta pedagogía en la Ciudad de México

²⁹ Entrevista con Alberto Sánchez Cervantes-Juan Páez Cárdenas, 28 de mayo de 2016.

³⁰ Entrevista con Rogelio Estrada Pardo-Juan Páez Cárdenas, 4 de octubre de 2014.

³¹ Entrevista con Alejandro Romero Gonzaga-Juan Páez Cárdenas, 22 de junio de 2016.

³² Entrevista con Marco Esteban Mendoza Rodríguez-Juan Páez Cárdenas, 23 de julio de 2016.

³³ Entrevista con Cenobio Popoca Ochoa-Juan Páez Cárdenas, 29 de enero de 2014.

estaba en las escuelas privadas. Durante sus prácticas docentes en escuelas públicas, programadas en la formación de la ENM, Cenobio adoptó la aplicación de técnicas Freinet con los estudiantes. Ya en el informe se revela la intención de unirse en colectivo con otros colegas y llevar la práctica Freinet a las aulas de la escuela pública mexicana:

[...] corresponde en cierto grado a los maestros comprometidos con el pueblo, impulsar una renovación pedagógica no elitista, sino =POPULAR=. A ello pueden ser útiles las propuestas de Freinet, cuyo principio sociológico, la cooperación, nos lleva a realizar un trabajo unido, compartido, y discutido con otros maestros, padres, alumnos y por qué no, con autoridades. (Popoca, 1987: 139)

En el fragmento se expresa una correspondencia entre el maestro comprometido y la renovación pedagógica en favor de las clases populares. Además, se argumenta que esta renovación habrá de hacerse con la participación de todos los actores educativos. Al terminar su educación normal, durante el verano de 1987, Cenobio Popoca, Marco Esteban Mendoza y Alejandro Romero fueron adscritos en septiembre a distintas escuelas públicas del Distrito Federal, en las cuales iniciaron su práctica freinetiana.

Apropiación de lo freinetiano

Apenas un mes después, el 3 de octubre, fueron invitados a la casa del profesor Alberto Sánchez para lo que sería la reunión fundadora del MMEM. Los asistentes compartían su convicción por las ideas de Célestin Freinet y el trabajo en colectivo. Ahí se discutió sobre el nombre para el grupo. Se tomó la decisión de tomar el término “Escuela Moderna” en el sentido del uso que hace el profesor francés en sus obras. El movimiento nació con el propósito esencial de difundir las técnicas Freinet en la escuela pública (Sánchez, 1991: 25)

La etapa inicial del grupo fue de constitución, se hicieron reuniones semanales que funcionaron como círculos de estudio y espacios en los cuales los profesores podían compartir las experiencias y problemáticas que cada uno enfrentaba en sus distintas escuelas. Iniciaron también con la labor de dar cursos a colegas sobre las técnicas Freinet, el primero de ellos llevado a cabo en 1988.³⁴ María Cristina Martínez subraya cómo en los colectivos docentes la experiencia pedagógica, entendida como el ejercicio de reflexividad al objetivar la práctica para interpretarla, es:

³⁴ Entrevistas con Cenobio Popoca Ochoa-Juan Páez Cárdenas, 10 de julio de 2014 y con Marco Esteban Mendoza Rodríguez-Juan Páez Cárdenas, 25 de junio de 2016.

[...] la semilla constitutiva de acciones instituyentes [...] Porque en colectivo se conjuran los miedos, se potencia la identidad profesional y se revaloriza el rol; los maestros se atreven a decir no a las tareas que no consideran pertinentes y viables y se arriesgan a construir propuestas alternativas (Martínez, 2012: 8)

La mayoría de los fundadores del colectivo estudiaron una licenciatura después de su formación inicial como profesores de educación primaria en la ENM. Algunas carreras elegidas por ellos fueron Pedagogía, Sociología, Filosofía, Historia, Psicología Educativa, Sociología Educativa o Educación Primaria. Esto los acercó a la revisión de diversos autores del campo educativo y de otra índole. Sin embargo, fue la obra de Célestin Freinet la que, desde su perspectiva, prometía mayores beneficios para la escuela:

Ese ha sido un gran debate en muchos lados: bueno, sí, nosotros queremos transformar la escuela, la educación. (pero) ¿cómo?, ya en los hechos. porque...podemos decir 'mira se hace de esta y de esta (forma)' sí, sí, sí [...] pero [...] ¿ya en el salón cómo lo trabajas? o sea, ¿cuál es la diferencia, no? y nosotros vimos, por ejemplo que la Asamblea Escolar tiene una concreción muy precisa (truenos los dedos). el alumno tiene derecho a opinar, a criticar, a reflexionar, a formar parte de las decisiones. o sea es así [...] es parte de cómo se conforma, o se va formando un ciudadano. en términos de la escritura bueno nosotros siempre estuvimos en contra desde luego de ese español estructural de "el caballo corre por el campo", nos parecía una aberración terrible, y entonces la mejor manera era combinar, cómo escribimos, este [...] pero al mismo tiempo cómo motivamos para escribir, y qué mejor que lo que proponía Freinet, sus experiencias de vida.

En aquel entonces manejábamos como dos posturas que pueden interpretarse como radicales y eran: condenar la escuela tradicional, es decir, la escuela de las filas, de las copias, del maestro transmisor ¿no?, de la escuela libresca ¿no? casi lo estoy diciendo como lo diría Freinet, por una escuela diferente, una escuela más libre, donde el niño fuera protagonista, donde se tomaran más en cuenta sus intereses, donde el niño fuera creador, donde se le respetara que es uno de los pilares de la pedagogía Freinet, su libertad de expresión y de creación, entonces, era eso [...] ³⁵

[La propuesta freinetiana] reflejaba una coherencia con lo que yo buscaba [...] mayor calidad entre los procesos educativos, entre los procesos de enseñanza, entre los procesos de aprendizaje, y yo encontré más significativa la propuesta Freinet en este tenor, en donde también por mi desarrollo personal, y mi búsqueda de participación social, pues quedaba perfectamente encuadrado en lo que yo estaba aspirando [...] búsqueda de democracia sindical, de hacer una vida más horizontal [...] menos autoritaria [...] etcétera. ³⁶

³⁵ Entrevista con Alberto Sánchez Cervantes-Juan Páez Cárdenas, 29 de enero de 2013.

³⁶ Entrevista con Rogelio Estrada Pardo-Juan Páez Cárdenas, 4 de junio de 2014.

Los testimonios anteriores de tres de los fundadores del MMEM expresan cómo en sus inicios tuvieron el deseo de transformar la escuela a través de su propia práctica. Partían del rechazo a la concepción de escuela tradicional (Freinet, 1970: 37-39; Freinet, 1978: 5-16; Palacios, 1984: 16-22) y vieron en la propuesta de Célestin Freinet la forma para hacerlo.

Los dos años siguientes al de la fundación del colectivo fueron caracterizados por la movilización social en México. Ávila y Martínez señalan al descontento social generado por las elecciones de 1988 como el antecedente del movimiento magisterial de 1989 en el Distrito Federal (Ávila y Martínez, 1990: 94). Este episodio de lucha contribuyó al desplazamiento de Carlos Jonguitud Barrios como líder vitalicio del SNTE e inicio de la dirigencia de Elba Esther Gordillo.

Las y los maestros fundadores del MMEM participaron en las movilizaciones de ambos años. Fue en el movimiento magisterial de 1989 donde muchos de ellos intensificaron su gestión política-gremial y también, a partir de ese año, algunos disminuyeron su trabajo con el MMEM por dedicarse en mayor medida al trabajo sindical.³⁷

Militantes pedagógico-políticos

Una vez descrito el origen del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, tanto en este apartado como en el siguiente, me referiré a las observaciones con las que intentaré dar respuesta a los cuestionamientos propuestos en la primera parte de este artículo, es decir, quiénes fueron los fundadores del movimiento, cómo se constituyó, en cuál escenario político-social y cómo se vincularon las trayectorias individuales con la conformación del colectivo.

Los iniciadores del MMEM provenían en su mayoría de familias de escasos recursos con padres obreros, comerciantes o maestros y creían posible una transformación de la escuela pública desde una perspectiva pedagógica. Estas condiciones estructurales comunes, como sugieren Saltamachia, Colón y Rodríguez, fueron significativas para llevarlos a la acción colectiva. El solidarizarse ante una causa común se origina "en el plano subjetivo, a partir de la experiencia de encuentro y reconocimiento provocados por la vivencia de ciertos acontecimientos" (Saltamachia, *et al.*, 1983: 325).

Al momento de la conformación del colectivo, todos sus fundadores compartían un pasado inmediato común, el de la formación inicial como normalistas en la Escuela Nacional de Maestros. En la normal, varios de ellos participaron en movimientos de lucha del alumnado, los cuales fungieron como espacios de formación política. Militaban en organismos estudiantiles y se vincularon con profesores de trayectoria de gestión política de izquierda.

³⁷ Entrevista con Francisco Nicolás Bravo Herrera-Juan Páez Cárdenas, 25 de junio de 2015.

Aunque hubo diferencias entre las experiencias vividas por una u otra generación de la ENM, compartieron un espacio de subjetividades en el cual aún estaban recientes los sucesos trágicos de represión social de 1968 y 1971. El Partido Comunista Mexicano acababa de salir de la clandestinidad en 1979 y algunos de los profesores más estimados por los fundadores del MMEM pertenecían a esa agrupación política.

Al salir de la ENM, los profesores fueron asignados a escuelas de zonas marginadas de la Ciudad de México en un periodo de aguda crisis económica y reducción del poder adquisitivo del salario del docente. El ambiente magisterial de la década de 1980 era una arena en la cual, por un lado, estaba el grupo sindical Vanguardia Revolucionaria incidiendo en la vida diaria de las escuelas y, por el otro, un movimiento autodenominado democrático en crecimiento en varias zonas del país y en el mismo Distrito Federal.

Los fundadores del MMEM eran jóvenes interesados en promover una transformación de la escuela y partían del rechazo del concepto de "escuela tradicional". Sus ideas de renovación se originaron en la revisión de distintas lecturas pedagógicas y mediante experiencias con maestros de la ENM y de la ENSM. Ellos se encontraron con las obras de Célestin Freinet por distintas vías y en diferentes momentos, y se apropiaron de los preceptos de una educación que promoviera la autonomía y libre expresión del estudiante. Influyó en ellos la observación de escuelas freinetianas particulares, portadoras de una tradición de escuela activa en Distrito Federal con antecedentes de mediados del siglo xx. También fue significativo el vínculo con dos de los exiliados españoles promotores de lo freinetiano en México y, en el caso de uno de los fundadores, una estancia académica realizada en Madrid, donde observó la práctica escolar de una pedagogía autogestiva (Sánchez, 1991: 9).

Durante el periodo previo a la conformación del colectivo, varios tuvieron participación política-gremial dentro del movimiento democrático capitalino, cuyos orígenes pueden rastrearse, por lo menos, hasta la década de 1950 y el surgimiento del movimiento magisterial de 1958, del cual fue protagonista el MRM (Loyo, 1998). La lucha de los docentes en la Ciudad de México fue potenciada con la creación de la CNTE y sus movilizaciones durante la década de 1980 en la capital del país.

En suma, en el actuar de estos profesores puede observarse una condición de militancia, en el sentido de trabajar por una causa o proyecto mucho más allá de lo exigido desde la institucionalidad. En el caso del MMEM, esta militancia articuló lo pedagógico y lo político en un ambiente discursivo que separaba lo político y a los maestros-políticos, de la pedagogía. La historia del origen de este colectivo es una muestra de agrupaciones de profesoras y profesores que han integrado estos dos aspectos como uno de sus pilares constitutivos.

Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna: identidad desde una doble disidencia

Uno de los escenarios observables con relación al origen del MMEM es la vigencia en la década de 1980 de un discurso crítico sobre la escuela tradicional (Castro y Guzmán, 1985: 41). En esta conceptualización los profesores encontraron el antimodelo contra el cual contrastar sus argumentos pedagógicos. En sus testimonios refirieron cómo ellos practicaron y propusieron a sus colegas formas de enseñanza que consideraron innovadoras y adecuadas. Otro rasgo determinante fue la formación de los maestros en una postura política de oposición a la dominante y con consignas de transformación social. La formación en la oposición la vivieron desde su adolescencia y primera adultez en la ENM. Después, al comenzar su carrera docente encontraron en el control del grupo sindical Vanguardia Revolucionara el elemento común que los cohesionaría en la disidencia. En el momento histórico-político de la década de 1980 en México, con su aguda crisis económica y su autoritarismo, los movimientos de oposición presentaron gran dinamismo, la izquierda partidista atravesó por un periodo de reorganización y cambio cuyo momento más sobresaliente se dio en las elecciones de 1988; además, a partir de 1979, surgieron organizaciones sociales de diversa índole, entre ellas las del movimiento urbano (Carr, 1996: 281-305) y la CNTE.

El surgimiento del MMEM se inserta en un panorama más amplio de agrupaciones docentes freinetianas en el mundo desde la primera mitad del siglo xx. Comparte con ellas el ser resultado del momento histórico político y del trabajo de grupos de docentes organizados en pos de sus deseos de democracia y renovación pedagógica. Actualmente, la Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna cuenta con 35 movimientos miembros, ocho de los cuales son latinoamericanos, entre ellos, el MMEM (FIMEM, 2016).

En el escenario de la década de 1980, los profesores del colectivo mexicano observaron dos elementos frente a los cuales aliarse y ganar identidad (Gregory, 2001: 168): la concepción de la escuela tradicional y el grupo Vanguardia Revolucionaria. La fuerza e impacto atribuidos a ellos, además de la potencialización a partir de la lectura de los textos de Célestin Freinet y otros pedagogos, así como la observación y convivencia con maestros de escuelas freinetianas, los interpeló a unirse y adoptar una militancia en un territorio (Llanos, 2010) que experimentaron gremial y al mismo tiempo pedagógico.

Tres décadas del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna

El número de docentes participantes en el MMEM desde su fecha de origen, en 1987, es impreciso al no existir un registro puntual de quienes en algún momento colaboraron con la asociación. Sin embargo, con base en la revisión de algunos materiales escritos de las actividades del colectivo y en el testimonio de algunos de sus integrantes, asumo que han sido decenas de colaboradores, principalmente del Distrito Federal, aunque el movimiento también ha contado entre sus integrantes a maestros de estados de la república, como Oaxaca.

En sus tres décadas de actividad, el MMEM ha realizado múltiples cursos de Técnicas Freinet en vinculación con instituciones formadoras de docentes de la Ciudad de México, como la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, la Universidad Pedagógica Nacional y otros actores, por lo que más que un colectivo cerrado en sí mismo, la trayectoria del movimiento puede observarse desde la concepción de redes de colaboración, si bien esto tendría que ser materia para otro análisis.

Diversos documentos elaborados por el MMEM dan cuenta de eventos relacionados con la difusión de las prácticas freinetianas, como muestras pedagógicas, conferencias, presentaciones de libros, mesas redondas y talleres. En 1988, el colectivo inició un trabajo educativo comunitario en la colonia Miravalle de Iztapalapa —aún hoy una zona con muy alto grado de marginación en la ciudad (Sedesol, 2016)— con niños en edad de cursar el preescolar, el cual se sostiene hasta la actualidad bajo el nombre de Centro Educativo Cultural y de Servicios José de Tapia Bujalance. El MMEM también se dio a la tarea de editar sus propias publicaciones entre las que se encuentran gacetas infantiles, dos libros breves sobre las técnicas freinetianas de la Conferencia y Asamblea Escolar, un material de ficheros autocorrectivos, un cuadernillo sobre la vida del profesor José de Tapia Bujalance, así como una antología titulada *La Pedagogía Freinet* (1997).

Todos los fundadores del colectivo eran, en el momento de su origen, maestros jóvenes egresados de la Escuela Nacional de Maestros trabajando en escuelas primarias públicas del Distrito Federal. A través de los años, algunos dejaron la agrupación y otros permanecen hasta hoy. De un total de siete integrantes que hoy conforman el núcleo más firme del colectivo (por orden alfabético: Alberto Sánchez Cervantes, Cenobio Popoca Ochoa, Marco Esteban Mendoza Rodríguez, Raquel Martínez García, Rogelio Estrada Pardo, Socorro Cruz García y Virginia Martínez Hernández), sólo tres se encuentran actualmente laborando en la educación básica. El resto sigue trabajando en el campo educativo, algunos ahora como formadores de docentes.

En sus narraciones, los profesores han descrito cómo el movimiento ha vivido distintas etapas, entre las que no han estado ausentes aquellas en las cuales se han cuestionado la

pertinencia de continuar con a la agrupación debido, en parte, a los cambios en las trayectorias profesionales de sus integrantes más comprometidos. La conformación actual del MMEM con relación a la actividad profesional de sus integrantes lo convierte en un grupo de práctica, formación y difusión de lo freinetiano entre maestros; sin embargo, en su interior ya no es el grupo de estudio y de intercambio de experiencias en el aula que sus protagonistas describieron sobre los primeros años de grupo.

Como señala Francisco Imbernón, el freinetiano ha sido movimiento pedagógico relevante. Aún en vida, Célestin Freinet fue testigo de cómo su legado se extendió por todo el mundo y muchos maestros se adscribieron al movimiento. No sólo era la aplicación de sus técnicas, sino comprometerse con una forma de entender la escuela y la realidad social: "El movimiento Freinet siempre ha estado imbuido de una militancia pedagógica y política, de un modo de participar de una pedagogía nueva para el pueblo" (Imbernón, 2005: 134). En su origen, el MMEM retomó este legado pedagógico-político y confirmó el fuerte vínculo que lo freinetiano guarda con una postura de mayor democracia desde la escuela, y subrayó además cómo una tradición educativa puede ser transmitida y apropiada por diferentes vías: lecturas, influencia de profesores significativos y el trabajo colectivo entre docentes.

Fuentes

- Aceves, Jorge (1997), "Un enfoque metodológico de las historias de vida", en Graciela De Garay (coord.), *Cuéntame tu vida. Historia Oral: historias de vida*, Instituto Mora, México, pp. 9-15.
- Arnaut, Alberto (1992), *La evolución de los grupos hegemónicos en el SNTE*, Centro de Investigación y Docencia Económicas, México.
- Ávalos, María Dolores (2002), "Identidad normalista: antes y después de la implantación de la Licenciatura en educación primaria en la Escuela Nacional de Maestros (1960-1997)", tesis de maestría, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Ávila, Enrique y Humberto Martínez (1990), *Historia del Movimiento Magisterial 1910-1989. Democracia y salario*, Ediciones Quinto Sol, México.
- Becerra, Agustín (1998), "Proceso de democratización de la Sección 9 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, en el marco de acción de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, 1989", tesis de licenciatura, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.
- Carr, Barry (1996), *La izquierda mexicana a través del siglo xx*, Ediciones Era, México.
- Castro, Inés y Graciela Guzmán (1985), "La práctica escolar y las concepciones sobre educación", *Cero en conducta*, núm. 1, pp. 41-44.
- Cero en conducta*, (1985), "Editorial", *Cero en Conducta*, año 1, núm. 1, pp. 1-3.
- Civera, Alicia (2011), "Exile as a means for the meeting and construction of pedagogies: the exiled Spanish Republican teachers in Mexico in 1939", *Paedagogica Historica*, vol. 47, núm. 5, octubre, pp. 657-677.
- Costa, Ramón (1974), *Patricio Redondo y la Técnica Freinet*, SepSetentas, México.
- De Garay, Graciela (1997), "La entrevista de historias de vida: construcción y lecturas", en Graciela De Garay (coord.), *Cuéntame tu vida. Historia Oral: historias de vida*, Instituto Mora, México, pp. 16-28.

- Estrada, Rogelio, Margarita Tellez y Raquel Martínez (1996), "El Laboratorio Museo Escolar en la escuela primaria. Una experiencia educativa", *Ser educador*, núm. 1, pp. 13-17.
- FIMEM (Fédération Internationale des Mouvements des'École Moderne) (2016), "FIMEM-Pédagogie Freinet", sitio de Internet disponible en: <<http://www.fimem-freinet.org/>>, (fecha de consulta: 14/07/2016).
- Fontevendra, Pilar (2013), "El movimiento Freinet en el mundo", *Cuadernos de pedagogía*, núm. 433, pp. 55-57.
- Freinet, Célestin (1970), *Los métodos naturales. I. El aprendizaje de la lengua*, Fontanella-Estela, Barcelona.
- Freinet, Célestin (1978), *El método natural de lectura*, Laia, Barcelona.
- Fuentes, Olac (1985), "Educación y crisis económica. La experiencia de la austeridad", *Cero en conducta*, año 1, núm. 1, septiembre-octubre, pp. 5-11.
- Giglia, Angela (1997), "Apuntes sobre la verdad y la reconstrucción de los eventos en los relatos orales", en Graciela De Garay (coord.), *Cuéntame tu vida. Historia Oral: historias de vida*, Instituto Mora, México, pp. 29-34.
- González, Graciela (1985), *Cómo dar la palabra al niño: dos textos sobre expresión infantil*, Consejo Nacional de Fomento Educativo, México.
- González, José Manuel (2007), "Formación permanente del profesorado universitario", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 43/2, pp. 1-7.
- Gregory, Steven (2001), "Placing the Politics of Black Class Formation", en Dorothy Holland y Jean Lave (eds.), *History in person. Enduring Struggles, Contentious, Practice, Intimate Identities*, School of American Research Press, Santa Fe, pp. 137-169.
- Hernández, José Luis y José María Hernández (2012), "Freinet en España (1926-1939)", *Historia da Educação-RHE*, vol. 16, núm. 36, pp. 11-44.
- Hofstetter, Rita y Bernard Schneuwly (2009), "Constrasted views of New Education on knowledge and its transformation. Anticipation of a new mode or ambivalence?", *Paedagogica Historica*, vol. 45, núm. 4 y 5, pp. 453-467.
- Imberón, Francisco (1997), "¿Podemos hablar de Freinet en los noventa?", en *La pedagogía Freinet. Principios, propuestas y testimonios*, Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, México, pp. 229-238.
- Imberón, Francisco (2005), "Célestin Freinet y la cooperación educativa", en Jaume Trilla (coord.), *El legado pedagógico del siglo xx para la escuela del siglo xxi*, Graó, Barcelona, pp. 249-268.
- Jiménez, Fernando (2002), "Maestros de a pie y cosas de niños. Libro de vida de la primera época de la educación Freinet en España", tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Jiménez, Fernando (2007), *Batec. Historia de vida de un grupo de maestros*, Universidad de Lleida, España.
- Jiménez, Fernando (2014), *Un maestro singular. Vida, pensamiento y obra de José de Tapia y Bujalance*, Desarrollo Gráfico, México.
- Loyo, Aurora (1998), *El movimiento magisterial de 1958 en México*, Era, México.
- Llanos, Luis (2010), "El concepto del territorio y la investigación en Ciencias Sociales", *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, vol. 7, núm. 3, pp. 207-220.
- Martínez, María Cristina (2012), "Redes, experiencias y movimientos pedagógicos", *Revista de Ciencia y Tecnología*, año 14, núm. 18, pp. 5-11.
- MMEM (1997), *La pedagogía Freinet. Principios, propuestas y testimonios*, Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, México.
- Palacios, Jesús (1984), *La cuestión escolar*, LAIA, Barcelona.
- Peyronie, Henry (2001), *Célestin Freinet: pedagogía y emancipación*, Siglo XXI, México.
- Popoca, Cenobio (1987), *Informe recepcional*, Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México.

- Salinas, Samuel (2008), *Aulas de emergencia*, 3ª ed., Colofón, México.
- Saltamachia, H., H. Colón y J. Rodríguez (1983), "Historias de vida y movimientos sociales: propuesta para el uso de la técnica", *Iztapalapa*, vol. 2, núm. 9, pp. 321-338.
- Sánchez, Alberto (1991), *Por una pedagogía autogestiva en la escuela pública. Apuntes de una experiencia*, texto ganador del segundo lugar en el concurso Testimonio de la Labor del Maestro. Secretaría de Educación Pública, México, 1992.
- Sandoval, Etelvina (1997), *Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos*, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Secretaría de Desarrollo Social (2016), "Grados de marginación por Unidad Territorial", Sistema de Información del Desarrollo Social/Gobierno de la Ciudad de México, documentos varios disponibles en: <www.sideso.df.gob.mx/index.php?id=11> (fecha de consulta: 11/06/2016).
- Street, Susan (2002), "¿Magisterio, docencia o militancia?: Rescate del oficio entre las ruinas (¿o los cimientos?) de la escuela pública moderna", *Memoria*, núm. 155, pp. 34-39.

JUAN PÁEZ CÁRDENAS es Maestro en Educación, esudiante de doctorado en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Sus líneas de investigación se centran en sujetos de la educación. Entre sus publicaciones recientes se encuentran diversas ponencias como "28 años del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna", en *Primeras Jornadas por las Memorias Subalternas. Movimientos armados y violencia de Estado en México* y "La representación social del maestro y la opinión pública", en *Primer Congreso Latinoamericano de Estudiantes de Posgrado en Ciencias Sociales*.

Recibido: 27 de junio de 2016

Aceptado: 12 de noviembre de 2016

De cómo la escuela construye históricamente libertad con disciplina. Un guiño para pensar históricamente la relación paz y educación

How the School Historically Builds
Freedom with Discipline.
A Way to Think about the Relationship
between Peace and Education

Juan Carlos Echeverri Álvarez

*Universidad Pontificia Bolivariana,
Medellín, Colombia. Facultad de Educación.
juan.echeverri@upb.edu.co*

Resumen

Se presentan tres escenas de escuela en Colombia en distintas épocas: primeras décadas del siglo XIX, segunda década del siglo XX, y el presente. Si bien en la primera se ve castigo, en la segunda una incipiente emancipación estudiantil, y en la tercera una escuela violenta, lo cierto es que las tres comportan excesos que imposibilitan percibir su realidad subyacente: no son la negación de una libertad ideal sino evidencias de la construcción del tipo de libertad que el liberalismo requiere para mantener su vigencia como forma general del poder. La discusión final es más teórica: si la escuela ha construido libertad en prácticas como el castigo, también puede construir la paz pese a que en la actualidad sea conflictiva, violenta y homofóbica. Se reconoce que "la escuela hace poco, pero hace", y, si gracias a ese poco la escuela ha construido libertades cada vez más visibles y hasta desbordadas, también generará prácticas y discursos para fundamentar mejores formas de la paz. Esta pregunta perentoria por la paz fuerza al artículo a concluir con la invitación a emprender una historia de la educación en clave ejercitante, porque la paz debe ser el ejercicio que produzca la habilidad de ser pacíficos.

Palabras clave: gubernamentalidad, paz, escuela, libertad, Colombia.

Abstract

In this article three school scenes in Colombia from different time periods are presented: the first decades of the nineteenth century, the second decade of the twentieth century, and the present. Although in the first one is dominated by punishment, the second portrays an incipient student emancipation, and the third represents a violent school, the fact is that all three school scenes show excesses that make it impossible to perceive their underlying reality: they are not the denial of an ideal freedom, but they are evidence of the construction of the kind of freedom that liberalism requires to maintain its validity as a general form of power. The final discussion is more theoretical: if the school has built freedom in practices such as punishment in the past, it can also build peace despite being conflictive, violent and homophobic in the present. It acknowledges that "school does little, but it does something" and if, because of that, the school has built freedoms that are increasingly visible and even overflowing, it will also generate practices and discourses to support better forms of peace. This peremptory question for peace leads the article to conclude with the invitation to embark on a history of education as "exercise" – for peace should be the exercise that produces the ability to be peaceful.

Keywords: *governmentality, peace, school, freedom, Colombia*

Introducción

El historiador de la educación, en épocas de bicentenario, no alcanza a ver en el pasado continuidades sino unidad de sentido de ciertas lógicas que mantienen su vigencia en procesos de transformación, refinamiento y exhaustividad. De tal manera, entre el presente de la escuela y su emergencia constitucional, a principios del siglo XIX, de los dispositivos fundamentales para garantizar sus transformaciones en el marco de una misma lógica de poder: la *gubernamentalidad liberal* puede identificarse un hilo conductor que, pese a los evidentes cambios y desplazamientos, muestra una lógica de gobierno de la población que ha recurrido históricamente a la educación en su forma escuela como uno.

El artículo asume las efemérides del bicentenario como pretexto para reflexionar la educación en clave de producción de libertad y de construcción de la paz. Pensar de qué manera se articula el pasado objeto de conmemoración con lo que se requiere ser en el presente y llegar a ser en el futuro. Hablar de producción de la libertad y de decantación de la paz no busca juntar con un pensamiento pasajero las dos puntas de una historia sin conexiones: por un lado, la independencia y su dimensión educativa, por el otro, el presente de la escuela en Colombia. Expresa, mejor, la posibilidad de pensar el significado de un proceso

educativo y pedagógico que aún hoy, 200 años después, se mantiene como fundamento de una lógica todavía vigente: la de los Estados constitucionales en el marco del poder liberal.

Para concretar este pensamiento, el artículo recurre a tres escenas en tres tiempos diferentes dentro de un proceso de refinamiento del poder liberal. Una, en las primeras décadas del siglo XIX, la otra, en las primeras del siglo XX; y la última, en el presente del siglo XXI. Una es literaria, la otra de archivo y, la última, una conversación con una maestra de educación básica. Las tres permiten mostrar un hilo conductor: la construcción de subjetividades de la libertad durante estos doscientos años que, sin embargo, se descuida en favor de supuestas rupturas y superaciones (Echeverri, 2015). Es oportuno festejar las efemérides y, también, el arribo a una posible paz duradera. Sin embargo, frecuentemente "la fiesta conmemorativa y la ausencia de pensamiento se juntan en buena armonía".¹ El doble festejo, efemérides y paz, debe propiciar un pensamiento reflexivo sobre esa historia y sobre el presente para reconocer los mecanismos mediante los cuales hemos llegado a ser lo que somos en educación y sociedad.

Los azotes del profesor Fructuoso, la agresiva imprecación de *viejo hijo de puta*, y la intención de venganza de la maestra, no son, por sí mismos, expresión de la libertad; por supuesto que no. Son consecuencia de las condiciones históricas de producción de libertad que se imponen en contextos determinados y, además, expresión de demandas formuladas desde abajo para que se amplíen constantemente derechos otorgados más o menos tímidamente desde arriba. Solamente en condiciones de producción de un tipo de libertad particular se generan estos tres fenómenos que son, al mismo tiempo, la expresión y el exceso de la producción de la libertad en la escuela.

Esas tres escenas no hacen suponer que en la escuela se ha transitado de un vergonzoso pasado de castigos y encierros hacia un presente violento, homofóbico y discriminatorio. Nada hay de eso. Es necesario mirar detenidamente las escenas y reconocer en ellas el sustento profundo que desvela la producción constante de la libertad como forma del gobierno de la población. Esa mirada atenta, además, reconocerá que la escuela, en aparentes lógicas de violencia, homofobia y falta de autoridad, puede construir la paz que demanda la sociedad porque ella misma es un ejercicio de inmunización contra enfermedades autodestructivas que atacan ciertas sociedades en el marco de la aventura vital humana. El ejercicio educativo en la escuela es la terapia de las sociedades para autorregenerarse.

En efecto, si en medio de prácticas disciplinarias la escuela ha construido la libertad necesaria para el gobierno de la población, aunque a primera vista esta libertad parezca en déficit o negada por excesos disciplinarios, esta misma escuela producirá a largo plazo la paz necesaria para vivir juntos, sin importar que la percepción actual sea que ella misma necesi-

¹ "Un discurso conmemorativo no llega a ofrecer garantía alguna de que, en la fiesta conmemorativa, pensemos". (Heidegger, 1994: 24).

ta pacificarse y ser intervenida. En este sentido, las tres escenas sirven para reconocer que la escuela en la sociedad “hace poco, pero hace”, es decir, pese a sus aparentes excesos o carencias, coadyuva a producir transformaciones en relación con un ideal social, bien sea la producción de las libertades que nos gobiernan o la generación de una paz que haga posible la realización de esas libertades. En fin, esta pregunta por la paz lleva al artículo a concluir con la invitación a emprender una historia de la educación en clave ejercitante, puesto que la paz puede ser mirada como un ejercicio educativo permanente que produzca la habilidad de ser sociedades pacíficas.

Tres escenas históricas de la escuela

- I. A las nueve y media volvíamos a entrar en la sala para que los tomadores dieran cuenta de las lecciones y darle a cada uno su merecido con arreglo a este sencillo código penal que estaba pegado en la columna del corredor: por cada punto un ferulazo, seis azotes a los que den pésima, seis más a los que se ensoberbezcan. Los tomadores poniéndose de pies hacían el papel de defensores o fiscales y don Fructuoso dictaba la sentencia [...] Apenas se pronunciaba esta horrible sentencia, dos patanes extendían una capa en uno de los rincones de la sala, otro cargaba al reo y el maestro con la impasividad de un antiguo cirujano, hacía zumbiar el reajo y descargaba lentamente los seis furibundos azotes que todos los muchachos íbamos contando en voz baja (Carrasquilla, 1927).
- II. El maestro Pereañez dijo al maestro Herrera, que tuviera la bondad de aislar a los alumnos que se le imponían, entre estos se encontraba un niño pequeño del Sr. Ricardo Ortiz; el alumno José Joaquín Ortiz, perteneciente a la sección superior, hermano de este y [...], viendo que a su hermano lo habían ordenado el director que pasara a un extremo del patio a hacer unos movimientos gimnásticos con otros alumnos dijo al director que ‘se le ordenaba pasar a su hermano porque era pequeño, y que él solo no hacía bulla, en consecuencia le ordenó el director, salir de la fila e ir al lugar donde hacían ejercicios los primeros, este repuso: “salgo si me da la gana”, diciendo en voz alta y en presencia de todos los alumnos presentes: “vijo hijo de puta” (AHAÁ Alcaldía, 1926).
- III. Una maestra de la Educación Básica contaba que tenía en preescolar un “malparidito” de cinco años que la trataba de vieja hijueputa, les pegaba a los demás niños y había intentado pegarle a ella misma en varias oportunidades. Niño insoportable que ni podía tocar para evitarse problemas laborales y con la justicia. Debía seguir el debido proceso para hacerlo expulsar, como pretendía, lo que conllevaba anotaciones continuas y remisión a especialistas que determinaran su estado mental y capacidad socializadora. Mientras, contaba la maestra, cuando este niño estaba

golpeando a una indefensa, ella, con sigilo, comisionaba a otro niño, mayor que él, para que los separara y, a su vez, le pegara una golpiza al abusador (conversación con una profesora de Educación Básica).

La evidencia de las escenas es contundente: desde el siglo XIX se ha dado un desplazamiento que *da qué pensar* sobre la escuela, la niñez y los maestros. Pero su secuencia no representa el tránsito entre un pasado remoto todavía rígido, disciplinario, de encierros y de castigos hasta su antípoda, es decir, una escuela indisciplinada y violenta que consume su energía en esfuerzos para que la niñez y juventud la habiten pacíficamente. Por el contrario, los tres momentos hacen parte de una misma lógica de poder: *la gubernamentalidad liberal*. Cada una es un refinamiento en la producción constante de la libertad que esta forma del poder necesita para su mayor exhaustividad y permanente viabilidad. Es decir, no existe un tránsito desde la colonia, como una zona de libertad secuestrada, hasta otro punto en el presente que, por acumulación de cada vez más libertad, evidencia excesos de indisciplina y violencia.

¿Qué es la libertad en la *gubernamentalidad*? “La libertad nunca es otra cosa —pero ya es mucho— que una relación actual entre gobernantes y gobernados, una relación en que la medida de la demasiado poca libertad existente es dada por la aún más libertad que se demanda” (Foucault, 2007: 83). La libertad se construye a diario en la relación entre derechos que potencian la acción y demandas constantes para ampliar más la libertad que esa acción posibilita y fuerza. Conquistar la independencia no fue llegar al reconocimiento de una supuesta libertad universal hasta ese momento secuestrada, sino reconocer los mecanismos mediante los cuales su fabricación se hace constante como mecanismo del gobierno de la población.

Gobernar es una práctica gubernamental consumidora de libertad que funciona con base en la existencia de libertades de mercado, del derecho de propiedad, de vender y de comprar, de discusión y de expresión. Por ser consumidora de libertad, la práctica gubernamental se ve abocada a producirla y organizarla. El liberalismo procura que haya la libertad suficiente para que los individuos y los grupos sean libres. En palabras de Foucault: “el liberalismo plantea simplemente lo siguiente: voy a producir para ti lo que se requiere para que seas libre. Voy a procurar que tengas la libertad de ser libre” (Foucault, 2007: 84).

El liberalismo habla de un juego según el cual, desde el punto de vista de gobierno, se debe dejar que la gente haga y las cosas transcurran:

Dejar hacer, pasar y transcurrir, significa esencial y fundamentalmente hacer de tal suerte que la realidad se desarrolle y marche, siga su curso de acuerdo con las leyes, los principios y los mecanismos que le son propios. [...] Se puede decir [...] que esta

ideología de la libertad, esta reivindicación de la libertad fue sin duda una de las condiciones del desarrollo de las formas modernas o, si lo prefieren, capitalistas de la economía (Foucault, 2006: 70).

La libertad moderna supone una nueva forma de gobierno de la población. Es preciso aclarar, sin embargo, que la libertad no ha sido una consecuencia imprevista de la historia sino, por el contrario, la previsión de una forma de gobierno: la libertad tenía que ser inventada en los territorios del poder; así, para Friedrich von Hayek (1979): “El hombre no se ha desarrollado en la libertad [...] la libertad es un artefacto de la civilización [...] La libertad fue posible gracias a la evolución gradual de la disciplina de la civilización que es al mismo tiempo la disciplina de la libertad” (Rose, 2010: 67).

El triunfo de las artes liberales de gobierno fue hacer a la gente libre. Las personas eran liberadas en los reinos del mercado, de la sociedad civil y de la familia. La libertad no es un proceso natural del tránsito en la aventura vital de la especie humana, es una construcción consciente utilizada como instrumento mediante el cual se regularon estrategias y técnicas de gobierno al mismo tiempo que con estas se intentaba producir cada vez más libertad. En fin, la libertad ha sido en la modernidad un objetivo de gobierno, al mismo tiempo que es su instrumento constante, y la escuela el dispositivo para su creación constante. En palabras de Nikolas Rose: “La escuela era un lugar muy importante para la elaboración de las normas de la libertad [...] la invención de la escuela estaba vinculado a estas preocupaciones para producir la libertad bien regulada” (Rose, 2010: 76).

Primera imagen: El método lancasteriano de enseñanza

El método lancasteriano de enseñanza desde el siglo XIX ha sido lastrado en Colombia con escenas negativas de lobreguez, de castigos infamantes y de encierro (Caruso, Pineau y Dussel 2001; Caruso y Roldán, 2005). Estas escenas populares se fueron construyendo paulatinamente con base en argumentos que resaltan imágenes como las del profesor *Frustrados* para sustentar localmente la idea foucaultiana según la cual, para finales del siglo XVIII, existía una forma general del poder nombrada como poder disciplinario “cuyo objetivo era moralizar a las clases pobres [...] habituándose a la subordinación y al freno” (Saldarriaga, 2003). Dentro de esta lógica de poder el método lancasteriano se ha presentado como una máquina escolar perfecta:

Asociación de las técnicas disciplinarias y de estrategias económicas para educar, moralizar y someter a los "pobres". Un adiestramiento del cuerpo para la sumisión. No es la enseñanza mutua un método de enseñanza planteado al margen de la dominación, lleva inscrito hasta en sus formas más meticulosas de organización escolar la forma como las clases dominantes sometían el cuerpo, el conocimiento y la moral de los niños a un aprendizaje para la obediencia y el sometimiento (Zuluaga, 1979: 15).

El método fue un fenómeno concomitante con la expansión del liberalismo o, mejor, uno de los mecanismos para su expansión. No era un dispositivo para la sumisión de las mentes mediante la interiorización de ideas trascendentes que anquilosan la acción, sino una estrategia del poder para la construcción de la libertad básica para consolidarse como forma general del poder (Foucault, 2007; Deleuze, 1991; Agamben, 2016). La propagación mundial del método lancasteriano, durante la primera mitad del siglo XIX, fue el mayor ejemplo de la internacionalización de propuestas pedagógicas, y el primer intento a gran escala de educar las masas como fundamento de la legitimidad formal del poder. Proceso vinculado con las independencias americanas, con la invención de los nuevos Estados y con la creación de formas representativas de gobierno para la homogeneización de la población mediante la creación de una ciudadanía moderna capaz de superar la heterogénea, segmentada e "ignorante" población colonial (Caruso, Pineau y Dussel, 2001: 39).

El método utilizado en la mayoría de sistemas nacionales de enseñanza a principios del siglo XIX fue el "sistema mutuo de enseñanza" o método lancasteriano (Weinberg, 1983; Luzuriaga, 1969). El sistema también se ha conocido con el nombre de *método monitorial*, por la utilización de monitores para la enseñanza: estudiantes mayores y mejor preparados que podían enseñar a un número elevado de estudiantes de menor edad y menos entendidos. Tanto monitores como estudiantes eran estimulados mediante un complejo sistema de premios y de castigos (Manual, 1826) con la intención de, por un lado, abaratar los costos educativos de las masas populares; por el otro, mediante la repetición e inspección sistemática fijar la atención de los niños y obtener la memorización de los conocimientos (Zuluaga, 1984).

La escuela lancasteriana fue una concreción de la libertad liberal y el dispositivo privilegiado que la agenciaba, pues para la lógica republicana era tan importante producir un orden disciplinario como liberar a los estudiantes de la tradición colonial. A la escuela no ingresó la disciplina de la sumisión sino la disciplina de la libertad, porque la libertad exigía la disciplina de sacar a los niños de la subordinación vertical de una sociedad jerarquizada para insertarlos en la obediencia de leyes que fomentaban la autonomía, la movilidad y la competencia para generar el crecimiento constante de los individuos y de las naciones: la escuela, implícitamente repetía con el liberalismo: *voy a crear las condiciones para que seas libre* (Foucault, 2007: 84).

La escuela era la máquina que juntaba a los niños y posibilitaba verlos de manera permanente. El encierro producía contactos, inclusiones y aprendizajes, les otorgaba una voz y les garantizaba visibilidad para convertirse en objetos de saber y de poder: escenario privilegiado para transformar la mentalidad de los pobladores en relación con el papel que cada persona tenía en la nueva sociedad. Paradójicamente, el encierro mismo era expresión de la libertad: enajenación de los hijos a los padres para, años después, devolverlos a la sociedad siendo diferentes de lo que hubieran sido en los ámbitos del hogar, del púlpito y del trabajo. Esto es, ciudadanos que reconocen fundamentalmente la ley constitucional como ordenadora de la vida en sociedad (Echeverri, 2015).

Al mismo tiempo que encerraba, la escuela fue la receptora de todas las castas, clases y colores bajo ideas de igualdad.² Ubicar juntos a los niños de todos los colores en el mismo lugar para aprender las mismas cosas fue un acto de igualdad inconmensurable, porque, antes, durante la colonia, fue: "condición que en la dicha escuela no se puedan recibir indios, negros, mulatos, ni zambos, porque (el) ánimo deliberado y voluntad expresa es excluirlos y que solo reciban pobres españoles y los demás que no sean prohibidos" (Hernández De Alba, 1976: 356). Incluso, mucho tiempo después de esta restricción, en el último cuarto del siglo XVIII, cuando apenas se comenzaba a recibir castas al mismo tiempo que blancos, la escuela mantenía las jerarquías sociales porque era: "una separación y una subordinación, en la que se enseña(ba) a su vez a los niños de la plebe a guardar respeto y sumisión a los de la nobleza" (Martínez, 1986: 70).

La escuela republicana, en tal sentido, liberaba de una realidad anterior para sujetar a la nueva forma del poder. En ella comenzaban a establecerse y a circular prácticas y discursos que iban a garantizar la formación de nuevas personas en concordancia con la realidad política. Las diferencias en el ingreso a la institución, la posición dentro de la escuela y del salón de clase cada vez iban a estar menos en relación con el color de la piel u otro tipo de dignidades, y cada vez se relacionaría más con el desempeño individual.

En la escuela republicana, la diferencia entre los niños era de riqueza-pobreza. El liberalismo no era la estrategia para hacerla equitativa: "No concurrieron todos los niños que debían haber concurrido al examen, porque aquella fracción es generalmente de proletarios tales que muchos no tienen un vestido con que presentarse moderadamente cubiertos" (AHA Gobierno Provincial, 1856. T. 1806). Sin embargo, la pobreza, al mismo tiempo que un obstáculo, era la potencia competitiva que generaba acción social en un mundo regido por el mercado. En la escuela, el niño pobre podía acortar distancias y lograr reconocimiento mediante el esfuerzo personal en un nuevo mundo competitivo que no se otorga, sino que se conquista (*Manual*, 1826).

² Para el sistema lancasteriano, véase Zuluaga, 2001; Sanabria, 2010; Caruso, 2005; Báez, 2006.

La escuela liberó al niño de yugos ancestrales. Le otorgó un espacio diferente al que exigía brazos para el trabajo familiar. La escuela obligaba el encierro para liberar a los niños de las arduas labores que se les imponía en la administración de la pobreza de casa familiar: encerrarlos era visibilizarlos y liberarlos, al convertirlos en seres observables, objetos del saber y del poder:

[...] para difundir la Instrucción Pública, tiene que lucharse contra la resistencia de los padres de familia a educar a sus hijos impuesto por hábitos inveterados, o ya tal vez por la necesidad que los obliga a dedicar todos los miembros de su familia como brazos auxiliares de las duras labores del campo de que ordinariamente derivan su subsistencia (*Informe*, 1883: FM/ 272).

La escuela liberaba a los niños de una forma paradójica. En una sociedad cada vez más inmersa en nuevas concepciones del trabajo y en el marco de leyes que imponían esas nuevas éticas laborales, por ejemplo, mediante el castigo de la vagancia, el encierro escolar durante buena parte del día, todos los días, liberaba a los niños de la libertad sin control de la desocupación. Una población pobre en centros urbanos con una cantidad creciente de niños sin oficio destinada a perturbar las calles:

Jornaleros, oficiales y maestros [...] dejan diariamente abandonados a sus mejores hijos en las calles y en las plazas, pidiendo limosna con necesidad y sollozos y con la molestia de cuantos encuentran en ellos, estos niños criados en la ociosidad, madre de todos los vicios, se acostumbran a ella y al mal ejemplo de los vagos y delincuentes, de quienes aprenden todo lo malo (Martínez, 1994: 187).

La escuela recibía a estos niños y les otorgaba un oficio generalizado: el oficio de ser infancia escolarizada, es decir, estudiantes. Un oficio y un interés que les daba una posición diferente al de la vagancia o de la invisibilidad precaria de los hogares en el campo, los formaba para ser libres, es decir, "que obedece(n) sólo a la ley, que no está(n) sujeto(s) al capricho y a las pasiones de los depositarios del poder. Un pueblo es libre cuando no es juguete del que manda, y cuando solo manda la ley" Firman: José Joaquín Camacho y Francisco José de Caldas. (*Diario Político de Santa Fé*, 1810)

El método lancasteriano antes que ser la estrategia de encierro, vigilancia y castigos fue el instrumento para la conversión de súbditos en ciudadanos. En la máquina disciplinaria, la presencia del castigo, antes que mostrar una aplicación sistemática e infamante, en vez de caracterizar la forma cotidiana de estar en la escuela, muestra los esfuerzos constantes para morigerar su necesaria aplicación con conceptos pedagógicos (Martínez, 1986). El recuerdo de Carrasquilla con el maestro Fructuoso es la evidencia de castigos concretos que todavía

atravesaban la escuela como excesos, pero también la retórica que se sumaba a los esfuerzos para combatirlos. Cada evidencia de castigo debe leerse menos como la evidencia de su existencia fáctica, y más como ejemplo de lo que intentaba superarse por ser un rezago colonial anquilosante. La denuncia por su persistencia llegaba hasta la prensa literaria y política de la época:

Todavía azotan a los niños en nuestras escuelas y ustedes señores que ofrecieron censurar todo lo que pareciese reprehensible por qué no descargan el látigo sobre estos maestros de latinidad que quieren enseñar una lengua que quizá no saben, como pudiera un jinete de coraje hacer entrar en la andadura a su caballo (*El Fósforo*, 1823: 52).

Por los derechos que promulgaba, por los castigos que morigeraba y por el reconocimiento que hacía de los niños como objeto de saber, el sistema lancasteriano, al contrario de una máquina disciplinaria apabullante, le puso carne de niño a esas escuelas, es decir, puso desorden, desobediencia, riñas, chantajes, inasistencias, cambios de roles, presencia constante y competencia sostenida (*Manual*, 1826). En palabras de Olga Zuluaga: “su marcha —la de la disciplina— se descomponía con el azar de la infancia, capaz de descodificar con la risa y el juego los movimientos de la máquina” (Zuluaga, 1984: 89).

Segunda imagen: viaje hacia el sí mismo y horizontalización de las relaciones³

La imagen del joven estudiante, procaz con su maestro y adulto, capaz de tratarlo de *viejo hijo de puta*, contrasta con la imagen de un castigo permanente y vejatorio. Contrariamente, el castigo mismo se asemeja más a la kinésica que promueve la idea de una mente sana en un cuerpo sano; además, la sumisión parece trastocarse en insolencia. Para que esta imagen se diera, se estaba produciendo un desplazamiento que puede rastrearse como el paso del método *lancasteriano* al *pestalozziano* y, luego, que se decanta en *la Escuela Activa*: es un desplazamiento de la pedagogía como ejercicio del gobierno sobre los cuerpos para iniciar el *largo camino hacia el sí mismo* y, por esta vía, horizontalizar las relaciones en un tipo de

³ Podría pensarse que ese comportamiento era frecuente en esta “sección superior”, por lo tanto, su previsibilidad le resta efecto argumentativo. Empero, se muestra que esa práctica es inducida mediante mecanismos de producción de libertad que abarca todos los niveles escolares. El refinamiento de estos mecanismos desplaza la violencia hasta una niñez obligada a ser cada vez más libre. Las escenas, en su conjunto, en vez de intentar recrear individualmente épocas determinadas, generan la imagen de ese desplazamiento desde una disciplina inapelable hasta la falta de autoridad de los maestros, y la violencia escolar.

sociedad en la cual el mercado necesita uniformar la sociedad para hacer sujetos individuales, es decir, consumidores (Echeverri, 2015).

El sistema pestalozziano, introducido en Colombia a mediados del siglo XIX (Saldarriaga, 2003), fue un refinamiento de la gubernamentalidad liberal en relación con el lancasteriano; la Escuela Activa lo fue en relación con el pestalozziano. Una vuelta de tuerca fundamental en proceso de construir la libertad: de la apropiación de los derechos y de la igualdad ante la ley; es decir, ante las expresiones externas de la construcción de la ciudadanía, Pestalozzi planteó la posibilidad de ir más allá: planteó la construcción de la libertad desde el punto de vista del individuo en vías de ser sujeto, propone hacer un viaje hacia el sí mismo por la vía de la intuición (Pestalozzi, 1997, Saldarriaga, 2003).

Con su intervención sobre ésta no se busca tener influjos externos sobre los cuerpos por vía disciplinaria sino dentro de las mismas personas, en un intangible profundo. La libertad liberal no sólo requería un marco social para su ejercicio sino una intención individual de ejercerse y la demanda incesante para su ampliación continua: no sólo un efecto del derecho sino una forma mental de habitar la sociedad. La libertad comenzó a fundamentarse en el sujeto como una *tecnología del yo*: hacer vivir la experiencia de la libertad y sentirla indefinidamente en términos subjetivos: relación imaginaria con ellas capaz de superar, incluso, su negación concreta en las formas reales de vida (Foucault, 2008). En adelante la libertad necesitaría incrementarse, transformar el estatuto de las personas en la sociedad, y de cada quien consigo mismo: la libertad tenía que ser una necesidad vital, no simplemente un marco jurídico, un ideal o una promesa (Rose, 2010).

La libertad en la escuela se expresaría en preceptos pedagógicos y prescripciones que producían prácticas específicas, interpretaciones, modos de decir y hacer en la escuela que le daban existencia, voz y dignidad a los niños para constituirlos en sujetos; que les otorgaba un papel diferente al del maestro en el proceso de enseñanza, y forzaba modos diferentes de relacionarse con ellos: modos ya no absolutamente dependientes del aparato disciplinario sino forzados por dignidades cada vez más horizontales entre dos sujetos que se igualaban en las lógicas del derecho y de la pedagogía. El método pestalozziano buscaba transformar las concepciones en torno de lo que eran los niños, la escuela y el mismo proceso de la enseñanza: una forma de horizontalizar las dignidades de maestros y alumnos, es decir, de producir más libertad para los alumnos (Echeverri, 2015).

Un elemento fundamental de la libertad en el método pestalozziano fue el reconocimiento del otro como sujeto de derecho. Se pensaba que el deseo de la educación estaba presente en los niños, pero las formas institucionalizadas de impartirla terminaban por destruir este deseo innato. En cierta forma daba inicio la constante culpabilización del sistema educativo y del maestro en relación con un niño nunca suficientemente comprendido.

Otra manera liberal de producir la libertad en la escuela por la vía de la culpabilización de quienes deberían ser los agentes de la ley:

En el niño no hay necesidad de despertar el deseo de la instrucción, él tiene este deseo, él tiene curiosidad; pero si es necesario instruirlo complaciéndolo, porque de otro modo se fastidia con la instrucción y la rechaza; y en este caso, apelar a castigos dolorosos es hacerla aborrecer todavía más. Bien pudiera sentarse como regla general, que cuando la enseñanza no es agradable a los niños, es porque se ha equivocado el modo de darla, o porque es demasiado elevado para ellos el asunto sobre que versa (*El Preceptor*, 1877, núm. 2).

La escuela era un dispositivo para la adecuación del "espíritu correcto" en el marco general de la gubernamentalidad liberal. Reconocían también que se requerían "reglas especiales de que el maestro pueda hacer uso para mantener el orden en las escuelas, sin las cuales no podría absolutamente dar enseñanza alguna" (*La Escuela Primaria*, 1873, núm. 79). Estas adquirieron otra dirección y objetivo: no la verticalidad disciplinaria para fundar un orden escolar y social, sino articulada con más elaborados conocimientos pedagógicos en torno de lo que el niño era como individuo para producir más refinadas prácticas en la escuela, y con expertos que iban a prescribir alrededor del niño y la escuela (Rose, 2010; Varela, 1995).

La escuela requería de maestros que se apropiaran esos saberes para reconocer al niño como un miembro de la sociedad con derechos, es decir, un futuro ciudadano; un maestro que ya no concibiera su función en la escuela como un poder que fijaba su dignidad por el carácter de su posición, sino por su saber y por el conocimiento de lo que era él mismo como maestro y el niño como persona y alumno: conocimiento que le da mayor valía al alumno y le restaba protagonismo al maestro. El gobierno de la población escolar no era más una posibilidad inherente a la máquina disciplinaria, sino la consecuencia de la reconfiguración de su función: "el maestro que haya logrado establecer el hábito de la atención y la disciplina es sus alumnos ha logrado el gran paso del arte pedagógico" (*El Pestalozziano*, 1876, núm. 18).

La pedagogía era un arte para crear las condiciones de disciplina sin imponerla desde arriba mediante el juego simple de los premios y de los castigos. Contra estos se mantuvo una lucha constante: "se prohíbe al sr. director el uso de la palmeta para castigo de los niños, y se le advierte que los únicos castigos que puede usar son el arresto por pocas horas y posiciones forzadas propias de los niños" (AHA 1882, 5 de agosto).

Si se quería hacer libres y moralmente contenidos a los niños, los maestros necesitaban esas mismas características. A los niños no se les obligaba por la fuerza a cumplir con las normas. La imagen que debían construir los niños del maestro no era la del autoritarismo vertical sino la de otra persona con derechos y dignidad diferentes, expresión de un poder como potencia y no como negación; en la escuela el niño debía poder comprender "que la autoridad del

maestro era la expresión de la ley y el poder tutelar que vela(ba) por las necesidades del bien general, y protege(ía) los intereses de todos” (*La Escuela Normal*, 1874, T. 2).

El maestro fue el objeto de intervención, de prescripción y de exhortaciones a su vocación: se convertía por este camino en protagonista del proceso educativo. Sutilmente perdía su poder al mismo tiempo que pasaba a ser el protagonista: no era cualquier sujeto ni poseía cualquier tipo de conocimiento, era alguien con una misión específica en la constitución de la *gubernamentalidad* en relación con los más recién llegados a ella, potencia y obstáculo a la vez:

La mayoría de los maestros de escuela creen que el estado que abrazan es solamente como otro cualquiera de ganar la vida [...]. Muchos piensan que cuidándose tan sólo de la lectura, la escritura y cálculo, han cumplido con sus deberes: se engañan; su misión debe ser la de un padre. (*El Repertorio Escolar*, 1870).

El método pestalozziano aumentó la literatura prescriptiva para cualificar las prácticas del maestro y generarle una sujeción imaginaria y permanente con su quehacer. Literatura que denunciaba sus carencias, pero, de modo paralelo, exaltaba su función, le fijaba reglas y le recordaba constantemente su compromiso con la profesión, con los estudiantes, con la escuela y con la sociedad. Se produjo un desplazamiento de la posición del maestro y de las relaciones que a través de éste se establecían en la escuela: una posición nueva dentro de estrategias para la construcción de mayores espacios de libertad en el marco de las prácticas educativas cotidianas, en las cuales los maestros otorgaban mayor espacio y reconocían a los estudiantes como potencias de ciudadanía en relación con su propia intervención en ellos. En el maestro tendrían que converger:

La energía del mandatario con la dulzura del amigo, porque si falta lo primero los niños se burlarán de sus órdenes y si falta lo segundo verán en él el verdugo a quien temen y de quien podrán burlarse en la primera ocasión favorable. Importa además que los niños tengan más justo en complacer al director que miedo a sus castigos, pues no es el temor, sino el amor el móvil más noble de las acciones humanas (*El Pestalozziano*, 1876, núm. 17).

La transformación de la relación con el niño, sus derechos adquiridos y distancia en relación con el poder del maestro, produjo un efecto de normalización constante del maestro para que transformara la idea que tenía de sí mismo y de su quehacer. Se desplazaba, por la vía de la literatura prescriptiva de la escuela, y en las dinámicas escolares, lo que había sido responsabilidad del alumno a la capacidad o incapacidad del maestro y de su arte de enseñanza. Como dijimos más arriba, a fomentar la idea constante de *culpa* en relación con sus estudiantes (López y Echeverri, 2006).

La cuestión más difícil quizá que pueda presentar en la escuela es la de los castigos. Generalmente se cree que los niños son los culpables cuando tiene que sufrir alguna pena. Yo me atrevo a asegurar que el maestro es el responsable de más de la mitad de los castigos que impone a sus alumnos (*Escuela Primaria*, 1873, núm. 8).

En la escuela todos eran iguales ante el reglamento estudiantil, es decir, ante la ley, sólo la relación que el estudiante establezca con ésta determinará las mejores o peores formas de estar en ella. El precedente inmediato de la Escuela Activa en Colombia fue la crítica “al fiasco pedagógico de los sabios, historiadores, gramáticos y filólogos del siglo XIX” (Uribe, 1927: x), que se plasmó en la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1903. Una ley que buscaba de alguna forma producir un cambio en relación con la formación del método pestalozziano, el cual, supuestamente, había caído en un memorismo exagerado y un verbalismo sin razonamiento. En efecto, se querían incorporar métodos:

Que le hagan la guerra al verbalismo, a la enseñanza meramente libresca; que supriman todo intermediario entre la inteligencia de los niños y los objetos de estudio; que susciten la curiosidad y exciten la reflexión; que les permitan adquirir y asimilar las nociones morales y científicas que deben aprender (Uribe, 1927: xxv).

Se estaba transitando por un programa de libertad liberal: desprenderse de viejas sujeciones, adquirir independencia, autonomía, movimiento y relaciones. Los constreñimientos de la individualidad libre antes estuvieron referidos a la máquina disciplinaria, al castigo, a la verticalidad autoritaria del maestro; ahora, superadas esas limitaciones, se pedían liberaciones más sutiles: la repetición que impedía pensar, la limitación al libro que esquematizaba el conocimiento, los intermediarios anquilosantes, y la posibilidad de relaciones y de movimientos menos controlados y limitados. Lo que le criticaban los promotores de la Escuela Activa a la pedagogía pestalozziana era su ignorancia de las nuevas concepciones en torno de la infancia y su funcionamiento psicológico, así como su régimen disciplinario y su aislamiento de la sociedad (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997: 52).

La Escuela Nueva produjo efectos de libertad que no se presentaron como transformaciones fácilmente identificables sino modulaciones, profundizaciones, desplazamientos apenas perceptibles, en unos casos y, en otros, con mayor visibilidad en los discursos educativos. Época en la cual los saberes expertos profundizaban en la idea del “libre y espontáneo desarrollo del alumno”, al mismo tiempo, en la Escuela Activa la enseñanza no quedaba constreñida el método sino que lo utilizaba “para despertar la curiosidad, para ganar el aire libre, para crear una disciplina interna y un espacio de libertad, para colocar al maestro como guía espiritual.” (Ardila y Vizcaíno, 2008: 293).

A diferencia de los métodos anteriores, con la Escuela Activa el método no es camisa de fuerza pues cambia en relación con el objetivo supremo de la formación: la liberación pedagógica de los niños: "por fin el niño es el centro de todas las preocupaciones en la escuela. ¡Por fin el niño es un sol!" (Cubillos, 2007: 232). La Escuela Activa presentaba el siglo xx como el del *descubrimiento del niño*. La escuela debía ser reorganizada en relación con ese hallazgo: ampliar la libertad posible en relación con sus necesidades. No sólo la psicología se adentraba más en el ya largo viaje emprendido hacia el sí mismo, sino que el ambiente en general debía ser alegre, convertir su entorno escolar en un jardín para que perdiera su imagen lóbrega y de cuartel. En la escuela alumnos y maestros: "constituyen dos fuerzas que se compenetran para formar un armonioso conjunto que tienda al desenvolvimiento de un ser que aporta muchas singularidades, conclusivas, propias, que han de ser respetadas por el instructor, convertido en hábil y profundo psicólogo" (Belcazar, 1935: 62).

Según esta lógica, "el maestro deber(ía) subordinar su personalidad en pro del desarrollo del niño" (Belcazar, 1935: 62). Las nociones de autoridad, castigo, disciplina, orden, van reconfigurando en relación con la consolidación de la infancia como compuesta por personas con derechos, individuos con formas de conocer, saber, con su propio valor intrínseco.

Al mismo tiempo que se morigerara el castigo, las relaciones entre profesores y estudiantes comienzan una más clara tendencia hacia la horizontalización. Al maestro se le va enredando la autoridad en el marco de los derechos y de los saberes que ingresan a la escuela. Todavía castiga, no cabe duda, pero esos castigos cada vez están más referenciados a violaciones más graves, mientras que las faltas leves se castigan con lo que es otra potencia formativa, como el ejercicio físico, por ejemplo. Por la vía del reconocimiento científico y legal del niño, el maestro comienza a ser culpable de no comprender suficientemente al niño. Así, entre el realce del niño y el enjuiciamiento constante del maestro comienza el proceso, que todavía no termina, de la escuela como un Estado de guerra que se hizo presumible con ese primer "viejo hijo de puta" en la boca de un estudiante (Echeverri, 2011; 2015).

Tercera imagen: la escuela indisciplinada

La escuela actual se presenta en términos de conflicto, violencia, falta de autoridad, necesidad de programas de convivencia ciudadana, prevención temprana de la violencia, medicalización de los niños, matoneo o acoso, entre otros fenómenos escolares. Paralela a esta *violencia* crecen las demandas por democratizar la escuela, la necesidad de una mejor formación ciudadana para que alcance mayores cuotas de libertad y de autonomía, único remedio para aliviar los males de una escuela que cargaba todavía el pesado fardo de una tradición autoritaria, vertical y disciplinaria heredada del siglo xix (Cajiao, 1994; Castillo y Sánchez, 2003).

La educación escolarizada gira hacia el niño como centro del proceso formativo: sujeto con derechos en ascenso en el marco de una sociedad en la cual el niño es su futuro previsible y, por lo tanto, el constante proyecto social y político que ha tenido su concreción legal más importante en la Constitución Política de 1991, como la vía legal para ampliar sus derechos en una sociedad que todavía no está a su alcance (García, 1996: 24). Supuestamente, para lograr la convivencia pacífica en la escuela es necesario aplicar un nuevo método de institución educativa que transforme la cultura escolar, tradicionalmente autoritaria, en otra cultura autónoma, modernizada, eficiente y fundamentalmente más libre y democrática (Castillo y Sánchez, 2003: 2).

Sin embargo, hay relación entre esas invocaciones a la democracia y las prácticas cotidianas que las hacen aparentemente necesarias. Esto es, entre ciertos fenómenos escolares (v.g., violencia, conflicto, falta de autoridad y medicalización) y la libertad invocada por conducto democrático hay un tipo de vinculación que no necesariamente establecía una relación según la cual la libertad democrática es, al mismo tiempo, el procedimiento y el objetivo para contar con una escuela más pacífica y, por lo tanto, con una mejor sociedad.

Evidencias de violencia y de excesos hace pensar que la concepción de niño y de joven que existe en la sociedad es la de sujeto de derecho protegido legalmente y convertido en el centro de la sociedad hasta el punto, tal vez excesivo, de propiciar la aparición de teorías que denuncian la aparente tiranía de la niñez y la infantilización de la sociedad (Vega, 2011). Un niño cada vez más protegido, más libre y autónomo, pero al mismo tiempo, más violento e indisciplinado en una escuela y sociedad que parecieran confundir *autoridad* y *autonomía* en la relación que establece con sus niños y jóvenes (González, 1996).

La escuela ha dejado de ser el espacio rígido fundado por sociedades disciplinarias en un tiempo que dejó de ser el nuestro (Deleuze, 1991). En la escuela ya no se ve la máquina disciplinaria como control minucioso sobre los cuerpos, los tiempos, los espacios y la generalidad de las cosas pequeñas que constituyen la cotidianidad escolar. En la escuela actual no existen las disciplinas como: "métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad" (Foucault, 1990: 141).

En la escuela actual la categoría de análisis es indisciplina (Echeverri, 2007; 2015). Esta marca su cotidianidad y reemplaza el conocimiento por esfuerzos socializadores. La escuela ha devenido escenario de violencia, receptora de campañas de convivencia, prevención temprana de la agresividad y, más recientemente, en espacio de terapias y medicalizaciones mediante las cuales se libera al maestro de su responsabilidad de agente de la ley y se le presenta como un simple mediador que ayuda a los escolares, y las familias, con la remisión de los niños a la autoridad inapelable de la medicina y la psicología (Varela, 1995).

La escuela requiere de la resolución profesional de conflictos como una relación de paridad entre estudiantes y maestros que hace posible un espacio de tensiones en las cuales cada estamento tiene ideas estratégicas sobre su libertad y sus derechos (Jares, 1997). Espacio en el cual no es posible la verticalidad del castigo ni el uso de la fuerza, sino donde se recurre a formas sutiles de control mediante las cuales, pese a la sujeción que imponen, como en los casos de la terapéutica la experiencia de la libertad es cada vez más intensa y produce demandas de mayores cuotas de esa libertad.

Empero, la escuela, aunque conflictiva, indisciplinada y alejada del conocimiento científico y tecnológico, no carece de gobierno (Echeverri, López y Echeverri, 2007). La libertad es precisamente la forma de ese gobierno. Es decir, los conflictos, la violencia y los problemas de autoridad son las prácticas que objetivan un tipo de libertad específica en una sociedad y en una época determinadas, y no un precedente crítico que hace necesaria su invocación para llegar por fin a un supuesto estado ideal de democracia en el país. En síntesis, la libertad, y no la disciplina, es el elemento fundamental para comprender la escuela del presente (Rose, 2010).

El problema histórico de la escuela no tiene que ver con los supuestos rezagos de la máquina disciplinaria del siglo XIX, sino el concepto de libertad que circula socialmente para producir tipos específicos de subjetividades, de experiencias y de prácticas de libertad en la escuela:

En nuestra época, las ideas de la libertad han llegado a definir la base de nuestros sistemas éticos, nuestra práctica de la política y nuestros hábitos de la crítica. Por tanto, parece pertinente tratar de analizar las condiciones en que estas ideas de libertad y de estas prácticas en el nombre de la libertad han llegado a existir, y para aclarar las líneas de poder, la verdad y la ética que están en juego dentro de ellas (Rose, 2010: 10).

Es posible rastrear las relaciones entre esta forma de la libertad y la historia de la escuela en Colombia: analizar las prácticas concretas que históricamente han dado origen a formas de libertad en la escuela, y, en sentido inverso, las concepciones de libertad que producen diversos tipos de prácticas institucionalizadas. Asumir la libertad no simplemente como un ideal que se invoca en una sociedad por vía democrática, sino libertad como materiales, técnicas y prácticas gubernamentales de gobierno de la población que tienen un tipo de concreción específica en la escuela: una escuela en la cual los niños no reconocen la autoridad inapelable de sus maestros y éstos, sin confesarlo, terminan por ver a muchos de sus estudiantes como *malpariditos* incontrolables.

Discusión final

La relación paz y escuela: historia de la educación como ejercicio

Las tres escenas permitieron mostrar que en los excesos escolares (de maestros o alumnos) subyace una estrategia de gobierno de la población: producir la libertad que la *gubernamentalidad liberal* requiere para mantener su vigencia como forma general del poder. La escuela, aparentemente una institución disciplinaria y de encierro, genera prácticas y discursos que, en tiempos largos, producen efectos diferentes a los que a primera vista logran verse: lo que inicialmente parece castigo, verticalidad y disciplinamiento, a largo plazo se muestra como el sustrato profundo de la producción de su opuesto absoluto: la libertad fáctica y mental de las personas y de los grupos.

Pero la producción constante de la libertad también genera desbordes, como los traídos por las escenas, los cuales han llegado a configurar fenómenos como el “matoneo” en una escuela violenta. La libertad implica reconocer como constitutivos de la sociabilidad estos fenómenos, porque la libertad misma es la consecuencia de la necesidad de contar con dispositivos de seguridad para controlar estos desbordes: un dispositivo de seguridad sólo puede funcionar bien con la condición de que se dé algo que es justamente la libertad (Foucault, 2006: 71). Lograr que la libertad de unos no ponga en riesgo la de otros representa grandes costos de seguridad (Foucault, 2007: 86). Por lo tanto, que la escuela hoy parezca vertical y anquilosante, mediante fenómenos de violencia, exclusión, medicalización y homofobia, entre otros, produce parte de la libertad que el sistema necesita para continuar renovándose, es decir, para hacer cada vez más libres a las personas.⁴

La escuela produce la libertad liberal, se ha comprobado. Pero ahora, ¿cómo podría esa escuela, cada vez más conflictiva, violenta y terapéutica, con un talante discriminator y homofóbico consolidar en Colombia una paz duradera? (Echeverri, 2015; Román y Murillo, 2011; Unesco, 2015). En otras palabras, ¿cómo puede producir paz un dispositivo que, aparentemente, él mismo requiere ser pacificado para consolidar una mejor democracia? La respuesta es sencilla y a la vez compleja: lo puede hacer porque la educación es un ejercicio inmunitario de la sociedad para garantizar la permanente viabilidad de la especie humana.

No es lo mismo educación que escuela: la educación es un fenómeno a escala de la especie (Leroi – Gourhan, 1971; Sloterdijk, 2012; Sloterdijk, 2013), mientras la escuela es un fenómeno reciente de la modernidad. Por lo tanto, la forma escuela no puede dar cuenta de

⁴ Que la escuela discrimine la sexualidad juvenil no es una prohibición taxativa sino del mecanismo que hace hablar de esas sexualidades para encontrarle salidas más amplias en la sociedad. La pregunta no es por qué la escuela las estigmatiza, sino por qué la escuela habla cada vez más de ellas (Foucault, 2008).

lo educativo en su totalidad. Más aún, es menester reconocer que en términos generales “la escuela hace poco” por la sociedad. Sin embargo, de inmediato hay que reconocer “que hace poco, pero hace” (Baudelot y Leclercq, 2008). Esto es, si bien no construye los ideales de una sociedad, coadyuva a decantarlos en un repetido ejercicio con efecto inmunizador. Es por ese *poco que la escuela hace* que se debe insistir hasta el cansancio lo que se espera de ella: en esa repetición se producen las lentas transformaciones de la sociedad en relación con los ideales propuestos.

Así, pues, la escuela cumple una función inmunitaria en lógicas de repetición: por un lado, incuba formas morigeradas de problemáticas sociales para que su microescenificación prevenga daños mayores en el cuerpo social (Sloterdijk, 2012, 2013); por el otro, la escuela es un refugio de constante esperanza social de renovación, restauración de los lazos sociales para la construcción de horizontes vitales para los grupos y, consecuentemente, para la humanidad. Es decir, siempre se convierte en una válvula de escape de las cerrazones sociales: se espera que en la escuela vuelven a germinar las semillas para un inicio social renovado. Esto es, que mientras las condiciones sociales se estabilizan políticamente, la escuela crea los estados mentales para hacer posibles las transformaciones definitivas en términos de cultura (Nussbaum, 2012).

Que una sociedad con deseos de salir de la guerra vuelva la mirada a la escuela en busca de opciones no es imputarle a ésta responsabilidades en relación con lo que ella no provocó, sino reconocer su función de reconstituir los lazos sociales mediante ejercicios de repetición constante: que la escuela repita *paz, paz, paz*, a primera vista puede parecer un distractor para evitar nombrar los causantes reales de los conflictos, pero en realidad esos diferentes ejercicios pueden, en tiempos largos, producir cada vez mejores prácticas en relación con ese discurso. Empero, como la educación no es solo la escuela, el esfuerzo social tiene que apuntar a alinear con los ejercicios de la escuela otros aspectos de la sociedad, como la política y la economía, para que los efectos sean reconocibles y verificables.

En relación con la construcción de la paz hay que hacer el ejercicio de continuar repitiendo: “la escuela hace poco, pero hace” (Baudelot y Leclercq, 2008). Seguir apostándole a la escuela como estrategia inmunitaria con la cual la sociedad ensaya experiencias para que la humanidad continúe su aventura vital por lo abierto. Lo que dio pie para reconocer esta necesidad de apostarle a la escuela como escenario para consolidar una paz duradera fue preguntar por las formas de construcción de la libertad mediante mecanismos históricos que parecieran ir en contra de lo que requieren producir: el disciplinamiento vertical y las manifestaciones violentas de los estudiantes son excesos, ciertamente, pero de una lógica que busca la producción de la libertad liberal.

Después de esta comprobación ¿qué se sigue desde el punto de vista de la historia de la educación? Se requiere hacer una historia direccionada teóricamente que conjugue los

presupuestos de la *gubernamentalidad* liberal, aquí expuestos, con las ideas de Peter Sloterdijk sobre la aventura vital humana en clave ejercitante. Esto es, que la necesidad de paz de una sociedad como la colombiana no voltee hacia la escuela con mirada juzgadora porque no previno los males de la sociedad, ni para forzar intervenciones coyunturales sin mayor efecto que su propia realización. Se debe recurrir a la historia para reconocer que ese *poco que la escuela hace* podría comprenderse mejor si se indaga por la función inmunitaria de la educación y el tipo de ejercicios que ella despliega para darle sentido a las personas y las culturas frente un mundo abierto y con un futuro desconocido.

Si la comprobación de algunos problemas actuales de la escuela como matoneo y violencia no son la negación de la libertad sino la consecuencia poco visible de formas históricas de obligar a las personas y a los grupos de ser cada vez más libres para garantizar el refinamiento y la vigencia de las formas liberales del poder, de similar manera un trabajo histórico dedicado debe reconocer los guiños de la filosofía para indagar qué género de ejercicio representa la educación en su forma escuela, y qué tipo de inmunización garantiza ésta para que la sociedad, pese a sus prácticas de guerra y exterminio, pueda regenerarse y construir vida donde la muerte funda su imperio. En fin, el guiño para los historiadores de la educación es emprender una investigación de la educación en clave ejercitante.

Fuentes

Archivos

- AHAA Archivo histórico de Armenia, Antioquia: Alcaldía. 1926. Oficio N° 25. Depto. de Antioquia. Agosto 16.
- AHA Archivo Histórico de Antioquia: Gobierno Provincial, 1856, Tomo 1806
- APUA Archivo de Prensa Universidad de Antioquia
Informe del Secretario de Gobierno 1883, Popayán, FM/ 272
El Fósforo. Popayán. 1823: n° 152
El Preceptor, Medellín. 1877, n° 2.
El repertorio escolar. Bogotá. 1870.
La Escuela Normal. Bogotá.1871. Tomo II.
La Escuela Primaria, 1873. Socorro, n° 79.
Escuela Primaria, 1873. Socorro. n° 8
El Pestalozziano, 1876. Socorro. n° 17.
El Pestalozziano, 1876, Socorro. n° 18
Diario político de Santa Fé de Bogotá. 1810. N° 1.

Bibliografía

- Agamben, Giorgio (2016), *Che cos'è un dispositivo?*, Nottetempo, Roma.
- Ardila, Héctor y Inés Vizcaíno (2008), *Hombres y mujeres en las letras colombianas*, Magisterio, Bogotá.

- Báez, M. (2006), *La educación en los orígenes republicanos de Colombia*, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Boyacá.
- Baudelot, Ch. y F. Leclercq (2008), *Los efectos de la educación*, Del Estante Editorial, Buenos Aires.
- Belalcázar, Ligia (1935), "Las modernas orientaciones educativas", *Educación*, vol. 3, núm. 18-19, enero-febrero, pp. 58-69.
- Cajiao, Francisco (1994), *Poder y justicia en la escuela colombiana*, Fundación FES, Cali.
- Carrasquilla, Ricardo (1927), *Lo que va de ayer a hoy*, La luz, Bogotá.
- Castillo, Elizabeth y Carlos Sánchez (2003), "¿Democratizar la escuela o escolarizar la democracia? Dilemas de la socialización política en la escuela colombiana", *Revista Colombiana de Educación*, núm. 45, julio-diciembre, pp. 144-164.
- Caruso, Marcelo, Pablo Pineau y Inés Dussel (2001), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de Modernidad*, Paidós, Buenos Aires.
- Caruso, Marcelo y Eugenia Roldán (2005), "Pluralizing Meanings: the Monitorial System of Education in Latin America in the early nineteenth century", *Paedagogica Historica*, vol. 41, núm. 6, pp. 645-654.
- Cubillos, Julián (2007), *Agustín Nieto Caballero y el proceso de apropiación del pensamiento pedagógico y filosófico de John Dewey*, Universidad del Valle-Gimnasio Moderno de Bogotá, Bogotá.
- Deleuze, Gilles (1991), "Posdata sobre las sociedades de control", en Christian Ferrer (coord.), *El lenguaje literario*, t. 2, Nordan, Montevideo. pp. 114-121
- Echeverri, Guillermo, Beatriz López, Juan Echeverri et al. (2007), *Formar el pensamiento científico y tecnológico: una propuesta de integración para la Educación Básica*, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.
- Echeverri, Juan (2007), "Democracia liberal y escuela: de la disciplina al conflicto", en *viii Congreso Iberoamericano de la Educación Latinoamericana. Memorias*, Buenos Aires, pp.135-151.
- Echeverri, Juan (2011), "Liberalismo y la educación en los albores del siglo XIX en Colombia", *Analecta política*, vol. 1, núm. 1, julio-diciembre, pp. 141-174.
- Echeverri, Juan (2015), *Escuela y Métodos Pedagógicos en clave de gubernamentalidad liberal. Colombia 1821-1946*, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.
- Foucault, Michel (1990), *Vigilar y Castigar*, Siglo XXI Editores, México.
- Foucault, Michel (2006), *Seguridad, territorio, población*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Foucault, Michel (2007), *Nacimiento de la biopolítica*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Foucault, Michel (2008), *Las tecnologías del yo*, Paidós, Buenos Aires.
- García M., G. (1996), *Por un país al alcance de los niños*, Colombia al filo de la oportunidad-Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo-Tercer Mundo Editores, Bogotá.
- González, Carlos (1996), *Autoridad y autonomía*, Cuadernos Académicos 1, Medellín.
- Heidegger, Martín (1994), *Serenidad*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Hernández De Alba, Guillermo (1976), *Documentos para la Historia de la Educación en Colombia*, Patronato Colombiano de Artes y Ciencias, Bogotá.
- Jares, Xavier (1997), "El lugar del conflicto en la organización escolar", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 15, febrero, pp. 38-45.
- Kant, Immanuel (1985), *Tratado de pedagogía*, Rosaristas, Bogotá.
- Leroi -Gourhan, André (1971), *El gesto y la palabra*, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- López, Beatriz y Guillermo Echeverri (2006), "Democracia y estatuto del maestro. Culpa neoliberal y ecos de modas intelectuales", en Aa. Vv., *Los Bordes de la pedagogía: del modelo a la ruptura*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, pp. 205-214.
- Luzuriaga, Lorenzo (1969), *Origen de las Ideas Educativas de Bolívar y Simón Rodríguez*, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

- Manual del sistema de enseñanza mutua* (1826), *Manual del sistema de enseñanza mutua aplicado a las escuelas primarias de los niños*, Impreso por S.S. Fox, Bogotá.
- Martínez, Alberto (1986), *Escuela, maestro y métodos en Colombia 1767-1820*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Martínez, Alberto (1994), "La educación en el Nuevo Reino de Granada", en Buenaventura Delgado (coord.), *Historia de la educación en España y América*, vol. II, Morata-Fundación Santa María, Madrid, pp 346-356
- Nussbaum, Martha (2012), *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*, Paidós, Barcelona.
- Pestalozzi, Johann (1997), *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, Miguel Ángel Porrúa, México.
- Román, Marcela y Javier Murillo (2011), "América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar", *Revista Cepal*, núm. 104, agosto, documento pdf disponible en: <www.cepal.org/publicaciones/xml/3/44073/RVE104RomanMurillo.pdf> (fecha de consulta: 12/06/2013).
- Rose, Nikolas (2010), *Powers of Freedom. Reframing political thought*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Sáenz, Javier, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina (1997), *Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, vol. I y II, Asociación de Editoriales Universitarias de Colombia, Bogotá.
- Saldarriaga, Óscar (2003), *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*, Magisterio, Bogotá.
- Sanabria, Francisco (2010), "Enseñando mutuamente: una 'aproximación' al método lancasteriano y a su apropiación en Colombia", *Revista Historia de la Educación Colombiana*, vol. 13, núm. 13, pp. 47-76.
- Sloterdijk, Peter (2012), *Has de cambiar tu vida*, Pretextos, Madrid.
- Sloterdijk, Peter (2013), *Muerte aparente en el pensar. Sobre la filosofía y la ciencia como ejercicio*, Siruela, Barcelona.
- UNESCO (2015), *El bullying homofóbico y transfóbico en los centros educativos. Taller de sensibilización para su prevención: guía de facilitación*, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), Santiago, documento pdf disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244841s.pdf>>, (fecha de consulta: 3/09/2015).
- Uribe, José Antonio (1927), *Instrucción Pública. Disposiciones vigentes. Exposición de motivos*, Imprenta Nacional, Bogotá.
- Varela, Julia (1995), *Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. Escuela, poder y subjetivación*, La Piqueta, Madrid.
- Valencia, Guillermo (s.a.), *Poemas*, Claridad, Buenos Aires.
- Vega Vargas, Diana M. (2011), "La ciudad de los Niños. La Infantilización de la Sociedad: una Referencia a Tonucci", *Buenas Tareas. Documentos de Investigación*, documento html disponible en: <<http://www.buenastareas.com/ensayos/La-Ciudad-De-Los-Ni%C3%B1os-La/1743088.html>> (fecha de consulta: 15/04/2016).
- Weinberg, Gregorio (1983), "Las ideas lancasterianas de Simón Bolívar y Simón Rodríguez", ponencia presentada al Congreso sobre pensamiento político latinoamericano, Caracas, Venezuela, 26 de junio al 2 de julio, documento pdf disponible en: <http://www.educ.ar/dinamico/UnidadHtml__get__43eda445-7a06-11e1-82bb-ed15e3c494af/las_ideas_lancasterianas.pdf>, (fecha de consulta: 9/03/2014).
- Zuluaga, Olga (1979), *Colombia: dos métodos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*, Universidad de Antioquia, Medellín.
- Zuluaga, Olga (1984), *El maestro y el saber pedagógico en Colombia*, Universidad de Antioquia, Medellín.
- Zuluaga, Olga (2001), "Entre Lancaster y Pestalozzi: los Manuales para la formación de Maestros en Colombia, 1822-1868", *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 13, núm. 29-30, pp. 41-49.

JUAN CARLOS ECHEVERRI, Magíster en Historia, doctor en Educación en la Línea Historia de la Educación, docente titular de la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia y Coordinador del Grupo de Investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS). Sus líneas de investigación son: Historia de la Educación, Enseñabilidad de las ciencias, disciplinas y saberes y Educabilidad del sujeto. Sus recientes publicaciones tituladas *Escuela y Métodos Pedagógicos en clave de gubernamentalidad liberal. Colombia 1821-1946* (2015), "Investigación y escritura de maestros en Medellín: una comunidad interniveles educativos que In-Mova" en *Encuentro con-sentido pedagógico. Investigación educativa un horizonte político de ciudad* (2015) y "Hacer Historia de la Educación con el Influjo del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia" en *Revista História da Educação*, vol. 17, núm. 39, enero-abril, 2013.

Recibido: 21 de octubre de 2016

Aceptado: 29 de noviembre de 2016

El uso de materiales visuales en la investigación histórico-educativa

Ian Grosvenor

*School of Education
University of Birmingham
i.d.grosvenor@bham.ac.uk*

Kate Rousmaniere

*Miami University
rousma@miamioh.edu*

Introducción

La mayor parte de la investigación cualitativa está dominada por el lenguaje. Sin embargo, el deseo de crear imágenes ha existido a lo largo de la humanidad, desde las pinturas rupestres en el tiempo de las cavernas hasta las miles de millones de *selfies* que son tomadas cada año con dispositivos móviles. Usamos imágenes no sólo para representar el mundo que nos rodea, sino también para compartir nuestros sentimientos con otros, ya sea como memorial de un momento importante o para transmitir las emociones de ese momento particular. Hoy en día, el uso de la tecnología nos permite considerarnos fotógrafos documentales. De manera colectiva, esas imágenes son significantes de una cultura, de manera individual, son una evidencia de nuestra existencia y pueden ser analizadas como tal. En años recientes ha crecido el interés de algunos investigadores por usar imágenes para mejorar la comprensión de la condición humana, sin embargo, como plantea Cohen: "si los historiadores han oído hablar de este *giro visual*... lo han ignorado" (Cohen, 2003:251), por lo que lo visual mantiene un estatus menor que lo textual.

Hemos promovido el uso de los recursos visuales como parte de la práctica histórica dentro de nuestra investigación en la historia de la educación (Grosvenor, 1999; Rousmaniere, 2001), así en el 2014 fuimos invitados por el Cinvestav, en el marco del XI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, para organizar un taller de acercamiento al tema. El taller estuvo organizado en cuatro partes: Diálogos visuales, Construyendo significados, Cinco pasos para entender una fotografía y Dilemas éticos. En este escrito brindamos una reseña de las distintas actividades realizadas y temas principales que

surgieron en la discusión. Si bien es cierto que la evidencia visual comprende un amplio espectro material (pinturas, dibujos, grabados, fotografías, cine y video), el taller se enfocó únicamente en la fotografía. A los participantes se les solicitó llevar al taller una fotografía que tuviera un significado personal para ellos.

El taller

Primera parte. Diálogos visuales: conectando imágenes

Los participantes se dividieron en grupos de cuatro, a cada grupo se le asignó el mismo conjunto de diez fotografías. Estas eran de carácter internacional, de múltiples periodos históricos, de educación formal o informal, sin ningún patrón común de lo que representaban. A cada grupo se le pidió elegir cuatro imágenes significativas, podían escogerlas bajo cualquier lógica o elemento en común que conectara las cuatro imágenes. Luego cada grupo mostró las imágenes elegidas a todo el conjunto y explicó las conexiones que encontraron entre ellas. También explicaron el proceso por el que llegaron a esa decisión.

Este ejercicio tenía tres objetivos: en primer lugar, *romper el hielo*; en segundo lugar, poner el tema visual en la mente de los participantes, y tercero, demostrar qué fácil es hacer distintas conexiones entre fotografías dada la naturaleza azarosa e inclusiva de las fotografías individuales.

Segunda parte. Construir significados

Continuación del ejercicio anterior, se centró en las interpretaciones individuales y las perspectivas personales, principalmente en la construcción de un significado individual a través de una dinámica en parejas. Cada miembro de la pareja eligió la imagen que tenía significado para él; luego la intercambiaron sin decir nada sobre la imagen o el por qué del significado. El otro examinó la imagen y explicó por qué pensaba que era significativa para su compañero. Finalmente, el que eligió la foto debía responder.

Tercera parte. Cinco pasos para entender una fotografía

El objetivo era dotar a los participantes con una forma de trabajo sobre las imágenes que fuera transferible a otros contextos y contenidos. Se analizó una fotografía en grupo bajo el método de los cinco pasos de Tinkler (2013) y Grosvenor (1999). Primero, se estableció el lugar y tiempo de la fotografía, ¿Dónde ocurrió? ¿Existe alguna pista que delate cuándo fue

tomada esta fotografía?; un segundo paso, analizó la forma y presentación de la fotografía, ¿Qué tipo de imagen era? ¿Se puede clasificar? ¿La clasificación afecta la naturaleza de la imagen?; como tercer paso, se revisó el Contenido, ¿Qué hay en la fotografía? ¿Cómo transmite el fotógrafo el contenido? ¿Qué se está ignorando?; el cuarto paso consideró la materialidad de las fotografías y las imágenes, vistas como objetos materiales preguntando si ¿existe evidencia de cómo ha sido usada la fotografía? ¿Es posible construir una biografía de la imagen? Finalmente, la construcción de significados, ¿Cuál fue la intención del fotógrafo? ¿Qué significado tuvo para un espectador de la época? ¿Qué significado tiene ahora?

Puntos clave

Las fotografías son objetos culturales, hechas para proyectar significados y provocar efectos. Incluso tienen un propósito y están en un contexto. Por lo tanto, podríamos considerarlas como momentos aislados y privilegiados dentro de un marco un momento en el tiempo, un momento privilegiado sobre otros que se han perdido.

Generalmente los sujetos fotografiados están conscientes de que están siendo fotografiados, de que son parte de una relación de intercambio, cuyo objetivo es el registro de la "normalidad". Sin embargo, el momento del registro también un momento de perturbación. El sujeto consciente de que lo que está ocurriendo, suspende las relaciones sociales normales para que sean fotografiadas. Se altera lo que se pretende registrar.

Tradicionalmente, los historiadores han usado las fotografías para extraer evidencia de la materialidad del pasado. Incluso cuando las fotografías son consideradas "azarosamente inclusivas"; es decir, cargan un exceso de información que "amenaza con volverlas ilegibles". En consecuencia, sus posibilidades son tan variadas que no pueden registrarse en una sola interpretación.

Si bien, el momento es capturado en luz y convertido en registro, es solo un fragmento de entre muchos momentos pasados perdidos. Dada su inclusividad, existe una conexión, más allá de lo que la fotografía registra, con otros momentos, sujetos, experiencias, historias, etc. También existe la posibilidad de que ese momento pueda manipularse en el proceso de impresión de la imagen o colocarse junto a otras imágenes o textos.

El significado está enmarcado en el contexto en el cual observamos la imagen pero resulta necesario examinar *la vida de la imagen*; considerar su circulación, su valor a través del tiempo y el espacio y de un contexto a otro (Walker, 1997). Las propiedades de una imagen no cambian, pero su existencia material acumula diferentes significados cuando entra en relación con nuevos contextos y públicos. Por ejemplo: una fotografía familiar o de una comunidad escolar rural en Brasil.

Nos preguntarnos por la imagen misma, nos preguntamos por el viaje de la fotografía. Esta fue tomada por el fotógrafo británico Benjamin Stone (1838–1914), conocido por su valioso trabajo a finales del siglo XIX alrededor del mundo. La fotografía fue vista a finales de la década de 1990 por una investigadora norteamericana en el archivo de Birmingham, donde se resguardan los documentos de Stone; ella se llevó una copia a Estados Unidos. Ahora esa fotografía está exhibida en un taller en México en 2014.

En cada paso del viaje la fotografía será recontextualizada. Si cambia el contexto, cambia su significado.

Construir significado y derivar conocimiento histórico de una fotografía sólo es posible si se reconoce y entiende la intención del fotógrafo justo en el momento de la producción. Asimismo, es importante buscar alteraciones hechas para transmitir significados implícitos en la realidad capturada por la fotografía. Michel Foucault advirtió: "*Never consent to being completely comfortable with your own certainties*" (Foucault, 1997:144). La desventaja de una *mirada experta* consiste en que no pueda ver más allá. El conocimiento puede ser una barrera, una limitación para el flujo de significados. El conocimiento está acompañado por una forma particular de entendimiento. Como seres humanos no podemos ser excluidos de la identidad de lo que vemos, existe subjetividad en lo que miramos.

Cuarta parte. Dilemas éticos

Se presentaron una serie de imágenes de niños del archivo fotográfico del Museo Dr. Guislain en Gent, Bélgica. El museo se localiza en un hospicio de los Hermanos de la Caridad. Muchas imágenes las tomó el hermano Ebergist Gustaaf De Deyne (1887–1943), personaje representativo en el desarrollo de la educación especial en Bélgica, autor de *L'éducation Sensorielle chez les Enfants Anormaux* (1992), donde incluía muchas de sus fotografías. (Las imágenes están en Devlieger *et al.* (2008).

Puntos clave

Colectivamente, las imágenes muestran a la cámara, nueva tecnología, capturando la realidad. Era un mecanismo para la objetividad: se capturan momentos en filme. Así, las técnicas visuales definen y categorizan un texto de referencia que después resulta una herramienta en la educación para diagnosticar o predecir tendencias conductuales. Se trata de nuevas técnicas que producen nuevo conocimiento a través de nuevas tecnologías. Estas imágenes también generan problemáticas particulares. En un ensayo reciente sobre mirar y aprender en un salón de estudios de discapacidad, (Benin y Cartwright 2006) usan el concepto de vergüenza de Silvan Tomkin (Benin y Cartwright, 2006:156) para explorar una *authorised*

public looking (mirada pública autorizada). La primera reacción al ver una imagen de cuerpos con discapacidades visuales implica una mirada hacia "afuera" y una mirada hacia "adentro". La imagen logra que el espectador transite de una incomodidad inicial a un compromiso crítico. Estas fotografías y la colección de la que forman parte se clasifican como imágenes documentales, no pretenden una buena impresión para atraer la atención del público a un determinado sujeto. La fotografía documental, en aras de la búsqueda de reforma, tiene el potencial de explotar al sujeto. Es crítico cuando no hay consentimiento del sujeto fotografiado (Sekula, 1984). El sujeto puede no haber dado su consentimiento o puede haberlo dado pasivamente (posando directamente para la cámara). Los investigadores en ciencias sociales se conducen por una serie de directrices éticas, pero ninguna directamente sobre el uso de fotografías en el trabajo histórico. Los historiadores han escrito muy poco sobre la ética en la fotografía. Hacer consideraciones acerca del derecho a la privacidad, es decir, que las personas controlen las imágenes de sí mismos y sus condiciones de uso, tiene dimensiones prácticas y de principio. En otras palabras, ¿Se pueden mirar fotografías para las cuales no hubo consentimiento informado? Si no se puede, al hacerlo ¿entramos en un voyerismo académico?

Frente a tales preocupaciones de índole documental se encuentra el propósito del fotógrafo. De Deyne tomó fotografías en un periodo en que los científicos las usaban para registrar y clasificar de seres humanos en términos médicos. Existen imágenes en que los elementos de utilería y los retratos resultantes se alejan del discurso médico y asemejan fotografías de estudio, así devuelven cierta dignidad al sujeto fotografiado. Las imágenes De Deyne se interpretan como refuerzo a la agenda "normalizadora" y como desafío a la misma. Cabe recordar que las imágenes son producto de un momento específico y su significado está relacionado con ese momento. Ya en el presente están totalmente separadas de ese contexto de entendimiento.

La ética también se conecta con la elección de una imagen sobre otra, ya que coloca al investigador en una posición de poder. El investigador decide lo que usa como evidencia y se presenta públicamente y lo que queda descartado.

Quinta parte. La Revolución digital

Consistió en una discusión abierta sobre las implicaciones de la revolución digital para la investigación visual.

Puntos clave

La digitalización permite un mayor acceso a los recursos visuales a través de internet. En los siglos XIX y XX, las fotografías han adquirido un aura de credibilidad. Sin embargo, las nuevas tecnologías de la imagen comprometen la credibilidad de las imágenes como fuente veraz..

Es una problemática de los investigadores comprometidos con el desarrollo de diálogos visuales. Al reemplazar la experiencia táctil por la lectura de imágenes en la pantalla, se puede decir que la digitalización ha provocado una sensación de pérdida, un distanciamiento del pasado. Los flujos de información distribuidos por internet implican que las significaciones emocionales y sensoriales de las fotografías se dispersan. Hay el contraargumento de que crear una versión digital de los álbumes implica nuevas prácticas sensoriales y corporales. Elizabeth Edwards ha escrito: "mirar en grupos alrededor de una pantalla, el dedo en el teclado, el deslizamiento del *mouse*, el cursor en la pantalla o los toques en la pantalla táctil han creado nuevos registros del tacto... este tipo de prácticas reubican las fotografías en espacios expandidos donde producen significados con un potencial de una gama muy amplia" (Edwards, 2010:32).

Observaciones finales

En resumen, en el taller atrajimos la atención hacia el potencial inherente en los recursos visuales para la investigación histórica y social. Todavía existe un gran número de investigadores escépticos de la utilización de lo visual, particularmente de fotografías.

La "estética oculta" de las fotografías, la teatralidad necesaria del encuadre, la orquestada coreografía inconsciente de cualquier agrupación, es muy significativa y hay que estar alertas a lo que Raphael Samuel llama: "*quotation marks around old photographs*" ("poner las viejas fotografías entre comillas") (Sleight, 2016:17).

Bibliografía complementaria

- Benin, David y Lisa Cartwright (2006), "Shame, Empathy and Looking Practices: Lessons from a Disability Studies Classroom", *Journal of Visual Culture*, vol. 5, num. 2, agosto, pp. 155-171.
- Devlieger, Patrick, Ian Grosvenor, Frank Simon, Geert Van Hove y Bruno Vanobbergen (2008), "Visualising disability in the past", *Paedagogica Historica*, vol. 44, núm. 6, diciembre, pp. 747-760.
- Dussel, I. (2013), "The Visual Turn in the History of Education: Four Comments for a Historiographical Discussion", en Th. S. Popkewitz (ed.), *Rethinking the History of Education. Transnational Perspectives on its Questions, Methods, and Knowledge*, Palgrave Macmillan, Nueva York, pp. 29-49.
- Edwards, Elizabeth (2010), "Photographs and history: emotion and materiality" en S. H. Dudley (ed.), *Museum materialities: objects, engagements, interpretations*, Abingdon, Routledge, pp. 21-38.
- Foucault, Michel (1997), "For an ethics of discomfort" en Sylvère Lotringer y Lysa Hochroth (eds.), *The politics of truth: Michel Foucault*, Semiotex(e), Nueva York, pp. 135-145.
- Grosvenor, Ian (1999), "Visualising Past Classrooms", en Ian Grosvenor, Martin Lawn y Kate Rousmaniere (eds.), *Silences & Images: The Social History of the Classroom*, P. Lang, Nueva York, pp. 83-104.

- Rousmaniere, Kate (2001), "Questioning the visual in the history of education", *History of Education*, vol. 30, núm. 2, noviembre, pp. 109-116.
- Sekula, Allan (1984), *Photography Against the Grain: Essays and Photo Works, 1973-1983*, Nova Scotia College of Art and Design, Halifax.
- Sleight, Simon (2016), *Young People and the Shaping of Public Space in Melbourne, 1870-1914*, Routledge, Londres.
- Tinkler, Penny (2013), *Using Photographs in Social and Historical Research*, SAGE, Londres.
- Walker, John (1997), "Context as a Determinant of Photographic Meaning", en J. Evans (ed.), *The Camera-work Essays*, Rivers Oram Press, Londres, pp. 52-63.

La biografía como método para la historia de la educación y la infancia: Reseña de Mary Kay Vaughan (2015), *Portrait of a young painter: Pepe Zúñiga and Mexico City's rebel generation*, Duke University Press, Durham

Susana Sosenski

*Universidad Nacional Autónoma de México,
Instituto de Investigaciones Históricas, Ciudad de México
sosenski@unam.mx*

La historia de la educación en México transitó durante varias décadas por una ruta en la que predominó el estudio de las instituciones, los pedagogos, los discursos oficiales, los programas de estudio, los libros de texto, el papel docente o los procesos de escolarización, pero se mantuvo fuera de foco no sólo de un gigantesco conjunto de valores, conductas, conceptos, prácticas, producciones y discursos, sino también de un enorme grupo de sujetos que participaban de los procesos educativos. De tal forma, en aquella historiografía, que podríamos llamar "tradicional", los homosexuales, los indígenas, los niños, las mujeres, los maestros y, en general, los ciudadanos de a pie aparecían generalmente como receptores, pero muy desdibujados cuando eran actores. La creencia en el poder hegemónico de los discursos "educativos" oficiales, en sus posibilidades ilimitadas de modificar hábitos y costumbres, de construir una única vía de ciudadanía y de identidad nacional, olvidó que los sujetos por educar nunca fueron receptores pasivos ni una serie de cuencos para llenar, sino actores sociales, personas con capacidad de interactuar con los discursos, agentes capaces de apropiarse y reconocer, criticar, reinterpretar o resistir a los discursos dirigidos hacia ellos.

El libro *Portrait of a Young Painter. Pepe Zúñiga and Mexico City's Rebel Generation* se aleja de aquella historiografía de la educación y plantea la educación como un proceso amplio en el que intervienen múltiples discursos, producciones y actores. Su autora, Mary Kay Vaughan, centra su análisis no tanto en los proyectos educativos oficiales de la época del milagro mexicano, sino en las formas imprevistas en que los individuos interactuaron con una amplia

gama de discursos construyendo subjetividades y procesos de identificación individual, familiar, colectiva o nacional.

Vaughan elige el género biográfico y plantea un nuevo camino metodológico para escribir la historia de la educación en México. El trabajo de los biógrafos se enriqueció de los debates e intereses de la historia social y cultural en torno de la relación entre el individuo y la sociedad y los discursos biográficos. Se encontraron nuevas preguntas en un contexto de crisis de lo colectivo y el repunte del individualismo. La biografía se erigió como vía sustanciosa para subrayar la importancia que tiene el estudio de una vida individual para identificar el efecto de los grandes procesos históricos, las decisiones políticas, los medios de comunicación de masas o la creación de instituciones.

Ahora bien, ¿es realmente posible hacer historia de la educación a partir de una biografía? Este libro demuestra que sí. Para ello, Mary Kay Vaughan elige a un sujeto: Pepe Zúñiga. O tal vez deberíamos decir que es el sujeto quien elige a la historiadora. Porque es Pepe Zúñiga quien pide que escriban su biografía. Así, una autora con el interés de estudiar las experiencias de la generación de jóvenes que vivieron el 68 mexicano, el bagaje cultural, las influencias, las sociabilidades y las prácticas discursivas que creó la subjetividad de esa generación, encuentra un sujeto ideal para biografiar. De esta forma, biografiado y biógrafa construyen una narrativa polifónica en la que cada uno asume su función principal. El primero, la de narrar fragmentos de su memoria; la segunda, la de ordenar cada uno de esos fragmentos, ubicarlos en un tiempo y un espacio colectivo. Mary Kay Vaughan demostrará al lector que ha elegido a un pintor oaxaqueño radicado en la Ciudad de México, que estuvo muy lejos de pertenecer a las vanguardias artísticas o de ser un actor central del movimiento estudiantil y que más bien su inscripción en la generación rebelde y en la multitud del 68 operará como la de muchos otros, desde un posicionamiento individual. El estudio de lo colectivo es observado telescópicamente a partir de las formas en que un individuo interactúa en un contexto determinado.

Precisamente son las características de ciudadano de a pie del personaje las que aprovecha Vaughan para escribir una suerte de microhistoria. A la autora no le interesa estudiar al "gran hombre" de las hagiografías o de las biografías de la vieja historia de bronce, sino a un hombre que le permita mostrar nítidamente la capacidad de acción, de resistencia, de apropiación de los individuos "comunes" frente a la historia. Así, decide biografiar al hijo de un artesano que emigra de la ciudad de Oaxaca a la Ciudad de México en los años cuarenta, quien al concluir la primaria entra a trabajar como ayudante en un taller de reparación de radios y que poco a poco muestra interés en la pintura, hasta estudiar en la escuela de arte La Esmeralda y participar en el muralismo, principalmente en las nuevas corrientes pictóricas, como el arte figurativo de los años sesenta y setenta.

El lector de este libro se encuentra frente a un texto que no otorga un papel central a las instituciones, a las multitudes, a los grandes hombres, sino al individuo y a su forma de interactuar con los discursos en torno de él, tanto en la esfera privada como en la pública. Pepe Zúñiga niño, adolescente, joven y adulto se convierte en una ventana a través de la cual el lector observa procesos amplios de la historia mexicana y la forma en que estos procesos inciden y transforman las vidas individuales. Pepe Zúñiga está situado pero no atrapado en las estructuras sociales y los regímenes discursivos. Por el contrario, tiene capacidad de criticar, de apropiarse, de elaborar experiencias, de negociar con un abanico muy amplio de encuentros educativos, ya que este texto trata de la educación.

Plantear nuevas vías de abordaje a la historia de la educación en México, como lo hace este libro, necesariamente genera interrogantes al lector. La historiadora y el biografiado construyen entre ambos un documento, la entrevista, la cual permitirá contar con el aparato empírico para elaborar esta propuesta de narrativa histórica. Como toda fuente, la entrevista es subjetiva, mediada por los procesos de memoria y de olvido, por lo que el personaje ha decidido contar y excluir de su "historia de vida", por lo que ha podido recordar, por lo que desea hacer del conocimiento público. Si bien el libro de Mary Kay Vaughan complementa la entrevista con el análisis de canciones, películas, libros, revistas, periódicos u obras de arte, el texto deja muchas preguntas abiertas. Por ejemplo, si el contexto histórico en el que se elabora la entrevista condiciona la narrativa de un sujeto sobre su pasado, sería importante explicar qué imagen o representación de sí mismo buscó dejar Pepe Zúñiga a la posteridad en el momento en que dio la entrevista. O cómo la distancia temporal (pasado-presente) condiciona la interpretación posterior de sus experiencias.

Por otro lado, la autora hace una novedosa propuesta para la historia de la educación al no plantear el uso de la entrevista como fuente primaria sino como vía metodológica. También lo hace para la historia de la infancia, un campo de especialización que hasta hace poco se veía como parte de la primera, pero que ha seguido un camino con preguntas propias. En la historia de la infancia las biografías se han utilizado como documentos históricos, pero no como caminos analíticos para "hacer" historia de la infancia. Las llamadas "escrituras del yo", diarios, memorias y autobiografías están definidas por la autoconstrucción narrativa del sujeto que las escribe. En las biografías hay alguien externo al sujeto, que reordena el discurso. Sin embargo, quien se acerca a la vida de los niños del pasado a partir de memorias y autobiografías se enfrenta al poco peso que sus autores le dan al periodo de su niñez y adolescencia. Silvia Molloy, especialista en la escritura autobiográfica en Hispanoamérica, da cuenta de que la infancia es "uno de los silencios más expresivos de las autobiografías hispanoamericanas del siglo XIX" (Molloy, 1996: 17), ya que aparece como una "*petite histoire*, cuya mera trivialidad hace dudar de la importancia de su empresa. Así cuando aparecen

referencias sobre la infancia o bien se las trata brevemente para prefigurar los logros del adulto, o bien se aprovechan por su valor documental” (Molloy, 1996: 17).

Pensemos, por ejemplo, en la autobiografía de un pintor fundamental en la escena mexicana: José Clemente Orozco. El pintor escribe 116 páginas y dedica sólo una y media a su etapa infantil, que es narrada sólo para mostrar al lector los pasos que siguió antes de convertirse en pintor. Estos pasos transitan esencialmente dentro de instituciones educativas. En él predomina la idea de que la educación es un proceso que acontece en la escuela. Juan O’Gorman no agrega muchas más páginas que Orozco a sus memorias de infancia. Si habla de su nacimiento es porque le sirve para ubicarse en una generación de pintores: “Nací en Coyoacán, Distrito Federal, el año de 1905 y el día 6 de julio. En el mismo mes, pero con un día de diferencia y cinco años después, nació Frida Kahlo. También el 7 de julio de 1840 vino al mundo el gran pintor José María Velasco” (O’Gorman, 2007). O’Gorman habla de cómo su padre le pegaba con un rebenque o un cepillo de mano y considera estos azotes como parte de su formación de carácter y disciplina. A diferencia del padre de Pepe Zúñiga, que también tenía un carácter violento, el de O’Gorman lo apoyó desde el principio en la pintura comprándole acuarelas, colores, y crayones. La “autobiografía” de Diego Rivera escrita a cuatro manos con Gladys March muestra a un irreverente Rivera que siempre dibujó, que creció libre “como los animales”, que criticaba la religión y que quería ser ingeniero (Rivera y March, 1963). La adolescencia pasa en estas autobiografías tan veloz como el tiempo y tiene poco interés en las preocupaciones de los pintores.

La infancia es con frecuencia un lugar narrativo por el cual se pasa rápidamente, tanto en los textos de corte autobiográfico como en las biografías. La infancia parece un campo de la memoria oscurecido por los nubarrones del tiempo, que el presente hace aún más difícil de vislumbrar. Sobre todo, es un lugar poco importante en la narrativa, que los sujetos biografiados y los biógrafos desechan para explicar lo “verdaderamente” importante de la vida individual, generalmente en la etapa juvenil o adulta.

En la biografía de Pepe Zúñiga que escribe Mary Kay Vaughan hay una decisión consciente, una seria convicción, de que la infancia y la adolescencia son un periodo clave en la formación de un individuo. Por eso más de la mitad del libro está dedicada a escudriñar en los detalles de la educación que recibió Pepe, en recuperar los espacios en los que vivió y transitó, en revivir sus experiencias en la Ciudad de México en los años cuarenta y cincuenta. Vaughan no considera la infancia, de ningún modo, una etapa trivial.

La autora presta especial interés a la relación de los niños, en especial de Pepe, con una amplia gama de producciones culturales y las formas en que éstas delinearón las subjetividades infantiles. Cri-Cri, el grillito cantor, aparece como un personaje esencial en la formación de valores e ideas entre los niños, no sólo como instructor, sino como reivindicador de derechos y constructor de sensibilidades. El niño Pepe se afligía con la canción “Negrito Sandía”

pues se identificaba con el color de piel del pícaro "negrito angelical" que decía groserías y por eso recibía palizas y garrotazos de su tía. La autora concede a Cri-Cri un gran poder educador, que acompaña los efectos de una escolarización entrecortada y deficiente. No sólo en su posibilidad de crear un mundo de valores compartidos, como el poder de la libertad, el combate a la vagancia y a la suciedad, el derecho al amor y a la protección o la cosificación de la madre y la maternidad, sino también como un imaginario visual que articuló lo social con lo individual. Las canciones de Cri-Cri se convierten para la autora en metáforas de la vida diaria de su personaje, el cual declara que el grillito cantor "nos enseñaba a conducirnos".

Pepe se bañaba en los baños públicos y era restregado con sulfuro, jugaba a la roña, a la víbora de la mar, con saltamontes, insectos, pollos y gallinas, iba con su padre al cine, vivía en vecindades de la colonia Guerrero en el centro de la Ciudad de México. La historia de la infancia de Pepe Zúñiga refleja la forma en que los discursos gubernamentales y de los medios de comunicación se instalaban en las prácticas cotidianas de los niños en México. Los programas de ahorro escolar, el trabajo infantil o la formación de los niños como consumidores se materializan en las decenas de ejemplos concretos que se presentan. La lucha libre, los cómics, el cine, el guiñol, los carteles de la ciudad que los niños observan curiosos, los personajes y los mitos urbanos fluyen en esta narración, la cual mucho toma de la antropología y recuerda la estructura que siguió Oscar Lewis en *Los hijos de Sánchez* hace más de medio siglo. La autora entra a las habitaciones de aquellas casas de vecindad y recrea, como si de un observador participante se tratara, las posadas navideñas en el patio común, los gritos para partir la piñata, el olor del chocolate caliente y el sabor de las roscas de Reyes. Por otro lado, el libro presta atención a la educación "formal" de Pepe, y no da importancia a los contenidos disciplinares de los libros de texto, estudiados profusamente por la historiografía, sino a lo que éstos proponían en términos de formación sentimental: un modelo de la familia nuclear de clase media en la que los niños tenían su propia habitación, que mostraban el ideal de cultura material que debía rodear a los niños: muebles, ropa, juguetes, una formación ciudadana centrada en la promoción del ahorro, el trabajo, la salud, la higiene y luego el consumo.

El niño Pepe está dentro de un circuito de proyectos hacia la infancia, que consideran programas de radio, clínicas, juguetes, comidas, parques, programas de ahorro y un amplio mercado de consumo. La esfera pública donde se mueve el personaje conforma las subjetividades de los individuos, presenta modelos de conducta, de belleza, ideas sobre la historia a través de las radionovelas y educación por medio de programas que sensibilizan la vida cotidiana. El adolescente Zúñiga cambia Cri-Cri por el danzón. Sus padres no quieren que continúe en la secundaria y buscan que trabaje como aprendiz, con la ilusión de que luego se convierta en sastre. La recreación de las relaciones familiares, de hijos y padres, de

hermanos, de tías, aporta elementos de gran riqueza para la historia de la familia en el siglo XX mexicano.

La niñez y adolescencia de Zúñiga estuvieron permeadas por un mundo de tradiciones religiosas que formaron parte también de su universo educativo: visitas a las siete iglesias, primeras comuniones, peregrinaciones, misas los domingos, posadas navideñas y el "pinche santa clos", el cual no le traía nada a los niños pobres. Las imágenes que acompañan el libro ilustran esta vida de infancia familiar e incluso la rigidez de algunas relaciones familiares, en especial las que corresponden a los hombres. La autora da cuenta de un proceso de domesticación de la violencia masculina y de cómo se da el tránsito entre generaciones en las vivencias de la masculinidad. Pepe, por ejemplo, será capaz de criticar la violencia y dureza emocional de su padre distante y abusivo con esposa e hijos. El texto nos insiste en la necesidad de identificar las particularidades, las diferentes experiencias y emociones, incluso entre los hermanos de una misma familia, las relaciones contradictorias, los encuentros y desencuentros con los seres queridos.

Esta es la historia de un individuo, pero también es una historia social y cultural de la Ciudad de México entre 1940 y 1968. Es un recorrido por sus salones de baile, sus teatros, sus restaurantes, sus barrios populares. Es una historia auditiva, porque las canciones de Consuelo Velázquez, María Luisa Landín, Francisco Gabilondo Soler, el mambo y el danzón acompañan la lectura del texto. El libro invita a sumergirse en la historia del cine e intercalar su lectura con películas que fueron básicas para la formación de Zúñiga: *Rebelde sin Causa*, *La Strada*, *El ladrón de bicicletas*, *Flash Gordon*, *Cantando bajo la lluvia*, entre muchas otras. Las radionovelas como *Maximiliano y Carlota*, o los cómics como *La familia Burrón*, son hilvanados con la historia familiar, con los cuales la autora busca elaborar una historia de las emociones y los sentimientos.

El texto se aleja de una historia cultural que ha observado a los individuos en una serie de entramados culturales, discursos y representaciones (y que les resta acción y agencia). También se aleja de una historia social de las multitudes en donde los sujetos adquieren importancia en la colectividad. Aquí, el colectivo desaparece como agente reformador o revolucionario, en pos del individuo. La biografía de Pepe Zúñiga es una propuesta historiográfica; en ella, la autora sugiere un abordaje a la historia de la educación a partir del análisis de las formas, las cuales cobran una heterogeneidad de discursos educativos (políticas, producciones culturales, tradiciones, juegos infantiles) en la vida cotidiana de un individuo. Hay un intento de mirar la historia a partir de cómo un hombre la vive y, en ese sentido, el centro es la historia de un individuo. Se habría de cuestionar en qué medida éste es representante de un conjunto social mayor. Si no sigue la ruta de lo colectivo, sino del análisis de las formas en que el individuo hace frente a una heterogeneidad de discursos, vale la pena analizar en qué medida sus experiencias fueron compartidas, formaron sociabilidades y, en

suma, constituyeron parte de la cultura. Se echa de menos en este libro un mayor diálogo con la historiografía mexicana, que indudablemente debatirá, discutirá, criticará o se apropiará de las propuestas de Mary Kay Vaughan desde la historia de la educación, la infancia, el arte, el género o las emociones. Finalmente, esa es una de las ideas de este libro, abrir brecha y marcar otros caminos posibles.

Fuentes

- Molloy, Silvia (1996), *Acto de presencia: La escritura autobiográfica en Hispanoamérica*, El Colegio de México, México, p. 17.
- O’Gorman, Juan (2007), *Autobiografía*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Rivera, Diego y Gladys March (1963), *Mi arte, mi vida: Una autobiografía*, Herrero, México.

**Aleida García Aguirre (2015),
*La revolución que llegaría.
Experiencias de solidaridad
y redes de maestros y normalistas
en el movimiento campesino
y la guerrilla moderna
en Chihuahua, 1960-1968,*
Colectivo Memorias
Subalternas, México, 2015**

Carlos Escalante Fernández

El Colegio Mexiquense, A. C.

cescalante@cmq.edu.mx

El libro *La revolución que llegaría. Experiencias de solidaridad y redes de maestros y normalistas en el movimiento campesino y la guerrilla moderna en Chihuahua, 1960-1968* de Aleida García Aguirre es un libro oportuno y bienvenido en el medio académico.

En el libro, la autora, historiadora desde abajo, militante de la esperanza e hija de una ex normalista, estudia "la participación solidaria de maestros y normalistas en la articulación y desarrollo del movimiento campesino en Chihuahua en la primera mitad de los años sesenta, y las dos guerrillas rurales que operaron en la misma entidad federativa en 1964-1965 y 1967-1968" y se propone "analizar las peculiaridades que la presencia de estos dos grupos sociales vinculados a la educación pudo otorgar a las demandas campesinas legales e ilegales, así como a la formulación de una crítica radical del ordenamiento económico, social y político mexicano" (2015: 23).

La historiografía mexicana sobre el magisterio es amplia y aborda diversas facetas del mundo de maestros. Condiciones de trabajo, conformación de identidades docentes, movimientos sindicales y formas organizativas, biografías, instituciones formadoras de maestros, obras pedagógicas, saberes magisteriales y docentes, papeles ejercidos por el magisterio en procesos de intermediación cultural y procesos de feminización magisterial son algunos de los grandes temas estudiados en diferentes épocas de la historia y en diversas regiones del país. Ha conformado un sólido corpus de conocimiento que permite comprender a este importante gremio y a entender los procesos educativos.

La revolución que llegaría versa, en palabras de la autora "sobre la peculiaridad que la participación de normalistas y maestros, constituidos como un gremio reticular, otorgó a la conformación de un sujeto político, en este caso al movimiento campesino, el Grupo Popular Guerrillero y su sucesor el Grupo Popular Guerrillero Arturo Gámiz" (2015: 26).

El libro de Aleida García Aguirre hace confluír dos campos temáticos de conocimiento: la historiografía de la educación y el emergente estudio de los movimientos guerrilleros en México en el siglo xx. Una primera impresión de la lectura establece que el libro sólo adiciona conocimiento al ya acumulado en estas historiografías. No es así para el caso de la historiografía educativa porque la autora ofrece un conjunto de cuestiones que vislumbran nuevos acercamientos a la comprensión del magisterio, que una nueva generación de historiadoras jóvenes ha emprendido en años recientes, generación a la que hay que seguir leyendo y apoyando en su formación.

Entre las cuestiones más sobresalientes que ofrece el libro, se pueden destacar cinco:

La primera, reconoce que son pocos los acercamientos que estudian a maestros en formas de participación que no conciernen a su trabajo docente, pero que reflejan la manera en que conciben la participación política, social y cultural.

Si bien en algunas biografías o memorias de maestros se pueden advertir algunas facetas de este tipo de participación, por lo general los estudios históricos sobre el magisterio no ponen especial interés en estas formas participativas, voluntarias y comprometidas que no son, insisto, ni concierne a su trabajo como profesores ni propias de gremio en lucha por demandas propias. En algunos trabajos sobre el período de la revolución y el posrevolucionario (1910-1940) se ha advertido el papel que los maestros rurales tuvieron en los procesos de reparto agrario de sus comunidades. Por lo general, se ha explicado como parte de una política que les asignaba ese papel, esto es, como parte de sus actividades que debían desarrollar al ser profesores rurales. Si bien se trata de esfuerzos intelectuales muy valiosos, poco ayudan a entender las prácticas políticas comprometidas que los grupos de maestros han tenido en la historia social de México. ¿Cómo se establecen esas convicciones, que llevan incluso a arriesgar la vida de quiénes las asumen en aras de la defensa de ideales sobre mejoras sociales y políticas de los sectores populares?, ¿qué circunstancias propician los acercamientos orgánicos entre un sector popular (obreros, campesinos, indígenas, mujeres, mineros, etc.) y un grupo de profesores y estudiantes normalistas?, ¿en qué contextos e instituciones se forma este tipo de conciencia política? Poco sabemos al respecto.

Por lo tanto, acercarse al estudio histórico de un grupo de maestros y de estudiantes normalistas en relación política con cuestiones ajenas a las instituciones educativas, en este caso, la participación en el movimiento campesino y en el accionar guerrillero constituye una novedad significativa. En ese sentido, las preguntas de Aleida Aguirre resultan muy pertinentes: "¿por qué algunos sujetos pertenecientes a un gremio que se debía al estado decidieron erigir

organizaciones políticas armadas que pretendían la desarticulación del ordenamiento económico imperante y del estado mismo?" y "¿cómo pudieron transfigurarse en intelectuales contrahegemónicos?" (2015: 24).

Segunda, el tema no es lo único novedoso en este libro. También el acercamiento historiográfico a una época que vivimos más de uno de los que nos dedicamos a la investigación histórica de la educación. Quizá por esa circunstancia nos parece que aún no es oportuno historiarla: la década de los sesenta. Son pocos los estudios educativos que desde la historia se han hecho al respecto. Por supuesto, la gran excepción es la amplia bibliografía sobre el movimiento estudiantil popular de 1968, su amplitud es explicable por la importancia política del movimiento y su trascendencia en el país.

A partir de ahora, no deberá extrañarnos la proliferación de estudios sobre la educación que se hagan sobre estos años, ya que se trata de un período muy importante de la educación del país. En algunos casos, constituye un período base como, por citar sólo un ejemplo, el uso cotidiano y sistemático de los libros de texto gratuito en la educación primaria, tema del cual también ya comienzan a aparecer investigaciones del período. El libro de Aleida García Aguirre constituye uno de los primeros trabajos en ese sentido y despertará inquietudes sobre el tema y el período que enriquecerán nuestra historiografía.

Tercera, hay, además de lo anterior, una actitud investigativa fresca, e igualmente novedosa, que también debe ser valorada. La autora deja explícito sus compromisos éticos y políticos y a la vez se exige rigurosidad en la investigación. Nos recuerda que el academicismo libre de compromisos políticos no es la única opción para realizar investigación sociohistórica, sino que se puede trabajar con seriedad un tema sin renunciar a las convicciones políticas propias de la autora en tanto ciudadana y profesionista. A 50 años del asalto al cuartel Madera, y con el contexto inmediato de la desaparición de los 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa y el asesinato de varios de ellos ocurridos en Iguala, Guerrero en septiembre de 2014, se edita este libro auspiciado por el colectivo *Memorias subalternas* del que la autora es integrante.

Para ella "toda historiografía contiene una posición política: algunas son transparentes, otras cifran sus filiaciones y fobias." "Soy partidaria –agrega– de mostrar al lector el lugar desde donde se escribe, y al mismo tiempo me inclino por no convertir a la historiografía en el estrado tras el cual se pronuncian las disertaciones políticas." Y concluye con claridad su postura señalando que "el autor puede hacer de su obra una contribución que argumente a favor de su militancia política, pero es una falta de respeto al lector y a la profesión deteriorar la calidad de la investigación y la argumentación histórica para privilegiar las acusaciones y las apologías; es otra falta de respeto, por no hablar de lo aburrido que resulta, dictar cátedra política en lugar de problematizar la posición política" (2015: 232).

Esta postura se muestra de manera coherente en la investigación que contiene el libro, en el cual la simpatía de la autora por los protagonistas de su historia no le impide hacer un análisis histórico riguroso en el que ha procurado cuidar su subjetividad. No es éste un asunto menor, por lo que me parece importante resaltarlo.

La cuarta cuestión, relacionada con el análisis histórico que realiza la autora para dar cuenta de las experiencias de solidaridad y las redes de maestros y normalistas que les permitieron vincularse con el movimiento campesino y la guerrilla chihuahuense en la década de 1960 se sustenta en un uso renovador de varios conceptos provenientes de algunos autores marxistas, Antonio Gramsci y E. P. Thompson y de Ranajit Guha del grupo de los *Subaltern Studies* principalmente. Así los conceptos conciencia política, clase social, intelectual orgánico, solidaridad, experiencia, entre otros, guían la investigación. La autora los muestra fecundos para explicar su problema de investigación y responder a las interrogantes que se formuló.

Obviamente Aleida García Aguirre no es la primera historiadora que intenta abreviar de la reflexión de estos autores, pero su forma de debatir con ellos, de construir referentes frente a la información recabada y su habilidad para dotar los conceptos de capacidad explicativa resultan no sólo sugerentes sino que también abren miradas revitalizadas para la historiografía de la educación. La autora sustenta su argumentación en esta construcción teórica que le permite el análisis de la participación política de los normalistas y profesores en el movimiento campesino y en la guerrilla. No existen en sus explicaciones determinismos de clase, ni de género ni de otro tipo, al contrario, una apuesta por encontrar múltiples determinaciones a la formación de conciencia política de estos profesores y estudiantes normalistas. En ese camino, la autora no se limita a encontrar la racionalidad de las decisiones políticas de los actores, ya que explora otras expresiones que hicieron a estos estudiantes normalistas y profesores comprometerse políticamente y enfrentar al poder del Estado. La autora invita a explorar las dimensiones afectivas de las decisiones políticas, una cuestión que abre un campo desconocido para estudiar los movimientos sociales.

La participación política de los actores también es explicada por la autora a partir de la descripción detallada y analítica que hace de la red social de los profesores estudiados en la IV Zona Escolar Federal de Chihuahua. Para Aleida, esta red tuvo diferentes vínculos (afectivos, políticos, familiares e institucionales) que permitieron una movilización que constituyó experiencias formativas para los profesores. Asimismo, fueron aportes útiles para los campesinos demandantes de tierra y para los grupos guerrilleros y permitieron enfrentar a grupos económicos poderosos que poseían bosques y tierras en la región de estudio y a las autoridades políticas de diverso rango y de comportamientos caciquiles.

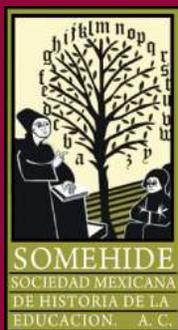
Como toda buena investigación, este libro abre nuevas preguntas y nuevos temas de estudio. La autora menciona uno en sus conclusiones, el cual resulta muy relevante: "desentrañar

si una posición política contestataria incide en el ejercicio y cuestionamiento de las teorías del aprendizaje” (2015: 222). Investigar sobre el vínculo entre compromiso político y quehacer pedagógico exhibe las formas pedagógicas que los movimientos magisteriales han construido y llena de contenido la consigna magisterial gritada en las calles mexicanas por profesores, “El maestro luchando, también está enseñando”.

Finalmente, la lectura del libro nos permite valorar el diverso uso de fuentes de información. La autora recurre a una importante hemerografía, testimonios escritos de la época y entrevistas orales con protagonistas de la época realizadas por ella y por investigadores anteriores (como las realizadas por Carlos Montemayor). Igualmente consulta expedientes agrarios custodiados en el Registro Agrario Nacional. También valora las resoluciones que se tomaron en el II Encuentro de la Sierra que constituyen la fundamentación ideológica que sustenta a los guerrilleros estudiados por la autora.

Una cualidad del trabajo es que Aleida consigue un refinado entrecruce de las fuentes, a partir de tener muy claro el tratamiento diferente que cada tipo de fuente debe tener. El entrecruce proporciona al lector información precisa y le permite ver las dificultades que enfrenta el historiador en temas que suponen procesos de secrecía por la clandestinidad de las actividades desarrolladas por los protagonistas (luchas por la tierra, pero sobre todo apoyo solidario a los grupos guerrilleros).

Por las razones enumeradas, y por muchas otras que el lector podrá encontrar como resultado de su propia lectura, el libro de Aleida García Aguirre ocupará un lugar importante en los próximos años pues constituye una investigación comprometida, seria, rigurosa, respetuosa con los protagonistas de su historia, investigación que aborda el tema de vigencia política: ¿cómo hacer para que nuestro país transite a una sociedad justa en la que el magisterio democrático cumplirá un importante papel en su quehacer institucional pero también como grupo comprometido con causas populares? Algunas respuestas posibles pueden formularse tras la lectura de este libro.



SOCIEDAD MEXICANA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN