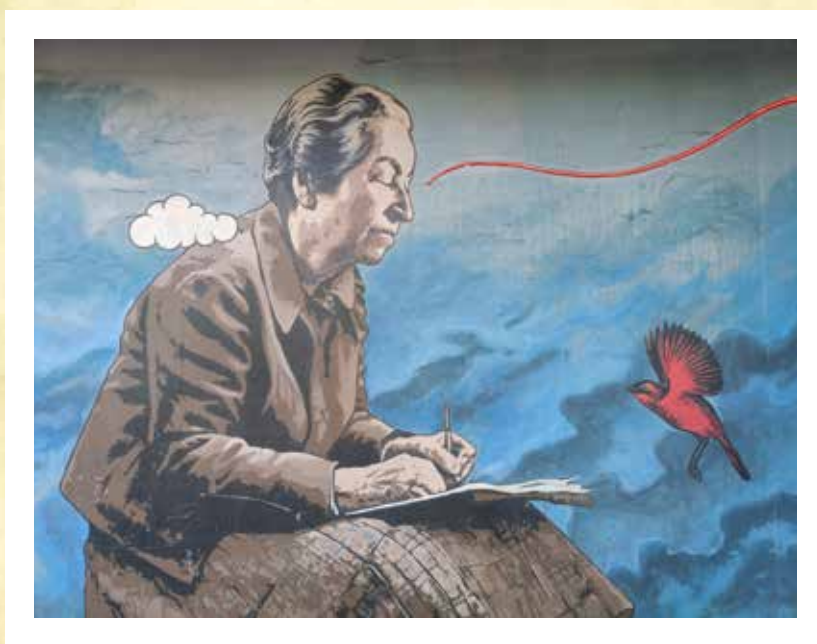




Revista
Mexicana
de la **Historia**
Educación



Vol. 13, núm. 26, julio-diciembre de 2025
ISSN 2007-7335 • DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v13i25>

Imagen de portada:

Detalle del mural “Oyéndote con el corazón” de Fab Ciralo. La obra se encuentra en la fachada del Centro Cultural GAM de Santiago de Chile y constituye un homenaje del autor a la poeta chilena Gabriela Mistral y su relación con la escritora estadounidense Doris Dana. Fotografía de René Medina Esquivel.

Dictaminadores de este número

- Juan Alfonseca Giner de los Ríos, El Colegio de San Luis, México.
- Valentina Torres Septién, Universidad Iberoamericana, México.
- Salvador Camacho Sandoval, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- Norma Ramos Escobar, Universidad Pedagógica Nacional 241, México.
- Oresta López Pérez, El Colegio de San Luis, México.
- Georgina Indira Quiñones, Universidad Autónoma de Zacateca, México.
- Salvador Lira, Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, México.
- Viviana Paglialunga, Universidad Nacional de Pilar, Ñeembucú, Paraguay.
- Mara Petitti, Instituto de Estudios Sociales, sede Entre Ríos, Argentina.
- Marcelo Hernández, Universidad Pedagógica Nacional 321, México.
- Marisol Vité Vargas, Universidad Pedagógica Nacional 131, México.
- Verónica Murillo Gallegos, Universidad Autónoma de Zacatecas, México.
- Elvia Lizbeth Cortés López, Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, México.

Revista Mexicana de Historia de la Educación (volumen 13, número 26, julio-diciembre 2025) es una publicación electrónica semestral editada por la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (Calle Avenida 1, número exterior MZ 13, Lt4, colonia Miguel Hidalgo, Ampliación Tlalpan, Ciudad de México, CP. 14250, <http://somehide.org>, correo electrónico rmhe@somehide.org). Reserva de derechos al uso exclusivo: Certificado No. 04-2013-012513154200-203 del Instituto Nacional del Derecho de Autor; ISSN (electrónico): 2007-7335. DOI <https://doi.org/10.29351/rmhe>. Director responsable: Dr. René Medina Esquivel. El contenido de los trabajos publicados es responsabilidad de cada autor y no representa el punto de vista de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación*. Se autoriza cualquier reproducción parcial o total de los contenidos o imágenes de la publicación, incluido el almacenamiento electrónico, siempre y cuando sea para usos estrictamente académicos y sin fines de lucro, citando la fuente sin alteración del contenido y otorgando los créditos autorales.



Todos los contenidos de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0), y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

Revista incluida en los siguientes índices y portales especializados:





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



Equipo editorial

Director

Dr. René Medina Esquivel

Colegio de San Luis, México
renemesqu@hotmail.com

Integrantes

Dra. Eugenia Roldán Vera

DIE-CINVESTA, México
eugenia_rolدان@yahoo.com.mx

Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Universidad Autónoma de Chihuahua, México
jatrujillo@uach.mx

Dra. Amalia Nivón Bolán

Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México
anivon@upn.mx

Dra. Ariadna Acevedo Rodrigo

DIE-CINVESTAV, México
aacevedo@cinvestav.mx

Dra. María Esther Aguirre Lora

Universidad Nacional Autónoma de México
mariaestheraguirre@gmail.com

Dr. Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos

Instituto Superior de Ciencias de la Educación
del Estado de México
j_alfonseca@yahoo.es

Dr. Marco Antonio Calderón

Colegio de Michoacán, México
marcoslike@gmail.com

Dra. Alicia Civera Cercedo

DIE-CINVESTAV, México
malixa44@hotmail.com

Dra. Mónica Chávez González

Escuela Nacional de Estudios Superiores,
campus Morelia (UNAM), México
mochago@hotmail.com

Dra. María Teresa Fernández

CIESAS-Occidente, México
materesafdez@gmail.com

Dra. Laura Giraudo

Centro Superior de Investigaciones Científicas
(CSIC), España
anivon@upn.mx

Dra. Lucía Lionetti

Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina
lionettilucia@gmail.com

Dr. Luciano Mendes de FariaFilho

Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil
lucianomff@uol.com.br

Dr. José Mendirichaga Dalzell

Universidad de Monterrey, México
jmendirichaga@udem.edu.mx

Dra. Ana María de Oliveira Galvao

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
anamgalvao@uol.com.br

Dra. Susie Porter

University of Utah, Estados Unidos
s.porter@utah.edu

María del Mar del Pozo

Universidad de Alcalá, España
mar.delpozoandres@gmail.com

Dra. Susana Quintanilla Osorio

DIE-CINVESTAV, México
quintanilla.susana@gmail.com

Dra. Norma Ramos Escobar

Universidad Pedagógica Nacional 241, México
amronramos75@gmail.com

Dra. Elsie Rockwell Richmond

DIE-CINVESTAV, México
elsierockwell@gmail.com

Dra. Valentina Torres Septién Torres

Universidad Iberoamericana, México
valentinatorresseptien@gmail.com

María Guadalupe García Alcaraz

Universidad de Guadalajara, México
mggarcia.alcaraz@gmail.com

Consejo Asesor Internacional

Luis Alfonso Alarcón Meneses

Universidad del Atlántico, Colombia

Alejandro Álvarez Gallego

Universidad Pedagógica, Colombia

Carmen Betti

Università degli Studi di Firenze, Italia

Rosa Bruno Jofré

Queen's University, Canadá

Marta María Chagas de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Anne Marie Chartier

Institut National de Recherche Pédagogique,
Francia

Antón Costa Rico

Universidade de Santiago de Compostela, España

Rubén Cucuzza

Universidad de Luján, Argentina

Marc Depaepe

Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica

Agustín Escolano Benito

Universidad de Valladolid y Centro Internacional
de la Cultura Escolar (CEINCE), España

Pilar Gonzalbo Aizpuru

El Colegio de México, México

Gabriela Ossenbach

Universidad Nacional de Educación a Distancia
(UNED), España

Thomas. S. Popkewitz

University of Wisconsin-Madison, Estados Unidos

Kate Rousmaniere

Miami University, Estados Unidos

Frank Simon

Universiteit Gent, Bélgica

Ruth Watts

University of Birmingham, Reino Unido

Mary Kay Vaughan

Profesora Emérita Universidad de Maryland, Estados Unidos

Antonio Viñao Frago

Universidad de Murcia, España



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



ISSN 2007-7335

Vol. 13, núm. 26, julio-diciembre de 2025

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

Sumario

Editorial

René Medina Esquivel

Pensar la educación desde los márgenes: horizontes posibles para la producción historiográfica

7

Thinking about education from the margins:
possible horizons for historiographical production

Carola Gabriela Sepúlveda Vázquez

Gabriela Mistral y la educación de los “abajados” de América Latina

13

Gabriela Mistral and the Education of the “abajados” of Latin America

María Jesús Horta

Çalikuşu: historia de una maestra a finales del Imperio otomano

39

Çalikuşu: A Female Teacher at the End of the Ottoman Empire

Jorge Gustavo García Riart

El camino de una preceptora correntina en la regeneración del Paraguay (1885-1895): del interés al olvido

67

The Path of a Schoolmistress from Corrientes in the Regeneration of Paraguay (1885-1895): From Interest to Oblivion

Cynthia Maciel Regalado

Las facultades de Artes en la Edad Media: un balance crítico

89

The Faculty of Arts in the Middle Ages:
An Updated Historiographical Review

<p>Fernanda Sosa</p> <p>Disputas por la laicidad y la educación sexual en el Uruguay de 1957: entre el derecho a educar y el derecho a la educación</p> <p>Disputes Over Secularism and Sexual Education in Uruguay in 1957: Between the Right to Educate and the Right to Education</p>	125
<p>Xóchitl Hernández Leyva y Salvador Camacho Sandoval</p> <p>Implementación discrecional de políticas educativas en una Escuela Normal en Hidalgo, a la luz de teorías de la institucionalización y la acción pública</p> <p>Discretionary Implementation of Educational Policies in a Escuela Normal in Hidalgo, in Light of Theories of Institutionalization and Public Action</p>	151
<p>Silvana Darré Otero</p> <p>Infancias imaginadas. Relatos, disputas y representaciones sociales a inicios del siglo xx en Uruguay</p> <p>Imagined Childhoods: Narratives, Disputes, and Social Representations at the Beginning of the 20th Century in Uruguay</p>	173

Editorial

Pensar la educación desde los márgenes: horizontes posibles para la producción historiográfica

Thinking about education from the margins:
possible horizons for historiographical production

René Medina Esquivel*

En noviembre de 2024 la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación celebró su décimo octavo encuentro y convocó a la comunidad académica a reflexionar en los procesos histórico-educativos desde la noción de los “márgenes del estado”. Este término ofrece elementos para reconocer cómo la tarea de visibilizar a sujetos, grupos y procesos marginados ha abierto y tiene potencial de abrir valiosos derroteros de análisis para quienes nos dedicamos a historiar la educación. Pensar la educación desde los márgenes del Estado también resulta útil para verter algunas reflexiones acerca de los trabajos que presentamos en este número 26 de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación*.

Desde hace tiempo que las personas historiadoras de la educación hemos articulado esfuerzos encaminados a mirar más allá de las estructuras visibles y documentadas del Estado (con mayúscula) para develar procesos y sujetos tradicionalmente soslayados o ignorados, con ese fin hemos echado manos de perspectivas teóricas y metodológicas renovadoras. Frente a la labor de documentar y analizar lo que hacen y dicen los Estados que se suponen ostensibles, poderosos

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6839-9930>

Cómo citar este artículo:

René Medina Esquivel (2025). Pensar la educación desde los márgenes: horizontes posibles para la producción historiográfica. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 13(26), 7-11
<https://doi.org/10.29351/rmhe.v13i26.756>



sos y coherentes, se abre la posibilidad de encontrar rutas para estudiar a sujetos apenas perceptibles y a quienes se atribuyen cualidades como irrelevancia, debilidad, incoherencia y pasividad. No obstante, las evidencias de numerosos trabajos producidos en el campo de la historia de la educación durante las últimas décadas nos han develado a sujetos “de abajo” con capacidad de agencia, ámbitos de poder y amplio sentido de coherencia que cobran un particular significado en la profundidad de las lógicas locales.

Desde esta perspectiva, hicimos el llamado al xviii Encuentro Internacional de Historia de la Educación *Pensar la educación desde los márgenes: sujetos y memorias excluidas en la Historia de la educación* y planteamos la pertinencia de “repensar críticamente el estado [con minúscula] y sus márgenes” en nuestra tarea de dilucidar y construir históricamente los proyectos, procesos y actores educativos. Desde los planteamientos de las antropólogas Veena Das y Deborah Poole, planteamos que repensar la educación desde los márgenes del estado “ofrece una perspectiva excepcional para comprender el estado, no porque capte sus prácticas exóticas, sino porque insinúa que los márgenes son implicaciones necesarias del estado, de la misma forma que la excepción es un componente de la regla” (Das y Poole, 2008, p. 4). Nuestra propuesta aludía a los límites, conexiones y fisuras entre los aparatos del gobierno y los procesos sociales a cualquiera de las escalas y niveles que éstos acontecen.

En su libro *Anthropology in the Margins of the State*, Das y Poole trazaron pautas fundamentales para estudiar al estado desde sus márgenes (Das y Poole, 2004). Su capítulo traducido al español como “El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas” (Das y Poole, 2008) delinea tres formas en las que esos márgenes se pueden identificar: *a)* los como periferias o territorios en los que el estado aún debe penetrar, *b)* “espacios, formas y prácticas a través de las que se experimenta y, a la vez, se desmonta al estado debido a la *ilegibilidad* de sus propias prácticas, documentos y palabras” (p. 11); y *c)* “el margen como un espacio entre los cuerpos, la ley y la disciplina” (p. 12). Desde este recorrido por los márgenes del estado, Das ha explorado el papel político de la violencia sobre los cuerpos de las mujeres abducidas durante el proceso de separación de la India y Paquistán en 1947 (Das y Cavell, 2007) y ha planteado la necesidad de que las ciencias sociales exploren alternativas que provean herramientas conceptuales para el estudio de la experiencia subjetiva del dolor, la capacidad de agencia en medio de la crisis y la salud mental, entre otros tópicos (Das 2007, 2008 y 2015). Por su parte, Poole ha analizado el sufrimiento producto de la violencia política de las décadas de 1980 y 1990 en el Perú y ha estudiado cómo los ciudadanos

marginados negocian su inclusión en el Estado neoliberal (Poole, 2012). Para el caso de Latinoamérica, Poole también identifica recientes esfuerzos antropológicos por “aplicar los conocimientos disciplinarios a la violencia, el sufrimiento y la labor de recuperación tras el conflicto político y el terrorismo de Estado” (Poole, 2015, pp. 6-7, mi traducción).

Estas breves referencias a márgenes que Poole y Das han explorado tienen la intención de movilizar inquietudes académicas y de contribuir a que imaginemos nuevas posibilidades para pensar la historia de la educación. Por su parte, los textos que conforman este número exploran resquicios de procesos y sujetos educativos que visibilizan a maestras, marginados, prácticas escolares, políticas educativas y disputas por la construcción de sentidos desde diferentes concepciones teóricas y fértiles rutas metodológicas.

Este número 26 reúne trabajos procedentes de Turquía, Uruguay, Chile, Paraguay, Brasil y México. Los siete textos que presentamos recorren sinuosos márgenes de la historia de la educación, entre las andanzas de maestras en el ocaso del Imperio Otomano y el Paraguay de finales del siglo xix, facultades de artes en la Europa medieval, disputas por las representaciones de la infancia, por la laicidad y la educación sexual; la implementación de políticas educativas en una escuela normal de México y la labor de Gabriela Mistral en su lucha por visibilizar a los “abajados” de América Latina. Estas investigaciones se nutren de una variedad de fuentes que incluyen la historia oral además de fuentes escritas como archivos, programas escolares, periódicos, novelas, poesía, ensayo y cartas.

Los tres primeros textos de este número abordan trayectorias de mujeres y descubren los espacios marginales desde los cuales ellas han afrontado circunstancias de adversidad derivadas de sesgos de género. El trabajo de Carola Sepúlveda tuvo su origen en la conferencia magistral dictada en el marco del Encuentro Internacional de Historia de la Educación 2024. Este trabajo nos conduce a recorrer márgenes sistemáticamente ignorados en los proyectos educativos de Latinoamérica durante el siglo xx. A partir del análisis de la amplia producción escrita de Gabriela Mistral, Sepúlveda identifica una actitud crítica y transgresora de los estereotipos de género, etnia y clase en su esfuerzo por visibilizar a los marginados de la sociedad, a quienes ella designa como “abajados”. Este trabajo ofrece también una mirada a la reinterpretación de la figura de Gabriela Mistral desde la revuelta social chilena de 2019.

El artículo de María de Jesús Horta se aboca al análisis del prototipo de maestra y de los centros educativos que aparecen en la novela *Çalikuşu*, obra de finales del Imperio Otomano. En esta popular novela, la joven protagonis-

ta Feride trabajó en distintos lugares de Anatolia entre los años 1908 y 1922, ella encarna una utopía educativa defendida por intelectuales de la época, pero también ofrece al lector elementos para identificar problemas e injusticias que constituyen también una fuerte crítica al sistema educativo, a los abusos y a los malos compañeros que la protagonista tiene que enfrentar. Por su parte, Jorge Gustavo García nos acerca a la trayectoria de la maestra Martina Ferreyra nacida en Corrientes, Argentina, ciudad próxima a la frontera con Paraguay. Este trabajo se apoya en una exhaustiva búsqueda en fuentes primarias con el fin de documentar la reconstrucción biográfica y fundamentar sus argumentos acerca de la precariedad del trabajo docente y el escaso reconocimiento a la labor de las preceptoras correntinas, a pesar de su importante contribución a “La Regeneración” del Paraguay de finales del siglo xix. El autor destaca la pertinencia historiográfica de recuperar las aportaciones de las preceptoras correntinas en la institucionalización educativa paraguaya.

Cynthia Maciel Regalado explora los intersticios curriculares medievales para indagar en la relación de las facultades de artes con la universidad en general, a fin de ofrecer un amplio balance historiográfico acerca de los elementos que orientaban la enseñanza de las artes del medioevo. La autora aporta elementos para comprender cómo se desarrolló y evolucionó el trabajo por escrito y en el aula de los artistas medievales, partiendo de una mirada renovadora del ámbito de estudios sobre la universidad. Esta mirada considera insuficiente partir de la historia institucional basada en estatutos, decretos y currícula oficial para comprender los procesos profundos de la formación artística medieval. El texto ofrece una actualización que permite matizar y corregir supuestos de trabajo vigentes desde fines del siglo xix.

Fernanda Sosa nos conduce al Uruguay de mediados del siglo xx para presentarnos las disputas que se produjeron en 1957 a partir de contenidos de laicidad y de educación sexual en la reforma y la contrarreforma del Programa de Escuelas Urbanas. En este recorrido, la autora plantea un marco teórico para la discusión de la laicidad y desde ahí analiza diversidad de documentos emitidos por autoridades educativas, debates parlamentarios y de prensa, conferencias y otras publicaciones que permiten penetrar en este campo de polémicas. Las discusiones confluyeron en disputas entre quienes defendían el derecho del estudiantado a la educación y quienes esgrimían la defensa del derecho de las familias a educar. Xóchitl Hernández y Salvador Camacho develan el proceso de fundación de una escuela normal en el estado mexicano de Hidalgo creada en el pasado reciente con la intención de profesionalizar a docentes en servicio. Las

personas autoras recurrieron a documentos de los archivos estatales, al periódico *El Sol de Hidalgo* y a entrevistas semiestructuradas. Esta indagación reveló una tensión en la conformación de su primera plantilla docente. Las entrevistas a docentes seleccionados en la convocatoria original contribuyeron a la identificación de una discrepancia entre el diseño técnico de la política educativa y su implementación.

Finalmente, la reseña de Silvana Darré nos conduce a un ámbito de disputas por las representaciones de la infancia en el Uruguay a comienzos del siglo xx. El libro *Infancias imaginadas. Relatos, disputas y representaciones sociales a inicios del siglo xx en Uruguay* de Silvana Espiga Dorado, presenta un análisis profundo de los manuales de lectura de la escuela primaria entre 1900 y 1930. Estos manuales impulsaban la producción y reproducción de un modelo idealizado de infancia, de su historia y de su proyección al futuro a partir de temas recurrentes como los roles de género, la moral, la naturaleza infantil, las enfermedades y la salud. En suma, proponían a sus lectores representaciones sociales que modelizaban una infancia a la que se proyectó la responsabilidad por el futuro del país.

Referencias

- Das Veena y Deborah Poole, eds. (2004). *Anthropology in the Margins of the State*. School of American Research Press.
- Das, Veena. (2007). *Life and Words: Violence and the Descent into the Ordinary* (1st ed.). University of California Press. <http://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt1pprtk>
- Das, Veena y Stanley Cavell. (2007). The Figure of the Abducted Woman: The Citizen as Sexed. En *Life and Words: Violence and the Descent into the Ordinary* (1st ed., pp. 18–37). University of California Press. <http://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt1pprtk.5>
- Das, Veena. (2008). Violence, Gender and Subjectivity. *Annual Review of Anthropology*, 37, 283–299. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.36.081406.094430>
- Das Veena y Deborah Poole (2008). El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas. *Revista Académica de Relaciones Internacionales*, núm. 8 junio de 2008, GERI-UAM.
- Das Veena (2015). *Affliction: Health, Disease, Poverty*. Fordham University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1287ft5>.
- Poole, Deborah (2012). Corriendo riesgos: normas, ley y participación en el Estado neoliberal. *Revista Antropológica del Departamento de Ciencias Sociales*, vol. XXX, núm. 30, diciembre, pp. 83–100.
- Poole, Deborah, editora (2015). *A Companion to Latin American Anthropology*. Wiley Blackwell Companions.

Gabriela Mistral y la educación de los “abajados” de América Latina*

Gabriela Mistral and the Education of the “abajados” of Latin America

Carola Gabriela Sepúlveda Vásquez**

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar la escritura de Gabriela Mistral para reconocer la presencia de quienes ella consideraba los “abajados” de América Latina y cómo fue visibilizando y problematizando la educación de estos sujetos, incluyéndolos en sus discursos y prácticas, y comprometiéndose con ellos a partir de una mirada autobiográfica. Por último, trabajaremos también algunas relecturas de Gabriela Mistral en la revuelta social chilena de 2019, para pensar, a partir de ello, posibilidades de *mistrlear* la historia de la educación latinoamericana.

Palabras clave: Gabriela Mistral, educación, “abajados”, excluidos, América Latina.

* Este artículo corresponde a una versión revisada de la conferencia inaugural dictada en del XVIII Encuentro de Historia de la Educación, de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (Somehide), celebrado en San Luis Potosí, México, el 13 de noviembre de 2024.

** Profesora del Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e Historia (ILAACH) de la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), Brasil. Coordinadora del área de Educación, Profesora permanente en el Programa de Posgrado Interdisciplinar en Estudios Latino-Americanos (PPGIELA) y en el Programa de Posgrado en Historia (PPGHIS). Doctora em Educação, área de concentração Ciências Sociais na Educação, por la Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Brasil. ORCID: [<https://orcid.org/0000-0003-4772-3719>]. Correo electrónico: [carola.vasquez@unila.edu.br].

Cómo citar este artículo:

Sepúlveda Vásquez, C. G. (2025). Gabriela Mistral y la educación de los “abajados” de América Latina. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 13(26), 13-38. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v13i26.747>



Abstract

The purpose of this article is to analyze Gabriela Mistral's writing in order to recognize the presence of those she considered the “abajados” of Latin America, and how she made visible and problematized the education of these subjects, including them in her discourses and practices, and committing herself to them through an autobiographical lens. Finally, we will also examine some re-readings of Gabriela Mistral during the Chilean social uprising of 2019, in order to reflect on the possibilities of “Mistraling” the history of Latin American education.

Keywords: *Gabriela Mistral, education, “abajados”, excluded, Latin America.*

Gabriela Mistral, algunas notas biográficas

Gabriela Mistral fue profesora, escritora,¹ diplomática y Premio Nobel de Literatura en 1945, fue la primera persona latinoamericana en recibir este reconocimiento y continúa siendo la única mujer hasta la fecha.

Sobre su formación, podemos decir que la alegría y el reconocimiento de sus narrativas sobre su educación no formal e informal contrastan con las narrativas de exclusión que fueron comunes en ella al hablar de su experiencia escolar, su trayectoria profesional y su relación con los círculos de poder en Chile. Laura Rodig menciona que las narrativas mistralianas indicaban que sus primeros contactos con la escuela fueron definidos por una herida que provocó la acusación injusta de una profesora, lo que marcó sus relaciones con otras niñas y consigo misma.² Los recuerdos sobre la época escolar de Gabriela Mistral quedaron en su memoria y configuraron narrativas que tuvieron como lugares comunes: la decepción, la falta de oportunidades y las quejas por hostilidad, todo lo que, según ella, fue contribuyendo para convertirse en una “autodidacta”. Considero muy significativa esa afirmación, ya que Mistral “Premio Nobel” se formó principalmente fuera de la escuela, especialmente mediante experiencias de educación no formal e informal, lo que, de alguna manera, pone en tensión muchas concepciones sobre el concepto de educación. Ejemplo de ello fue su relación con la naturaleza, que le permitió desarrollar sensibilidades y formas de conoci-

¹ Destacamos las siguientes obras de Gabriela Mistral: *Desolación* (1922), *Lecturas para Mujeres* (1923), *Ternura* (1924), *Tala* (1938), *Lagar* (1954) y de forma póstuma *Poema de Chile* (1967).

² Podemos pensar que, para Mistral, este acontecimiento se tradujo en rechazo y humillación tras haber sido acusada públicamente. Además de eso, podemos reconocer que, según ella, la discriminación se trasladó a otros espacios. Para más detalle, véase Ladrón de Guevara (1999).

miento ligadas a saberes ancestrales y campesinos que resistieron a formas de enseñanza tradicionales y occidentales, las cuales, al mismo tiempo, nutrieron significativamente su autodidactismo, llegando a considerar el “jardineo” su único “oficio lateral”, es decir, aquel que la defendía del tedio y le permitía encontrarse con la alegría. Lo entendía como cosa nueva y fértil, pariente de la creación (Mistral, 2017a: 82).

Gabriela Mistral y la educación de los “abajados” de América Latina

Gabriela Mistral acuñó la definición “abajados” para representar a esa mayoría de personas en América Latina que era una minoría en términos políticos y que era reducida por aquellos que tenían el poder. Así, para Magda Sepúlveda, “la invención de la palabra es notable, solo ‘abajada’ nos da esa idea de aquello que es reducido en un intento por hacerlos funcionar solo como ‘cosa’ pequeña, como ‘nonada’, otra palabra mistraliana, relativa al ninguneo social chileno” (2011: 90). Mistral no ve esta categoría como una generalización y reconoce en este grupo a mujeres, infancias, personas indígenas, campesinos, obreros y obreras y personas privadas de libertad, entre otros.

Es significativo destacar también que su preocupación por los “abajados” y su educación se tradujo en la visibilización de esta temática en su escritura, la puesta en circulación de sus textos en periódicos latinoamericanos que contenían información que consideraba útil para el desarrollo de la educación de estos sujetos, la valorización de sus saberes y la construcción de prácticas pedagógicas más democráticas. Todo esto acompañado de una reflexión identitaria que dejó marcas autobiográficas en su escritura.

Una diferencia que reconozco en Mistral es que ella no solo construyó discursos sobre la educación de los “abajados”, sino también creó prácticas que en un lenguaje contemporáneo podríamos considerar inclusivas. Reconozco en Mistral una actitud crítica y transgresora de modelos de género, etnia y clase, lo que le significó ser considerada, muchas veces, como inadecuada. Eso fue marcado, también, por el hecho de que ella fue incluyendo, visibilizando e incorporando aquello de lo que no se hablaba; esas historias de los excluidos, de esos “abajados” como ella los denominaba. Para Magda Sepúlveda, la educación, desde la poesía de Mistral (yo diría desde su escritura):

no es un traje, algo que se impone a “otro”, sino una experiencia que reside en prácticas a veces no consideradas por la hegemonía. Son visibles, en sus textos, conocimientos que se diluyen en la modernidad, los nombres populares de diversas plantas, la reparación de redes de las pescadoras o el tejido a telar de las andinas (2018: 33).

Mistral visibilizó las culturas campesinas y hortícolas que vivenció y valoró desde su infancia y que practicó, como ya indicamos, en su jardineo como oficio lateral, durante toda su vida; hasta que la encontró como ella decía en uno de sus poemas, “una muerte callada y extranjera” (Mistral, 2010a: 283).

Mujeres, escritura, lectura, autoras y autores latinoamericanos

En relación con la educación de las mujeres, Mistral publicó en 1906, cuando estaba a punto de cumplir 17 años, un texto que es considerado pionero en esa materia por presentar una defensa de la educación femenina,³ se titula “La instrucción de la mujer”. En él, la autora señala:

Se ha dicho que la mujer no necesita sino una mediana instrucción, y es que aún hay quienes ven en ella al ser capaz sólo de gobernar el hogar. [...] La instrucción suya, es una obra magna que lleva en sí la reforma completa de todo un sexo. Porque la mujer instruida deja de ser esa fanática ridícula que no atrae a ella sino la burla: porque deja de ser esa esposa monótona que para mantener el amor conyugal no cuenta más que con su belleza física y acaba por llenar de fastidio esa vida en que la contemplación acaba. [...] Instruir a la mujer es hacerla digna y levantarla. Abrirle un campo más vasto de porvenir, es arrancar a la degradación muchas de sus víctimas (2017b: 142).

³ Durante la época, se reconocen en Chile varias discusiones sobre la educación de las mujeres. Por ejemplo, en 1873, el intelectual portorriqueño Eugenio María de Hostos publicó su texto “La educación científica de la mujer”, en el que defiende la igualdad de facultades entre hombres y mujeres, ideas que circularon, en Chile y en Sudamérica, en momentos en que se discutían temas como el matrimonio civil y la educación femenina. Sobre la educación femenina en Chile cabe observar que si bien existía la posibilidad de que las mujeres cursaran estudios formales en los diferentes niveles de enseñanza, continuaban teniendo marcas de clase y género. Ejemplo de ello es que, si bien es cierto que desde 1877 las mujeres podían rendir exámenes válidos para ingresar a la universidad, los currículos de educación secundaria de los establecimientos públicos tuvieron diferencias de género hasta 1912, siendo las mujeres preparadas para lo que se consideraba su rol social tradicional: madres, esposas y dueñas de casa. Para más detalle, véase Sepúlveda Vásquez (2009).

Para muchos de los biógrafos de Mistral, la publicación de este tipo de textos fue la razón por la cual la autora no fue aceptada como estudiante regular en la Escuela Normal. Sus letras eran consideradas demasiado transgresoras para una aspirante a profesora.

A lo largo de su trayectoria como escritora y profesora, Mistral siempre se preocupó por la educación de las mujeres. Se desempeñó como profesora y directora en liceos⁴ de niñas en Chile, publicó *Lecturas para mujeres* en México en 1923 por encargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) del país y desarrolló varias acciones interesada por democratizar el acceso de las mujeres a la educación. Al referirse a su experiencia en México y al libro *Lecturas para mujeres*, Mistral señalaba:

Ha sido para la pequeña maestra chilena una honra servir por algún tiempo a un gobierno extranjero que se ha hecho respetable en el Continente por una labor constructiva de educación tan enorme [...] Será en mí siempre un sereno orgullo haber recibido de la mano del Licenciado señor Vasconcelos el don de una escuela en México y la ocasión de escribir para las mujeres de mi sangre en el único período de descanso que ha tenido mi vida (1979a: 111).

De acuerdo con el análisis de Carla Ulloa, podemos indicar que este libro: “se planeó como un libro temático al cual acudir en caso de necesitar reflexiones, miradas amplias o palabras sabias sobre aspectos centrales para las estudiantes” (Ulloa, 2022: 192). En relación con los textos incluidos, fueron organizados en cinco secciones: 1) hogar (La casa y la familia, Maternidad), 2) México y la América española, 3) trabajo, 4) motivos espirituales (La caridad, Literatura y Artes, La vida superior, La voluntad, Los muertos, La alegría, Motivos de Navidad) y 5) naturaleza (La tierra, Motivos del mar, La vegetación y Animales). Finalmente, sobre los autores y las autoras de los escritos, podemos señalar que “compuesto por 227 textos (23 escritos por Mistral), incluyó a 54 hispanoamericanos, 18 mexicanos, dos estadounidenses, un asiático, seis antiguos-anónimos y 38 europeos, es decir, 101 autores en total (Ulloa, 2022: 192).

Destaco que Mistral reuniese autoras y autores latinoamericanos porque visibilizó una región no siempre considerada a la hora de hacer recopilaciones en esa época. Por otra parte, el declarar el deseo de que este libro acompañase a las profesoras de la escuela que llevaría su nombre y a las niñas que estudiasen allí,

4 Establecimientos de educación secundaria en Chile.

lo interpreto como una invitación a una “experiencia” de lectura, por ejemplo, mediante la ampliación del canon literario.

Otra experiencia que destaco es que durante su ejercicio como directora del Liceo de Niñas de Punta Arenas (1918-1920), zona austral de Chile, Mistral propuso la apertura de una biblioteca con dos secciones: una infantil y otra popular. La primera serviría a las alumnas del Liceo mismo y la segunda a las obreras que asistían a los cursos nocturnos de la Sociedad de Instrucción Popular, esperando que, cuando el número de obras aumentase, pudiesen abrirse a los alumnos de las escuelas públicas y a la comunidad en general (Mistral, citada en Scarpa, 1978: 141-142).

Infancias, profesores, profesoras y “voces recuperadas”

Las infancias y su educación están muy presentes en el trabajo de Mistral. Visibilizó la diversidad de infancias, sus complejidades y experiencias. Ejemplo de ello es el poema “El obrerito” (1924), en el cual Mistral define como hablante lírico al sujeto infantil.

Siguiendo a Norma Ramos, destacamos su atención con las infancias, ya que Mistral se preocupó por los espacios en que ellas debían formarse. Así, según Ramos, “en las obras escritas o en las dedicadas a México, Mistral vierte imágenes sobre la niñez campesina e indígena que se reflejan en las coplas de sus canciones de cuna y en sus poemas” (2015: 199), reconociendo que:

otro aspecto de la obra de Mistral es la alegoría de la naturaleza y la niñez, gran parte de los poemas y canciones son una metáfora del entorno físico en el cual se encuentran los niños. En sus escritos en prosa remarcó la importancia de criarlos en armonía con la naturaleza (2015: 200).

De acuerdo con Ramos, esta imagen construida por Mistral distaba mucho de representaciones utilitaristas que vinculaban a los niños con el trabajo agrícola o la racionalización del entorno en beneficio del progreso. “Esta relación fundamental, naturaleza-niñez, que plasmó la pluma de Mistral, sintetiza un perfil más del niño campesino equiparándolo con los dones de la naturaleza como la pureza y la vitalidad” (2015: 201).

La preocupación por las infancias rurales y campesinas sobresale en el texto mistraliano titulado “Como se ha hecho una escuela granja en México”, publica-

do en México en 1922. Sobre esta experiencia, Mistral se preguntó: “¿Qué serán estos niños en diez años más? ¿Qué los diferenciará de los otros, formados en las escuelas primarias?” A lo que responde:

Serán eso que es para mí lo más grande en medio de las actividades humanas: hombres de la tierra, sensatos, sobrios y serenos, por el contacto con aquella que es la perenne verdad. Harán una democracia menos convulsionada y menos discursadora que la que nos ha nacido en la América Latina, porque, hay que decir mil veces este lugar común: la pequeña propiedad (que ellos exigirán y que conseguirán en México) aplaca las rebeldías, la dignidad a la vida humana y hace el corazón del hombre propicio a las suavidades del espíritu.

La pequeña república agraria que estos niños han creado les irá revelando el régimen económico y los caminos por donde se busca la prosperidad de un país; no tendrán el odio de la riqueza, que sólo cuaja cuando el hombre no tiene nada que defender ni amar bajo el sol porque sea suyo (Mistral, 2017c: 265).

Para Martha Leñero, en este texto, Mistral nos habla de las “voces recuperadas”. La autora destaca que Mistral:

además de contar cómo llega ahí, de preguntarse por qué la llevan a ver una de las escuelas más pobres y, luego, de “maravillarse” por lo que ve cuando descubre a los alumnos sembrando parcelas, llama la atención la centralidad que otorga en su texto a la voz del maestro (Leñero, 2023: 117).

Leñero agrega que Mistral intercala la narración del maestro Arturo Oropeza con breves “comentarios” de ella y en otros momentos:

cede por completo el lugar de enunciación al maestro, el enorme parecido que este modo de escritura guarda con lo que ahora conocemos como investigación etnográfica en educación, en la que leemos, literal y textualmente, a las y los protagonistas y actores de nuestros trabajos de investigación. Es así como Gabriela inserta un estilo que se convertirá en uno de los requisitos de nuestra forma de investigar en, desde y para la escuela. Pionera, entonces, en múltiples sentidos (Leñero, 2023: 118).

“Has que haga de espíritu mi escuela de ladrillos: fronteras, conversación y ‘huéspedes’”

Durante la etapa en que Mistral se desempeñó como directora del Liceo de Niñas de Punta Arenas desarrolló una serie de acciones que, según sus palabras, buscaban el bienestar de sus alumnas y de la comunidad de la ciudad en general. Se reconocen, por ejemplo, sus iniciativas sobre la creación de bibliotecas, la propuesta de vacaciones de invierno y la celebración de la Navidad.

En algunos textos de Gabriela Mistral sobre su experiencia como directora declaró que su Liceo más querido fue el de Punta Arenas. En mi opinión, su evaluación fue hecha desde la intensidad que significó el hecho de ser su primera y más extensa experiencia en ese cargo, lo que le permitió acompañar algunos procesos de transformación, por ejemplo, la construcción de la biblioteca del Liceo y la creación de una Escuela Nocturna y gratuita para obreras. Destaco el reconocimiento de Mistral al papel “apostólico” de las profesoras que la acompañaban en ese establecimiento:

el analfabetismo era subido en la masa popular—. Mis compañeras iban a enseñar al más curioso alumnado que yo recuerde. Menos defendida del hielo que el hiperbóreo europeo, aquella buena gente —mujeres y hasta niñas— llegaban sacudiéndose la nieve al umbral y entraba a la sala con el hálito hecho vaho, dándonos el rostro rojo y duro que hace el frío parecida al pellejo del pececillo rojo (Mistral, 1978: 370).

En “ese país de noche larga”, como decía Mistral, se fue construyendo una solidaridad entre mujeres que las llevaba a unirse para conseguir más oportunidades en materia de educación. Mistral, por ejemplo, fue desarrollando tácticas (De Certeau, 1994) que posibilitaran otras formas de pedagogía, como incluir la “conversación”:

Después de la hora del Silabario, yo daba otra de “conversación”. Incrédula como hoy de la “pedagogía pura”, receta de maestros entecos, yo me pondría a hablarles de su propia vida, de las contingencias que se trae el vivir entre elementos hostiles —hielo y puelche⁵—, y *de la obligación de ver la unidad*, “contra viento y marea”,

⁵ Viento fuerte que proviene de la Cordillera de los Andes y que entre sus efectos se encuentra el provocar incendios forestales.

a pesar del tajo del mar enfurruñado y el desparramo loco de islas (Mistral, 1978: 370; cursivas mías).

Estas horas de “conversación” en las que Mistral recuperaba la propia vida, las contingencias y la obligación de “ver la unidad”, son interesantes y transgresoras, en tanto que representan esfuerzos por construir formas de pedagogía más cercanas. Destaco también la recuperación del concepto de experiencia y la transmisión de esta, que se relaciona con la idea de narración en un sentido benjaminiano (Benjamin, 1994). En las narraciones mistralianas aparecían el consejo, el llamado de atención, las felicitaciones, elementos tan presentes en las narrativas “recaderas” de la autora. En el texto anterior, Mistral nos llamaba a ver la unidad, algo que podría ser interpretado en varios sentidos: en lo nacional, lo social o en relación con la unidad en la construcción de sentidos.

Esta idea de la conversación está presente cuando la autora introdujo sus conferencias, afirmándose en este tipo de género:

Para ser perdonada de las torpezas de esta conversación —porque es eso y no una conferencia—, me bastará decirles que es la primera vez que accedo a hablar en público. Hay pecados de sentimiento, y este es uno de ellos. La razón presenta con fría desnudez nuestra incapacidad, pero la ola cálida del sentimiento arrastra (Mistral, 2015: 43).

Esta elección de la conversación muestra el aprecio de Mistral por la oralidad, elemento característico de sus narrativas, en que al incorporar la sensibilidad estableció un distanciamiento de la pedagogía tradicional, de esa “pedagogía pura” de la que ella desconfiaba. Con este tipo de pedagogía alejada de la racionalidad absoluta, la autora recuperaba su tradición rural y se aproximaba a otros auditorios, aquellos que habían sido históricamente “abajados”.

Las críticas de Gabriela Mistral a la pedagogía tradicional también incluyeron un llamado a profesores y profesoras a ser activos y cuidar atenta y permanentemente las verdades pedagógicas. Como ella misma decía:

Las viejas verdades pedagógicas son como las del Evangelio: todos las conocemos, pero deben ser agitadas de cuando en cuando, para que exalten los ánimos como el flamear de las banderas y para renovar su generoso hervor dentro de nosotros. Verdades conocidas pero aletargadas, son verdades muertas, fardo inerte. Los maestros hemos de ser en los pueblos los renovadores del fervor, respecto de ellas.

No tenemos derecho, a pesar de las indiferencias que conocemos y de las incomprensiones que nos han herido, a dejar verdades que se enmohezcan en los demás. Somos los que hacemos su guardia a través de los tiempos (Mistral, 2015: 43).

Considero significativo destacar que la autora se refiere a la voluntad como un elemento importante en las personas. Según decía, si no se tenía la elocuencia se tenía la voluntad, “ese oro de los pobres, con el cual puede hacerse tanto en el mundo” (Mistral, 2015: 44). Estas concepciones son las que fundamentaron e impulsaron la creación de los “cursos nocturnos” en el Liceo, orientados a aquellas mujeres que habían interrumpido su formación escolar, siendo, en palabras de la propia Mistral, la primera iniciativa de este tipo en provincias (2015: 44).

En esta idea de “abrir las puertas del liceo”, Mistral reconocía la importancia de incluir a ese otro “hemisferio humano”, al insistir en la necesidad de comprender que “es ley infecunda toda ley encaminada a transformar pueblos y que no toma en cuenta a las mujeres” (Mistral, 2015: 44). Al mismo tiempo, indicaba que la defensa de la educación femenina que ella realizaba no respondía a una postura feminista y sí a que consideraba que “la mujer aprende para ser más mujer” (2015: 44). En este sentido, utilizando un lenguaje metafórico, decía:

El perfeccionamiento de una especie la afina sin hacerla degenerar, cuando es bien dirigido. Así las rosas de los invernaderos son, por su delicadeza insigne, más rosas que las del campo. La mujer culta debe ser, tiene que ser, por lo tanto, más madre que la ignorante. A la fuerza del instinto suma la fuerza enorme del espíritu; agranda su alma para el amor de los suyos, adquiere armas nuevas para defenderlo de la vida; ella enciende su lámpara para alumbrar por el camino, más que el propio paso, el de los seres de su carne. Y si la instrucción femenina no para en esta flor de perfección, será, incuestionablemente, que fue mal dada o mal recibida (Mistral, 2015: 44-45).

Con relación a estos posicionamientos de Mistral, considero que en muchos de sus textos utiliza el lenguaje como táctica, al usar estas “imágenes inofensivas culturalmente” —concepto trabajado por Asunción Lavrin (2005)—, ya que la autorizaban a hablar de ciertos temas sin levantar sospechas, considerando que en esa época en Chile, al igual que en otros países de América Latina y del mundo, existía un modelo de femineidad que se utilizaba como dispositivo para modelar a las mujeres según papeles contruidos y asignados culturalmente para

cada género, siendo considerada la maternidad como el lugar de identificación por excelencia asociado al modelo católico de la Virgen María (Lavrin, 2005).

Esta idea de abrir las puertas del liceo a las mujeres y a la comunidad en general se entiende por el concepto de escuela que desarrolla la autora, pues la considera un espacio de “negación de las castas”: Mistral decía que:

La asistencia común a una escuela como la asistencia común a un templo de gentes de distinta condición no degrada a nadie, porque la escuela es la negación de las castas si es cristiana de verdad y si educa mujeres de una república de verdad también (2015: 46).

Al recordar su trabajo en Punta Arenas, Mistral narra con detalles la ocasión en que dos reos políticos llegaron a visitarla en su curso nocturno:

una noche vi llegar gente extraña a la sala y sentarse hacia el fondo, familiarmente. Daba yo una charla de Geografía regional; me había volteado los sesos delante de aquella zona de tragedia terráquea, hecha de desplazamiento y de resistencias, infierno de golfos y cabos y sartal de archipiélagos.

Al salir, el grupo forastero se allegó a saludarme. Dos reos políticos del Presidio de Ushuaia habían sabido de ese curso nocturno y tan informal, quisieron ir a verme, y se les sumaron unos chilenos inéditos para mis ojos (Mistral, 1978: 370).

Esos contactos con los “abajados”, esas personas en situación de exclusión, mujeres, reos políticos y chilenos “inéditos para sus ojos” cautivaron a Mistral a la vez que la desafiaron a ensayar nuevas formas de pedagogía más cercanas a los contextos de quienes frecuentaban sus clases.

Los ideales pedagógicos que Mistral elaboró durante esta época tuvieron un profundo compromiso con la democracia e inclusión por medio de un cuestionamiento de lo que ella denominó “pedagogía pura”. A partir de esa reflexión y de la escritura de sus oraciones en un sentido literal y metafórico, es que Mistral fue configurando una pedagogía preocupada por problematizar y atravesar aquellas fronteras que separaban la escuela de los habitantes del territorio, fuesen o no chilenos, fuesen o no “inéditos para sus ojos”. Al respecto, Mistral decía:

La masa de un pueblo necesita capacitar, en breve tiempo, a sus hombres y a sus mujeres para la lucha por la vida. Hemos tenido la monstruosidad de enseñar durante 50 años los mismos programas con sólo variantes pequeñas. Durante este período de tiempo, enorme en relación con los progresos febriles de la época, se

han dictado leyes que han cambiado la faz espiritual de la nación; han nacido nuevas ciudades y se han transformado las antiguas, y la enseñanza, que debe iniciar las renovaciones, se ha quedado tras de todas ellas. No es que hayan faltado grandes maestros, ni que la instrucción haya sido insuficiente; nuestros educadores son gloria americana y la instrucción dada ha sido tal vez excesiva; fue el rumbo el erróneo; no ha mirado nuestra educación a las realidades de su tiempo, ha pecado de *libresca* (2015: 48-49. Cursiva en el original).

Mistral entendía la pedagogía como acogida y acompañamiento. Muestra de ello es que denominaba huéspedes a aquellas personas que acompañaban sus “conversaciones”. En relación a ellos, decía:

Mis huéspedes volverían solos después, y traerían a otros más, calculando siempre la salida de las alumnas nocturnas, para hablar a su gusto, mudos que soltaban la lengua ~~en~~ perdiendo el miedo y que regresaban para no cortar el relato, por “contar muchísimo más” (1978: 371; *sic*).

Junto a sus huéspedes, Mistral se sintió acompañada y vivió experiencias que la hacían sentirse acogida. En su preocupación por la educación de los “abajados”, Mistral se ocupó, entre otras cosas, en poner en circulación sus aprendizajes en forma de textos que contuviesen mensajes; en el desarrollo de prácticas pedagógicas cercanas a las personas y contextos, en denunciar la responsabilidad de los diferentes gobiernos en materia de exclusión y en construir acompañamiento. En esa diversidad de Punta Arenas, Mistral construyó una propuesta educativa fuera de las lógicas tradicionales.⁶

La imagen: “haciendo llegar la cultura hasta el último reducto de una cordillera y hasta las cárceles”

Retomo esta frase de Mistral para reconocer que una de sus preocupaciones en materia de educación de los sujetos excluidos fue la creación de metodologías educativas, fue así como utilizó la conversación y también reflexionó sobre el uso de la imagen en educación. Consideró la imagen “como una especie de superpalabra, que evita todo error y que convence mucho más que la mera palabra

⁶ Para más detalles sobre la etapa de Gabriela Mistral como directora del Liceo de Niñas de Punta Arenas, véase Sepúlveda Vásquez (2014).

escrita o hablada” (Mistral, 1979b: 204) y destacó las posibilidades que ofrecería su uso en contextos rurales, apartados o de encierro:

Es increíble la ignorancia en que viven los pueblos rurales respecto de nuestra época. Aunque llegue a ellos el cine, lo que de él alcanza a las aldeas y hasta a las ciudades pequeñas es un material calamitoso o tonto de amorfos o de crímenes, cuando no son unas necias historiasseudocómicas que sólo hacen reír a los niños de las galerías. Ninguna época tuvo como la nuestra ocasión tan preciosa y ancha para educar a las masas haciendo llegar la cultura hasta el último reducto de una cordillera y hasta las cárceles, donde no se da a centenares de presos la ocasión de aprender un oficio, ni de leer un libro sano, ni de ver una película que les muestre las maravillas que logra el trabajo de los hombres normales y las otras mayores que alcanzan los sabios de nuestra época (1979b: 202).

Así, podemos señalar que Mistral trabajó en un cotidiano, en lo inmediato, pensando en transformaciones a más largo plazo, para eliminar esas exclusiones. Decía que:

ninguna clase escolar de tipo verbalista habría podido dar a los muchachos, ni aun por el profesor más ilustre, el caliente interés de aquella cinta viva, coloreada por la vida misma y asistida en su relato de movimiento, de expresividad, de color y calor, de arte, belleza y verdad (Mistral, 1979b: 199).

Recordaba su experiencia en México con las “escuelas al aire libre”, diciendo:

Había una mesita, una radio y un maestro rural de tipo apostólico, que renunciando a su descanso nocturno doblaba las clases diurnas con las nocturnas y esto con paga o sin ella. Yo llamaba esto la “escuela sin horas y sin techos”. Guardo el recuerdo de esas y de otras invenciones geniales del gran reformador José Vasconcelos, quien alfabetizó con la ayuda de los maestros misioneros, del cine y de la radio a millares de campesinos (Mistral, 1979b: 199).

Relecturas mistralianas en la revuelta social chilena de 2019: la nostalgia de los “abajados”

Para iniciar este tema, retomo el concepto de ejercicio de Jorge Larrosa para reflexionar sobre la atención y la formación de sujetos atentos. Larrosa señala que:

Los ejercicios escolares deben concebirse como gimnasias de la atención. Así ha sido desde los orígenes de la escuela. Podría hacerse, creo, una historia de la escuela como una historia de la invención y la puesta en práctica de ejercicios de atención, tanto corporales como espirituales. De lo que se trata es de llamar la atención, de sostener la atención, de disciplinar la atención, de crear sujetos atentos. Y atentos, sobre todo, al mundo. No a sí mismos, sino al mundo (2018: 153).

Siguiendo la idea de estar atentos al mundo, puedo señalar que en Chile durante la última década se reconocen algunos movimientos de recuperación de la figura y la obra de Gabriela Mistral. Destaco, por ejemplo, una intervención realizada en el frontis de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, en Santiago, el año 2015, durante las manifestaciones estudiantiles chilenas que se oponían a que el Proyecto de Carrera Docente elaborado por el gobierno entrara a discusión en el Congreso. En esa universidad que guarda el busto de Gabriela Mistral, un lienzo la evocaba: “Gabriela de luto por la educación”, resistía en las rejas, simbólicamente, fuera de los muros universitarios; igual que ella (fotografía 1).

Fotografía 1. Lienzo estudiantil con busto de Gabriela Mistral de fondo



Fuente: Fotografía propia. Santiago de Chile, 2015.

Estas recuperaciones populares de Mistral se pluralizaron, en número y diferencia, durante la revuelta social chilena de 2019. Esta revuelta se inició el 18 de octubre de ese año por el movimiento de estudiantes secundarios chilenos

que se manifestaron debido al aumento de 30 pesos chilenos en el precio del pasaje de transporte público. Sin embargo, la consigna fue mucho más amplia, denunciaba: “No eran treinta pesos, eran treinta años”, haciendo referencia a que ese año se cumplieron treinta años del “término” de la dictadura de Augusto Pinochet (1989) en Chile, inaugurándose la “vuelta a la democracia”. Retorno a la democracia que, para muchas personas, nunca se concretó, debido a que, por ejemplo, continuamos manteniendo la Constitución Política de la dictadura de Pinochet, perdurando en un marco de “legalidad” los abusos del neoliberalismo y dejando a un significativo porcentaje de la población chilena en situación de pobreza, endeudamiento y vulnerabilidad.

Con la consigna “Chile despertó”, la revuelta social tuvo entre sus expresiones que las calles, los muros y los monumentos que forman parte del patrimonio nacional fueran subvertidos. Lecturas descolonizadoras pusieron en tensión imágenes, símbolos y la enseñanza tradicional de la historia, infelizmente, marcadas por tantas violencias. En medio de esas lecturas encontramos también la recuperación de la figura de Gabriela Mistral. Destaco la imagen del artista e ilustrador Fab Ciraolo⁷ que fue instalada en uno de los muros del “Centro Cultural Gabriela Mistral”, antiguo Edificio Diego Portales, rebautizado en 2009 por la presidenta Michelle Bachelet con el objetivo de recuperar el nombre dado por el gobierno de Salvador Allende (fotografía 2).

Esta nueva Mistral tenía una expresión identitaria de resistencia, incluyendo varios símbolos asociados a ello: el pañuelo verde, la bandera negra, los bototos⁸ negros y la camiseta estampada con la leyenda: “Nous sommes rockers sudaméricain”, coro de la popular canción de Los Prisioneros, banda chilena conocida por su música de protesta durante la dictadura de Pinochet, también recuperada por las manifestaciones sociales recientes.

Caminando por las calles de Santiago de Chile durante los días de revuelta, llamó mi atención uno de los muros del Liceo José Victorino Lastarria, tradicional liceo público ubicado en la comuna de Providencia. En este muro se denunciaba con fuerza la represión estatal y las violaciones a los derechos humanos, entre otras cosas representadas por unos ojos, muy simbólico si consideramos la consigna “Chile despertó” (fotografía 3).

⁷ Fab Ciraolo es conocido por su trabajo con *paste up*, técnica de arte urbano para pegatinas, grafitis y murales, retrata a sujetos históricos con características contemporáneas. Una de sus obras dedicada a Gabriela Mistral se convirtió en un ícono de la revuelta social chilena de 2019.

⁸ Zapatos gruesos y de material resistente utilizados por algunos grupos como señal de rebeldía.

Fotografía 2. “Gabriela Mistral”, de Fab Ciraolo



Fuente: Elaborado por Fab Ciraolo. Muro de “Centro Cultural Gabriela Mistral”.

Fotografía 3. Menos cóndor y más huemul



Fuente: Fotografía propia. Muro del Liceo José Victorino Lastarria, Santiago de Chile.

En un informe titulado “Ojos sobre Chile: violencia policial y responsabilidad de mando durante el estallido social”, publicado en octubre de 2020, Amnistía Internacional señaló que, a la fecha, la Fiscalía Nacional había contabilizado 5 558 víctimas de violencia institucional en el contexto de la revuelta, siendo que entre las víctimas, 834 eran niños, niñas o adolescentes. Indicaba además que, de acuerdo con el Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH), al menos 347 personas sufrieron trauma ocular, en su mayoría por el impacto de balines (Amnistía Internacional, 2020: 5).

En ese muro de la escuela, en medio de las acusaciones de violencia policial, puede leerse el aforismo “Menós condor, más huemul”;⁹ título de un texto de Gabriela Mistral evocado por los movimientos sociales chilenos recientes como una forma de resistencia. “Menós condor, más huemul” se publicó en 1926 en el periódico chileno *El Mercurio*. Mistral publicó ese texto después de dos golpes militares. El primero de ellos en septiembre de 1924 y el segundo en enero de 1925. Ese título, en medio de la revuelta y la represión, traía las resonancias de Mistral para pensar el uso de la fuerza y la violencia en el Chile reciente. En el texto, Mistral retomó a los animales del escudo de armas chileno como metáfora, siguiendo a Elsie Rockwell, como “algo que nos lleva más allá” (2007: 15) para reflexionar sobre el uso de la fuerza en la sociedad chilena, incluyendo la escuela.

Retomo a Soledad Falabella, para analizar estas representaciones sobre Gabriela Mistral y su obra, considerando que:

Mistral se presta para juegos identitarios. En su discurso se “trastoca” la realidad, sus palabras están contaminadas de un divertimento con los sentidos y formas, generando una “locura” muy propia y verdadera para ella [...] Tratar de interpretar su “locura” a partir de epitextos descontextualizados y que desatienden la complejidad de su discurso, empobrece las posibilidades éticas y estéticas del espacio de la duda y de la contradicción, fijando una versión “oficial” a priori e institucionalizada (2003: 11; comillas del original).

⁹ El huemul es una especie de ciervo que vive también en la Cordillera de los Andes (aunque solamente en territorio argentino y chileno) y es uno de los mamíferos menos conocidos de la fauna silvestre chilena. Tiene un pelaje oleoso que le permite sumergirse en las frías aguas de los lagos glaciares y lo protege en los duros meses de invierno. Sus orejas son largas y tienen mucha movilidad. Es un animal herbívoro. Dicen del huemul que es uno de los animales más sensibles. Él se mantiene siempre atento a los otros y en silencio, con sus largas orejas, escucha para después camuflarse, sin agredir.

Estas relecturas serían parte de un proceso que retira a Mistral de esa versión oficial e institucionalizada, contestando ese:

mecanismo clasificador, de tendencia a lecturas prejuiciosas y superficiales —de urgencia de respuestas fáciles y de angustia y pavor ante el poder del desorden que no calza—, el que ha impedido que nuestra memoria cultural se construya de manera más rica, incluyendo la imagen de una mujer que sobresale por su creatividad y rebeldía (Falabella, 2003: 12).

De este modo, reconozco estas relecturas mistralianas como parte de un proceso de desclasificación de la autora, que permitiría aproximarnos a su vida y su obra con menos prejuicios y con más profundidad, construyendo una memoria cultural más rica, que incluya la creatividad y rebeldía con la cual Gabriela Mistral es representada por esas personas que también se sienten “abajadas” por las condiciones en que se desarrollan sus vidas en el contexto de neoliberalismo chileno y que reclaman con fuerza la palabra *dignidad*. Mistral se transformó en una metáfora de ese ejercicio y en un símbolo de la democracia y de la dignidad que esperamos construir como sociedad. Fueron quebrados los moldes en que su figura y obra fueron enyesadas, provocando y afectando nuevas lecturas identitarias de sujetos, colectivos, colectivas y movimientos sociales.

La nostalgia es un elemento significativo para la comprensión de este proceso. En este sentido, entiendo la nostalgia en Mistral a partir de la elaboración de Soledad Falabella, como “memoria dolorosa, la que cumple con la función de asegurar la mirada hacia atrás, acto mediante el cual se establece la reelaboración de la idea del presente, cuyo desplazamiento es constante” (1997: 81). Siendo que, con nostalgia, Mistral recordó a Chile y a su pueblo mientras vivió como extranjera; también con nostalgia, ella fue recuperada por todas estas personas que se sentían “abajadas” por el neoliberalismo en Chile y que encuentran en ella y sus discursos una forma de representatividad.

A continuación presento la fotografía de la obra de Fab Ciraolo antes mencionada, intervenida por manifestantes, en la que se reconocen libros y muñecas como *ofrendas*, que podemos interpretar en su relación con el reconocimiento de la preocupación de Mistral por la educación y las infancias, y como parte de las recuperaciones a partir de la nostalgia.

Fotografía 4. “Gabriela Mistral”, de Fab Ciraolo, con intervenciones de manifestantes



Fuente: <https://gam.cl/somos/edificio/coleccion-de-arte/muro-18-octubre/>

Al interpretar las intervenciones a esta fotografía puedo reconocer que la composición va adquiriendo la forma de una “animita”. En Chile:

La animita es una expresión de nuestra particular forma de experimentar la religiosidad, la vida y, en especial, la muerte. Es una manifestación anónima y espontánea que surge ante un suceso trágico e inesperado, y que marca la presencia intempestiva de la muerte en este mundo (Memoria Chilena, s.f.).

Inspirada por el poema mistraliano “Nocturno del descendimiento” (Mistral, 2010b), reconozco esa figura del “descendimiento” en estas diferentes apropiaciones, porque en las lecturas tradicionales que se hicieron sobre Mistral siempre se la destacó como alguien lejano, y en el Chile reciente, la aproximamos y la leímos, la recuperamos, no solo desde la que se consideró tradicionalmente

como “alta cultura”, sino desde múltiples formas populares. La fotografía 5 de la obra de Fab Ciraolo inspira mi lectura del descendimiento de Mistral.

Fotografía 5. Gaby in The Sky (2020)



Fuente: Fab Ciraolo. Fotografía gentilmente cedida por el autor.

“Mistrlear” la historia de la educación latinoamericana: algunas reflexiones

De acuerdo con Nicolás Arata, en América Latina,

las democracias necesitan nutrirse de proyectos pedagógicos que fortalezcan los lazos sociales a escala comunitaria, nacional y regional; que sienten las bases de democracias vivas, vitales y participativas, interculturales y diversas. Ello no puede llevarse adelante sin una renovada imaginación política que actualice las tradiciones del pensamiento crítico latinoamericano y caribeño, y sea capaz de *situar históricamente* los desafíos de la época (2024: p. 35; cursivas del original).

Al mismo tiempo, se torna significativo resaltar que:

Prescindir de la potencia revolucionaria que habita en nuestros pasados clausurados y en las voces acalladas implica abdicar de aquello que Walter Benjamin advirtió con lucidez: hay más fuerza revolucionaria en las pesadillas de los ancestros oprimidos que en los sueños de los hijos liberados (2024: 35).

Así, me pregunto: ¿cómo estas nuevas lecturas de Gabriela Mistral nos posibilitarían reflexionar sobre la historia, en especial sobre la historia de la educación latinoamericana?, ¿sobre la forma en que investigamos y enseñamos? En este ejercicio, considero significativo retomar la propuesta metodológica de la doctora Oresta López utilizada en sus estudios sobre mujeres profesoras (2001, 2006) y su concepto de “mistrlear” desarrollado en los seminarios “Mistrlear las tierras”, organizados por ella para recuperar ese “mistrlear” como acción y posibilidad creativa para imaginar la historia de la educación latinoamericana con Gabriela Mistral. Para Oresta López:

Gabriela, además de ser recuperada como una mujer diversa —escandaliza y libera—, habilita múltiples energías emancipatorias. Es inspiradora de voces críticas ante la crisis sanitaria y de la educación, ante los autoritarismos y frente a los que atentan contra la vida por medio de la violencia. Redescubriendo a esa Gabriela defensora de derechos, la pacifista, la constructora de paz y la cantadora a la vida y al cuidado de las comunidades (de ahí quizá permanecen sus atributos simbólicos como ser medicinal) (2023: 15).

Estas nuevas lecturas de Gabriela Mistral podrían posibilitarnos construir otras formas de investigar y enseñar la historia de la educación, permitiéndonos problematizar nuestras concepciones de archivo, fuentes historiográficas, imágenes, sujetos históricos, metodologías, experiencias, lenguajes en la historia de la educación y en sus prácticas de investigación y enseñanza, entre otras cosas.

Analizar los procesos de exclusión/inclusión en la historia de la educación y su relación con categorías como el género, lo étnico-racial, la edad y otras nos permitiría incorporar lecturas interseccionales y recuperar las experiencias de Mistral, como una autora que se autodefinió como “abajada” y que recuperó en sus textos a los sujetos abajados de América Latina, construyendo un “nosotros” que los incluyó con coherencia en sus narrativas y en sus prácticas pedagógicas. Así, “mistrlear” la historia de la educación nos posibilitaría reflexionar sobre los sentidos de nuestro trabajo y problematizar el hecho de que muchas personas se hayan sentido en situación de exclusión, también desde la falta de representatividad en la tradición historiográfica. Porque nuestra investigación y enseñanza de

la historia de la educación se mantengan vivas, en movimiento, críticas y creativas para acompañar y posibilitar transformaciones sociales. Porque estemos atentas y atentos a tantas historias de la educación que se siguen escribiendo. Como decía Jorge Larrosa:

La educación tiene que ver siempre con una vida que está más allá de nuestra propia vida, con un tiempo que está más allá de nuestro propio tiempo, con un mundo que está más allá de nuestro propio mundo... y como no nos gusta esta vida, ni este tiempo, ni este mundo, querríamos que los nuevos, los que vienen a la vida, al tiempo y al mundo, los que reciben de nosotros la vida, el tiempo y el mundo [...] pudiesen vivir una vida digna, un tiempo digno, un mundo en el que no dé vergüenza vivir (2016: 36-37; traducción propia).

En tiempos de incertidumbre, al mantener la esperanza y el compromiso ético para que las nuevas generaciones de latinoamericanos(as) puedan vivir esa vida digna, ese tiempo digno y ese mundo en el que no dé vergüenza vivir, se vuelve necesario ser creativos en nuestras resistencias. Ejercitarnos para estar atentos al mundo como nos propone Larrosa y recuperar sujetos críticos de nuestra historia de la educación latinoamericana para pensar con ellos proyectos pedagógicos que fortalezcan los lazos sociales y que sienten las bases de democracias vivas, como decía Arata (2024: 35). Retomo a Rita Segato, para pensar en las “pedagogías de la crueldad”, que la autora define como:

A todos los actos y prácticas que enseñan, habitan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas. [...] la captura de algo que fluía errante e imprevisible, como es la vida, para instalar allí la inercia y la esterilidad de la cosa, mensurable, vendible, comprable y obsolescente, como conviene al consumo en esta fase apocalíptica del capital (2018: 13).

Reconozco esas pedagogías de la crueldad en las apropiaciones de Mistral en la dictadura de Pinochet, en el enyesamiento de su figura y obra, y en la mutilación de su obra política comprometida con las democracias latinoamericanas.¹⁰ En 1945, durante la Segunda Guerra Mundial, Mistral se refirió a la división

¹⁰ Esta operación incluyó bautizar con su nombre a la editora estatal, el uso de su imagen para ilustrar el billete de 5 000 pesos chilenos y la retirada del nombre Gabriela Mistral del edificio construido por el presidente Salvador Allende, que se convertiría en el principal centro logístico de la dictadura bajo el nombre de Diego Portales, “Padre” de la denominada República Autoritaria chilena de inicios del siglo xix.

que el mundo vivía producto de la guerra y trató de llamar la atención de las personas latinoamericanas por medio de su escritura. Llegó a elaborar el concepto de “contrabomba”, entendido como una metáfora para pensar en la paz edificada desde las esencias más íntimas del ser. Por medio de la narración, transmitió relatos y cuentos vivos que contenían sus experiencias y enseñanzas para reflexionar y educar en una cultura de la paz. Mistral decía:

Perdóneme que en el momento de la bomba atómica, yo me extienda a favor de las mujeres. A pesar del momento “fenomenal” para tantas personas que permanecen frente desatentas o en una feliz catarsis, creo que debemos comenzar a meditar sobre la *contrabomba*. Esto es sobre una paz edificada desde las esencias más íntimas del ser. La bomba atómica, la bomba pánico no nos curará del odio, ni de la codicia, ni de la locura homicida (Mistral, citada en Benevides, 1945; cursivas mías; *sic*).

Frente a ese contexto de odio, codicia y locura homicida, Mistral defendía la idea de reforzar nuestro americanismo, entendido como “una lucha por la ciudadanía, una lucha que se construyera a través del amor al prójimo” (Trabucco Valenzuela, 1998: 55).

Recuperando este concepto de contrabomba, considero que “mistrlear” la historia de la educación latinoamericana podría representar un camino que nos permita ejercitar la imaginación y construir formas de ver la unidad y de pensar en culturas de la paz, como decía Mistral. La metáfora de la contrabomba podría permitirnos construir, siguiendo a Rita Segato, “una contrapedagogía de la crueldad que rescate una sensibilidad y vincularidad que puedan oponerse a las presiones de la época y, sobre todo, que permitan visualizar caminos alternativos” (2018: 15).

Finalizo mi trabajo con una última fotografía del año 2019, del Centro Cultural Gabriela Mistral, en Santiago de Chile, con la esperanza de que podamos ejercitar la atención para escuchar a los sujetos, a colectivos y colectivas, a los movimientos sociales, las expresiones populares y a todas las personas que cuidan de la dignidad y de la vida, que, lamentablemente, continúan siendo “abajados” en nuestra historia latinoamericana; porque seamos capaces de construir contra-pedagogías de la crueldad y construir comunidad, porque podamos estar atentos al mundo, no a nosotros mismos, sino al mundo, porque, como decía Gabriela Mistral: “La humanidad es todavía algo que hay que humanizar”.

Fotografía 6. Gabriela Mistral en el frontis del Centro Cultural Gabriela Mistral



Fuente: Santiago de Chile, 2019. [<https://www.ojoentinta.com/reflexiones-en-voz-alta-para-un-acuerdo/>].

Referencias

- Amnistía Internacional (2020). Ojos sobre Chile: violencia policial y responsabilidad de mando durante el estallido social. <https://www.amnesty.org/es/wp-content/uploads/sites/4/2021/05/AMR2231332020SPANISH.pdf>
- Arata, N. (2024). Democracia, imaginación política y soberanía educativa. Una lectura de las escenas fundantes de la pedagogía latinoamericana. *Revista Tlatelolco*, 2(2).
- Benevides, S. (1945). O panorama literário feminino no Brasil visto por Gabriela Mistral. *A manhã*, "Pensamento de América", 26 de agosto.
- Benjamin, W. (1994). O narrador. Em Benjamin, W., *Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas*, vol. 1. Brasiliense.
- De Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano*. Vozes.
- Falabella, S. (1997). "Desierto": territorio, desplazamiento y nostalgia en *Poema de Chile* de Gabriela Mistral. *Revista Chilena de Literatura*, (50), 79-96.
- Falabella, S. (2003). *¿Qué será de Chile en el cielo? Poema de Chile de Gabriela Mistral*. LOM Ediciones.
- Hostos, E. M. de (1873). *La educación científica de la mujer*, t. 1. Sud-América.
- Ladrón de Guevara, M. (1999). *Gabriela Mistral, rebelde magnífica*. Emisión.
- Lavrin, A. (2005). *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay 1890-1940*. Traducción María Teresa Escobar Budge. Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos/Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.

- Larrosa, J. (2016). *Tremores. Escritos sobre experiência*. Autêntica.
- Larrosa, J. (2018). *P de Profesor*. Comentarios de K. Rechia. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Leñero, M. (2023). Viajar con Gabriela a la escuela-granja. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, (17), 114-119.
- López, O. (2001). *Alfabeto y enseñanza domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*. CIESAS/Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo.
- López, O. (2006). Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles. *Revista Electrónica Sinéctica*, (28, febrero-julio), 4-16.
- López, O. (2023). Prólogo. Gabriela Mistral: descendimiento y encuentro intergeneracional con un ser medicinal. En Sepúlveda Vásquez, C., *Con Gabriela Mistral: a cien años de su autoexilio*. Columnas, 2019-2022 (pp. 13-21). Editora Fi.
- Memoria Chilena (s.f.). Animitas. <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-100572.html>
- Mistral, G. (1978). La Antártida y el pueblo magallánico. En Scarpa, R. E. (comp.), *Gabriela anda por el mundo* (pp. 369-376). Editorial Andrés Bello.
- Mistral, G. (1979a). Introducción a *Lecturas para mujeres*. En Scarpa, R. E. (selec.), *Gabriela Mistral. Magisterio y niño* (pp. 105-111). Editorial Andrés Bello.
- Mistral, G. (1979b). Imagen y palabra en educación. En Scarpa, R. E. (selec.), *Gabriela Mistral. Magisterio y niño* (pp. 195-205). Editorial Andrés Bello.
- Mistral, G. (2015). Educación popular. La interesante conferencia de la señorita Lucila Godoy. En Orellana, M. I. y Pablo Zegers, P. (comps.), *Lucila Gabriela: la voz de la maestra* (pp. 75-92). Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos/Museo de la Educación Gabriela Mistral.
- Mistral, G. (2010a). La extranjera. En Real Academia Española (RAE), *Gabriela Mistral en verso y prosa. Antología* (p. 283). Santillana Ediciones Generales.
- Mistral, G. (2010b). Nocturno del descendimiento. En Real Academia Española (RAE), *Gabriela Mistral en verso y prosa. Antología* (pp. 229-230). Santillana Ediciones Generales.
- Mistral, G. (2017a). El oficio lateral. En Warnken, C. y Pfeiffer, E. (eds.), *Gabriela Mistral. Pasión de enseñar. Pensamiento pedagógico* (pp. 75-82). Editorial Universidad de Valparaíso.
- Mistral, G. (2017b). La instrucción de la mujer. En Warnken, C. y Pfeiffer, E. (eds.), *Gabriela Mistral. Pasión de enseñar. Pensamiento pedagógico* (pp. 142-144). Editorial Universidad de Valparaíso.
- Mistral, G. (2017c). Cómo se ha hecho una escuela-granja en México. En Warnken, C. y Pfeiffer, E. (eds.), *Gabriela Mistral. Pasión de enseñar. Pensamiento pedagógico* (pp. 259-266). Editorial Universidad de Valparaíso.
- Ramos, N. (2015). *La niñez en la educación pública nuevoleonense, 1891-1940*. Fondo Editorial de Nuevo León/Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Rockwell, E. (2007). Metáforas para encontrar historias inesperadas. En De Araujo Nepomuceno, M. y Figueiredo Arantes Tiballi, E. (orgs.), *A educação e seus sujeitos na história*. Argvmentvm.
- Scarpa, E. (1978). *La desterrada en su patria: Gabriela Mistral en Magallanes, 1918-1920*. Nascimento.
- Sepúlveda, M. (2011). Mistral y Melfi en la Patagonia. *Anales de Literatura Chilena*, 12(16), 79-93.
- Sepúlveda, M. (2018). *Gabriela Mistral. Somos los andinos que fuimos*. Cuarto Propio.

- Sepúlveda Vásquez, C. (2009). Formando "niñas": una mirada a la educación pública femenina, a sus maestras y alumnas. Santiago de Chile, 1894-1912. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43), 1249-1268.
- Sepúlveda Vásquez, C. (2014). "La tierra a la que vine no tiene primavera". Gabriela Mistral en la Patagonia chilena. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 2(3), 97-114. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v2i3.37>
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Trabucco, S. (1998). *Gabriela Mistral e poema de Chile*. Tesis de doctorado en Letras. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- Ulloa, C. (2022). *Gabriela Mistral en México. La construcción de una intelectual (1922-1924)*. UNAM/ Universidad de Chile.

Çalikuşu: historia de una maestra a finales del Imperio otomano

Çalikuşu: A Female Teacher at the End of the Ottoman Empire

María Jesús Horta*

Resumen

Çalikuşu se publicó en 1922, en muy poco tiempo, se convirtió en una novela inmensamente popular y quedó consagrada como una obra clásica de la literatura contemporánea turca. La novela está protagonizada por una muchacha que, tras un desengaño amoroso, decide independizarse y convertirse en maestra, profesión que la llevará a trabajar en distintos lugares de Anatolia entre los años 1908 y 1922 aproximadamente. El relato es una novela de iniciación que engloba elementos nacionalistas, una fuerte crítica al sistema educativo y al funcionamiento de la burocracia ministerial y un ideal pedagógico muy concretos. Fue una de las primeras obras en esbozar el nuevo prototipo de maestra y ofrece, además, un recorrido por los diferentes tipos de instituciones femeninas que existían a finales del Imperio otomano. El presente trabajo se centra en analizar el mencionado prototipo de maestra y los centros educativos que aparecen en la obra.

Palabras clave: educación femenina, Güntekin, Imperio otomano, maestras, *Çalikuşu*.

* Profesora titular del Departamento de Lengua y Literatura Españolas, de la Facultad de Letras, Universidad de Estambul. Doctora en Filología. ORCID: [<https://orcid.org/0000-0002-4146-005X>]. Correo electrónico: [hortamj@istanbul.edu.tr].

Cómo citar este artículo:

Horta, M. J. (2025). *Çalikuşu*: historia de una maestra a finales del Imperio otomano. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 13(26), 39-65. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v13i26.738>



Abstract

Çalikuşu was published in 1922 and, in a very short time, it became an immensely popular novel and was established as a classic work of contemporary Turkish literature. The protagonist of the novel is a young woman who, after a romantic disappointment, decides to become independent and pursue a career as a teacher. This profession leads her to work in various locations in Anatolia approximately between 1908 and 1922. The story is a coming-of-age novel that encompasses nationalist elements, a strong critique of the educational system and the functioning of ministerial bureaucracy, and very specific pedagogical ideals. It was one of the first works to outline the new prototype of a female teacher, and it also provides an overview of the different types of women's institutions that existed at the end of the Ottoman Empire. This study focuses on analyzing the mentioned prototype of a teacher and the educational institutions depicted in the work.

Keywords: women education, Güntekin, Ottoman Empire, female teachers, Çalikuşu.

Introducción

En 1919 Reşat Nuri Güntekin (1889-1956) comenzó a publicar por entregas en la revista *Vakit* una novela de corte folletinesco y estilo realista titulada *Çalikuşu*,¹ la cual en 1922 apareció en formato de libro y acabaría convirtiéndose en uno de sus mayores éxitos. En realidad, Güntekin había compuesto una primera versión como pieza teatral en cuatro actos con el título de *İstanbul Kızı* (*La muchacha de Estambul*), pero diferentes problemas (Güntekin, 1937, citado en Taşdelen, 2020) le llevaron a reconvertirla en novela.

Escrita en primera persona y en forma de diario, nos cuenta la vida de Feride, una muchacha de familia acomodada de Estambul entre finales del xix y principios del xx. Tras una primera infancia feliz en la zona más oriental del Imperio otomano, la muerte de su madre cuando tenía 6 años hace que el padre la deje al cuidado de su abuela en Estambul y la inscriba después como alumna interna en un colegio francés de la ciudad. Al morir el padre la muchacha quedará bajo la tutela de sus tíos, aunque continúe estudiando en el mismo colegio. Enamorada desde jovencita de su primo Kâmrân, se promete con 15 años, pero la familia decide esperar a celebrar el matrimonio hasta que finalice su educación. Unas horas antes de la boda Feride descubre una supuesta infidelidad del novio; entonces resuelve huir y solicitar un nombramiento de maestra para poder mante-

¹ El término, referido al pájaro reyezuelo, es el apodo que Feride tendrá en el colegio (Güntekin, 2007: 22) por su costumbre de subirse a los árboles.

nerse. Así es como Feride, con tan solo 19 años y sin experiencia de ningún tipo, inicia su vida profesional y se convierte en una persona independiente. Después de pasar por diferentes instituciones y ciudades, y haber sufrido varias desgracias y desencantos tanto personales como profesionales, Feride volverá ya viuda a visitar a su familia. Allí se reencontrará con su antiguo prometido y la novela terminará con la celebración de su boda.

La historia que nos describe Güntekin es un relato de corte sentimental con final feliz, pero también un *bildungsroman*, ya que el diario de Feride nos sirve para seguir el proceso de maduración de la protagonista, como persona y como maestra. La obra fue desde los primeros momentos catalogada como una de las que mejor plasmaban las características de una nueva corriente literaria nacida en Turquía, a caballo entre el final del Imperio y los primeros años de la República, la cual se ha denominado *Milli Edebiyat* (literatura nacional). Esta corriente pretendía fomentar el nacionalismo, de ahí que la temática comenzara a centrarse más en las cuestiones internas del país: la acción se trasladó hacia otras regiones, los argumentos plantearon cuestiones no tratadas hasta entonces y se comenzó a utilizar un lenguaje más sencillo, apto para todo tipo de lectores, más cercano a la lengua hablada cotidiana. Su pertenencia a esta corriente literaria convirtió a *Çalığışu* en un libro canónico de gran prestigio por ofrecer modelos de conducta a los nuevos ciudadanos turcos. Por último, pero no menos importante, la novela esboza un nuevo prototipo de maestra y nos ofrece un recorrido por la burocracia del Ministerio de Instrucción de la época, así como por las instituciones femeninas a finales del Imperio. Todo esto se desarrolla, además, entre 1908 y 1922 (Aydın, 2017: 240), los años de la llamada *II. Meşrutiyet* (Segunda Época Constitucional), especialmente en los momentos previos a la Primera Guerra Mundial y los que transcurren durante ella y la *Kurtuluş Savaşı* (Guerra de Liberación Turca, 1919-1922).

Güntekin fue alumno en diferentes centros extranjeros de renombre ubicados en el Imperio² y, a partir de 1912, comenzó su vida profesional como docente de turco y francés en varias instituciones del país, algunas de ellas femeninas (Yılmaz, 2007). De hecho, muchas de las ciudades en las que estudió o trabajó coinciden con las que recorre Feride en la novela. En 1917 comenzó a publicar sus primeras obras de teatro y enseguida se convirtió en un dramaturgo y un

² Entre ellos podríamos citar el *Mekteb-i Sultani* (actual Liceo de Galatasaray) de Estambul, fundado en 1868 en colaboración con Francia como Escuela Superior para los futuros funcionarios de la corte, donde se educaron gran parte de los altos cargos y la intelectualidad de finales del Imperio y comienzos de la República. Güntekin también estudió por un tiempo en un colegio extranjero de monjes católicos en la ciudad de Esmirna (Yılmaz, 2015).

crítico teatral de prestigio. *Çalikuşu* fue su primera novela, a la que seguirían muchas más, aunque siempre continuó su labor educativa. Tras la instauración de la República de Turquía en 1923 fue nombrado director de diferentes centros y después inspector. Finalmente, a partir de 1950 fue representante de su país en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (Yılmaz, 2015). No cabe duda, por tanto, de que utilizó conocimientos de primera mano para construir los espacios y las situaciones en que se desenvuelve su personaje principal y para llamar la atención sobre las carencias y los problemas educativos del país.

El presente artículo se centra en estudiar la figura de la maestra protagonista de *Çalikuşu* y las diferentes instituciones educativas femeninas que aparecen en la novela. El prototipo de maestra que presenta la obra se infiere por medio del análisis textual de la novela realizado con el apoyo de la bibliografía crítica turca actual, que no solo analiza esta, sino también otras novelas centradas en las maestras de esa época, además se ha contrastado con la realidad histórica del periodo en el que ocurre la acción según la historiografía reciente.

El nuevo prototipo de maestra

Güntekin explicó³ que su primer objetivo al escribir esta obra había sido mejorar ante la opinión pública la mala imagen que tenían esas jóvenes profesionales e independientes en un país poco acostumbrado todavía a que las mujeres se manejaran solas; como una manera de valorar sus esfuerzos y de fomentar la simpatía y admiración hacia su trabajo “limpiando” la mala reputación que las perseguía (citado en Kavcar, 1969: 166-167). Otro de sus propósitos fue ofrecer a sus lectores un modelo ideal de maestra que, sin romper con la tradición, se amoldara a los nuevos tiempos.

El primer intento por construir un prototipo literario de maestra había surgido con la novela *Mürebbiye* (1899), de Hüseyin Rahmi Gürpınar;⁴ sin em-

³ “Reşat Nuri ve *Çalikuşu*”, *Yedigün Dergisi*, 10 (251), p. 29.

⁴ La protagonista, una joven francesa de dudosa reputación, llega a Estambul para ejercer de institutriz de los hijos pequeños de Dehri Efendi, provocando múltiples desavenencias en la familia, especialmente por su forma directa de tratar a los hombres y su interés en seducirlos a todos, lo que acabará desembocando en numerosos enfrentamientos (Taner y Bezirci, 1990: 43-47). La novela se gestó como una crítica tanto a la doble moral masculina en lo relativo a la sexualidad como a quienes aceptaban sin más todo lo llegado desde occidente. Pero el modelo quedó ligado desde entonces a un tipo de mujer falsa, inmoral y provocadora.

bargo, era un modelo negativo que dejaba de lado el elemento pedagógico. El propio Güntekin escribió después de *Çalılıkı* otras obras, como *Yeşil Gece*, *Acımak* o *Bir Köy Hocası* (todas de 1928), en las que analizaba el tema de la educación rural; y la escritora Halide Edib publicó *Vurun Kahpeye* (1923) y *Tartarcık* (1938-1939). Pero la novela que moldeó para las generaciones futuras el ejemplo a seguir fue *Çalılıkı*, razón por la cual Yakup Kadri Karaosmanoğlu dijo⁵ que Feride había encarnado a la primera heroína ideal de la novela turca moderna. Esta característica y el hecho de que presentara al lector una Anatolia realista y desmitificada hizo que *Çalılıkı* marcara un antes y un después en la literatura turca.

Estas obras eran, en realidad, el reflejo de la gran preocupación existente en el Imperio desde mediados del siglo XIX por fomentar y desarrollar la educación como una de las maneras de modernizar el país, sin embargo, esta aspiración necesitaba una amplia plantilla de docentes cualificados que siguieran las nuevas corrientes educativas y facilitar el acceso de las niñas a la escuela. Aunque en 1869 se había creado la primera Escuela Normal Femenina (*Kadın Öğretmenleri Darülmuallimat*) (Somel, 2010: 84-85), hasta 1908 el número de mujeres dedicadas a la profesión fue escaso, entre otras cosas porque muy pocas lograban superar los estudios elementales y las familias no se mostraban muy predispuestas. Sin embargo, a partir de entonces el Estado dirigido por los Jóvenes Turcos propició el acceso de las mujeres al ámbito público y se reforzó la idea de que ellas debían colaborar también con su trabajo en el desarrollo del país. En el curso académico de 1910-1911, la Escuela Normal Femenina aumentó considerablemente el número de horas lectivas y se convirtió en un internado, lo que ayudó al ingreso de muchas jóvenes de fuera de Estambul (Akyüz, 1999: 19-22). Por último, por esas mismas fechas se comenzaron a abrir algunos centros femeninos de enseñanza media (*kız idadîsi*) para llenar el vacío existente entre el nivel secundario y las diferentes Escuelas superiores femeninas o la universidad (Akyüz, 1999: 27). Por tanto, entre las muchas reformas de la primera época republicana, una de las primeras consistió en potenciar y dignificar la profesión de maestro, enfocándose especialmente en las mujeres. Esto hizo que el prototipo de maestra creado por Güntekin fuera rápidamente asumido por los gobernantes. La educación fue vista como una poción mágica que acabaría con todos los proble-

⁵ Al respecto se pueden consultar dos artículos de Karaosmanoğlu: "Edebiyatımızın Büyük Kaybı" (publicado en el periódico *Tercüman* el 14 de diciembre de 1956) y "Reşat Nuri İçin" (en la revista *Varlık*, 5, 445, 1 de enero de 1957).

mas y las maestras se convirtieron en las sacerdotisas encargadas de transmitir los principios kemalistas a los niños y adultos a su cargo.

En *Çalikuşu* vemos cómo Feride, una niña mimada, traviesa, poco sociable y no precisamente buena estudiante, se transforma en una joven profesional decidida, responsable, que lucha por sus alumnos e intenta ofrecerles una buena educación. Esta evolución la llevará incluso a adoptar, sin estar casada, a una niña campesina que es maltratada por su familia. Desde el primer momento sabemos que su conversión en docente no es vocacional, sino fruto del desencanto amoroso que ha sufrido y de la necesidad de ganarse la vida (Güntekin, 2007: 125);⁶ por tanto, la partida hacia Anatolia es una huida hacia delante (Türk, 2016: 15). No obstante, Feride se identificará rápidamente con la profesión, pasando a convertirse en una maestra intuitiva al estilo pedagógico moderno de esa época. Es muy posible que muchas de las maestras ya existentes en el Imperio vivieran sus mismos problemas; lo que sí está claro es que un buen porcentaje de las futuras vieron en Feride un modelo a seguir.

Con todo, Feride no deja de ser la encarnación de la utopía educativa que Güntekin (Demirdağ y Altıkulaç, 2014: 150) y muchos otros intelectuales de la época defendían, que en el caso concreto de nuestro autor parece identificarse en buena medida con el modelo francés (Aydın, 2017: 240). Además, la novela compara la labor de los antiguos docentes con los modernos, incidiendo en que el paso a nuevas formas de instrucción y el abandono de las tradicionales son condiciones necesarias para que el Estado prospere (Karagülle, 2016: 94). Por último, es una fuerte crítica al sistema ministerial y a los malos compañeros, fuente de muchos de los abusos a los que Feride tendrá que hacer frente (Aydın, 2017: 236-242, 254). Esas críticas no se hacen de manera directa, pues Güntekin intenta que sea el lector el que identifique los problemas y las injusticias, apoye la causa de Feride y luche para subsanarlas en la vida real (Demirdağ y Altıkulaç, 2014: 144).

Por otro lado, el escritor se vale de las tribulaciones de Feride para mostrarnos cómo era la vida de esas jóvenes maestras que afrontaban solas un mundo que no las comprendía y conseguían sacar adelante de manera brillante su trabajo. Feride es una muchacha honorable que cuida las formas (Yılmaz, 2007: 248), respetuosa con las ideas y las creencias de todo el mundo, pero la “moraleja” del autor es que solo eso no es suficiente. De hecho, en el desenlace de la novela,

⁶ Todas las citas de la novela siguen la edición que aparece en la bibliografía. Creo que esta nota es innecesaria tal y como estamos poniendo ahora las citas del libro. En mi opinión, puede desaparecer.

después de varios años de desencuentro y vivir un matrimonio cada uno de ellos, Kâmrân y Feride se reencuentran y se casan, lo cual nos muestra cómo para la mayoría de las mujeres todavía era muy difícil evitar ese destino. Es un final precipitado, superficial e innecesario —tal vez impuesto hasta cierto punto por la presión de los lectores— que rompe con la independencia de la que Feride había hecho gala durante todo el libro (Kavcar, 1969: 175), pero muy probablemente suponía también la constatación de una realidad social aún vigente.

La obra intentó alejarse en lo posible de la idealización bucólica que existía entre las elites de Estambul y las ciudades más cosmopolitas del Imperio con respecto a las zonas rurales y sirvió para mostrar esa realidad: un espacio pobre, atrasado, abandonado, dominado totalmente por la tradición y la superstición (Kavcar, 1969: 168). Sin embargo, la mayoría de la novela transcurre en capitales de provincia y curiosamente es allí donde nuestra protagonista se va a enfrentar a las más graves contrariedades: porque, mientras los pueblos carecían de todo y parecían vivir aún muchos siglos atrás, en esas ciudades la vida había evolucionado, se había modernizado y muchas mujeres trabajaban ya fuera del hogar, incluso en puestos importantes, pero la percepción social de las mujeres solteras seguía anclada en parámetros antiguos. Por eso Feride es mejor recibida en la aldea de Zeyniler en tanto que mujer de buena familia y con estudios, convirtiéndose, en cierto modo, en un punto de referencia para los aldeanos; sin embargo, en las ciudades se verá obligada a menudo a cambiar de puesto de trabajo, no por su mal desenvolvimiento laboral, sino por el acoso al que será sometida por parte de muchos hombres y sus familias (que opinan que el verdadero objetivo de su vida debería ser el matrimonio). Su belleza será un obstáculo más para su independencia porque nadie entiende que sea capaz de “desaprovechar” esa ventaja (Fırıncioğulları, 2018: 522, 525). Estas dificultades se unen a la impresión general de que esa profesión no es muy adecuada para una jovencita de familia acomodada, idea que planea por toda la novela y que aparece por primera vez nada menos que en el mismo Ministerio de Instrucción, el organismo que debería luchar para desterrarla (Güntekin, 2007: 132).

De ahí las habladurías a las que Feride se enfrentará en todas partes y que acabarán por poner en entredicho su moralidad, perjudicando su papel como maestra, porque las docentes no solo debían educar a sus alumnas, sino, además, mantener una conducta intachable dentro y fuera de la institución en la que desempeñaban su cargo, convirtiéndose así en un modelo para las niñas (Karagöz y Şanal, 2015: 682). De hecho, la imagen de moralidad era casi más importante que la moralidad misma. La reacción en todos los centros educativos ante

esos problemas será siempre “recomendarla” pedir un traslado, es decir, cargar sobre la muchacha con las consecuencias de una situación que ella no ha propiciado. Finalmente, esos apuros la llevarán a casarse con un médico militar que le dobla la edad, el cual la acogerá como a una hija. No obstante, no debemos olvidar que estamos ante una novela de corte sentimental en la que finalmente va a triunfar el “amor verdadero” (es decir, el primero, el que Feride tuvo cuando aún era una joven dependiente de su familia sin ninguna mancha en su reputación), por lo que no es extraño que Feride decline distintas ofertas de matrimonio y se mantenga firme hasta que la situación se hace insostenible.

Es interesante remarcar que esa maestra joven e idealista que surgió de la pluma de Güntekin carecía de una formación específica, un reflejo tal vez de la situación en que se encontraban muchas maestras que ejercían en aquellos tiempos. El hecho de que el Ministerio de Instrucción obligara a que todos los docentes tuvieran que haber asistido a las Escuelas normales o cuando menos a algún curso de formación (Horta, 2020: 21) va a resultar un hándicap para Feride cuando decida solicitar un puesto de trabajo, de ahí que su petición sea automáticamente denegada. Además, desde el primer momento los funcionarios le dicen que necesitaría tener algún patrocinador que apoyara su solicitud (Güntekin, 2007: 130). Finalmente, logrará su objetivo gracias a la intervención de un alto funcionario del Ministerio⁷ que hace notar la buena educación recibida por la muchacha en Notre Dame de Sion (Güntekin, 2007: 133-138). Esos detalles nos ayudan a penetrar en el mundo de la burocracia pública, donde, por un lado, la ley era seguida al pie de la letra a pesar de las necesidades del país y cuando muchos de los maestros que ya ejercían contaban con una formación más bien escasa; por otro, queda claro que siempre se podía hacer una excepción si el padrino era importante o si el candidato perseveraba lo suficiente. Sobre esto el crítico Mehmet Kaplan opinaba que Güntekin era un “novelista de maestros y burócratas” (citado en Aydın, 2017: 232), pues, según él, en todas sus obras los funcionarios estatales o locales representaban un problema grave para que los docentes pudieran ejercer adecuadamente su profesión.

Feride rellenará sus lagunas pedagógicas recordando la educación que había recibido en su colegio: siempre se expresa de manera comprensible y amena, procura hacer agradables las clases, intenta que los alumnos no se limiten a memorizar y que aprendan razonando, mantiene buenas relaciones tanto con

⁷ La novela explica que era un poeta famoso y la crítica lo ha identificado con Süleyman Nesib (1866-1917), perteneciente a la corriente literaria que se aglutinó en torno a la revista *Servet-i Fünun* (Kavcar, 1969: 168).

sus estudiantes como con su entorno familiar y se niega a aplicar castigos físicos o cualquier tipo de censura. Al mismo tiempo, se muestra muy respetuosa con otros docentes y tiende a no oponerse de manera frontal cuando se enfrenta a personas o situaciones que no encajan en su imaginario. En resumen: es tolerante, generosa, responsable y receptiva, siempre dispuesta al diálogo. Güntekin enfatiza de esa manera el hecho de que para ser un buen maestro no basta con tener una formación específica: hay que estar identificado con la profesión y acudir al sentido común y la empatía.

Por otro lado, Feride ha crecido sin tener una buena formación religiosa, nada más allá de conceptos básicos y algunos lugares comunes, algo habitual entre las clases altas otomanas en las últimas décadas del Imperio. Sin embargo, se muestra respetuosa con todas las creencias y suele rezar de manera informal cuando está triste o agobiada, pero también cuando está alegre (Güntekin, 2007: 177-178, 206, 225). Tampoco está acostumbrada a vestir de manera tradicional: utiliza el *çarsaf* como es de rigor cuando sale a la calle para cubrirse la ropa sencilla, aunque de calidad, que usa al estilo occidental (2007: 128), pero no se cubre el cabello ni el rostro, no utiliza maquillaje ni las pocas joyas que heredó de su madre. Solo al llegar a la aldea de Zeyniler se dejará crecer el pelo, que hasta entonces llevaba a media melena, y se lo tatará por recomendación de la antigua maestra (2007: 185, 249, 263, 279). Esa imagen moderna, a pesar de ser la norma que estaba empezando a imponerse entre las mujeres de las clases altas urbanas, no encajaba todavía con la de numerosas muchachas de su edad y será también el origen de algunos de sus problemas, pero sus mayores desventajas van a ser su juventud y su poca experiencia vital y profesional, lo cual hace que a menudo sea humillada o ninguneada por los burócratas y por sus propios colegas, que abusan de su ingenuidad y buena fe siempre que pueden. No obstante, Feride no se desmoraliza y lucha por sacar adelante su trabajo (Kavcar, 1969: 170), tal vez porque es consciente de que no tiene a dónde ir.

El éxito de la novela fue instantáneo, convirtiéndose rápidamente en un *best-seller*.⁸ Además, durante varias generaciones numerosas muchachas optaron por esa profesión porque se sentían identificadas con Feride.⁹ Desde este punto de

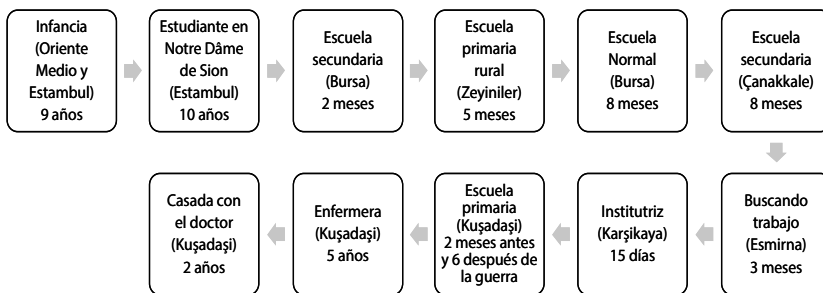
⁸ En 1966 se realizó una versión cinematográfica y en 1986 el canal estatal TRT la adaptó como serie de siete capítulos que estuvo en antena durante tres meses con un alto índice de audiencia. En 2014 el canal D realizó una nueva adaptación de treinta capítulos.

⁹ Algunas maestras recién graduadas en la Escuela Normal lo explicaron así en varios artículos de la época, como el titulado "Hayattaki Çalışuşu", que apareció en la revista *Resimli Ay*, 10/22, noviembre de 1925, pp. 40-42 (citado en Karagülle, 2016: 89).

vista, podemos decir que el objetivo de Güntekin se cumplió, aunque los esfuerzos de todas esas jóvenes no siempre desembocaron en resultados positivos, muchas veces por motivos similares a los que se había enfrentado Feride. De hecho, algunos críticos como S. Sami Uysal¹⁰ llegaron a bautizarlas como “las víctimas de *Çalılık*” (citado en Kavcar, 1969: 175), ya que la mayoría no lograron un final precisamente feliz.

Para facilitar al lector la comprensión de los apartados posteriores, incluimos a continuación una línea del tiempo sobre la trayectoria de la protagonista (figura 1).

Figura 1. Línea del tiempo: trayectoria de Feride



Fuente: Elaboración propia.

Los colegios extranjeros y de minorías

La primera institución que aparece en la novela es Notre Dame de Sion, por aquel entonces un colegio femenino regido por monjas católicas francesas (Güntekin, 2007: 21-103) en el distrito de Şişli, una zona donde la mayoría de la población pertenecía a las distintas minorías no musulmanas del Imperio hasta bien entrado el siglo xx. Fue fundado en 1842 por el sacerdote Théodore Ratisbonne como congregación enfocada a la conversión de los judíos, pero ya en 1856 se convirtió en internado (Koçak, 2016: 39), siendo el primer colegio femenino extranjero que se creó en el país. Aunque en principio se destinó solo a alumnas cristianas, a partir de 1863 se permitió el acceso a niñas musulmanas. Durante la Primera Guerra Mundial permaneció cerrado, pero en 1919 reabrió sus puertas y ha se-

¹⁰ En un artículo del periódico *Cumhuriyet* titulado “*Çalılık* Kurbanlarıyız”, publicado el 30 de mayo de 1954.

guido funcionando hasta la actualidad. En 1989 se transformó en un colegio secular y en el curso 1996-1997 se hizo mixto (Koçak, 2016: 40).¹¹

Las minorías del Imperio contaban con sus propios colegios, que eran dirigidos y controlados por las autoridades religiosas de cada *millet* o comunidad étnico-religiosa (Horta, 2020: 14). A mediados del siglo XIX, tras la guerra de Crimea (1853-1856), el reforzamiento de las relaciones con distintos países europeos favoreció la apertura en el país de colegios extranjeros y muchos niños de las minorías accedieron a ellos. Los religiosos católicos fueron los primeros en establecer instituciones educativas dentro del Imperio, la mayoría en las provincias con mayor porcentaje de población cristiana (Horta, 2020: 19) y en Estambul. En origen, se dedicaban solo a instruir a niños cristianos, para evitar roces con las autoridades religiosas musulmanas, contaban con un plan de estudios similar al de sus países de origen y tanto sus directores como casi todos los docentes eran también extranjeros (Horta, 2020: 19). Más o menos por las mismas fechas, los gobernantes otomanos iniciaron una importante campaña de reformas educativas que pretendía elevar el número y la calidad de las instituciones públicas a las que acudían fundamentalmente musulmanes, pero esa medida no logró evitar que en el último tercio del XIX una cantidad significativa de estudiantes musulmanes de clase alta o media-alta empezara a ingresar en los colegios extranjeros: primero, para beneficiarse de una mejor educación (Somel, 2010: 254-255) y, después, porque eso les permitía continuar los estudios en Europa.

Uno de los elementos más interesantes de la novela es la clara simpatía que el autor muestra por las instituciones extranjeras dentro del Imperio, tal vez por la cercanía personal de Güntekin a esos centros. Esto no era muy habitual (Türk, 2016: 16) en una época en que las potencias extranjeras y todo lo que tuviera relación con ellas era generalmente desacreditado por la prensa y los intelectuales. La protagonista de *Çalıkuşu* ingresa en Notre Dame de Sion en los últimos años del siglo XIX. Es una niña rebelde de 9 años que ha recibido una educación mínima en la casa familiar, sin estar sometida a una disciplina. Al menos, parece saber francés: Feride nos cuenta que cuando llegó a Estambul desde oriente no entendía lo que hablaban sus tías entre ellas (Güntekin, 2007: 16) porque lo hacían en turco y poco después explica (2007: 18) que está aprendiendo dicha lengua. Eso y el hecho de que no tenga problemas para entenderse con las monjas o con sus compañeras del colegio nos indica que probablemente de pequeña

¹¹ Parte de esta información se puede encontrar en la página web del colegio. Consúltese [<https://www.nds.k12.tr/Tarihce>].

hablaba francés con sus padres (algo muy propio de las familias otomanas de clase alta) y árabe con el servicio que la cuidaba.

La información que tenemos del colegio en la novela es limitada: en el primer capítulo se nos dice que es un edificio de piedra al estilo europeo, con grandes corredores y ventanas a la calle por donde entra mucha luz, decorado con cuadros de motivos católicos. Tiene una zona que funciona como convento, otra como internado y las aulas; además, cuenta con un amplio jardín con árboles rodeado por un muro, despachos y un locutorio (el *parloir*) donde las niñas pueden recibir visitas de sus familiares, generalmente los domingos. El hecho de que sea un internado no se debe al carácter monacal del centro, sino a que en muchas instituciones educativas modernas de finales del xix y principios del xx, especialmente en las femeninas, se consideraba que esto ayudaba a las niñas a separarse de un ambiente social más tradicional y a imbuirse por completo en el nuevo tipo de vida. Las colegialas llevan un uniforme a media pierna y la cabeza descubierta, algo que, como se comentará más adelante (Güntekin, 2007: 70), no era visto por aquel entonces como muy “apropiado” entre las muchachas musulmanas. Pero Feride sale poco del colegio y a su familia no parece importarle ese detalle. Las niñas están controladas durante las clases, también en las horas de estudio y en los recreos; hay una disciplina recia pero agradable y los castigos están totalmente desterrados; las monjas-maestras son vocacionales, están muy bien preparadas y tratan a las estudiantes como si fueran adultas. Hay tutorías personalizadas y se alienta a las muchachas a que escriban un diario para desarrollar sus habilidades lingüísticas (Koçak, 2016: 45-51), un dato interesante si tenemos en cuenta que la novela es en gran medida el diario de Feride. Todo esto hace que el ambiente sea muy propicio para el estudio, por lo que posiblemente el índice de éxito era elevado.

Las monjas son francesas y todas las niñas menos Feride son cristianas, algo por lo que ella nunca va a sentirse excluida o discriminada. Con el tiempo irá amoldándose a los hábitos de la comunidad: tienen vacaciones en agosto, Navidad y Pascua y, después de esta última, las niñas de 13 o 14 años suelen hacer la primera comunión. A pesar de las trastadas de Feride, las monjas se muestran siempre tolerantes y comprensivas con esa niña huérfana y solitaria. Su única verdadera amiga es Mişel,¹² pero a los 15 años saldrá del colegio para casarse dejando “sola” a Feride. La novela da a entender que a esa edad la mayoría de las

¹² Versión turca de *Michelle*. Entre las minorías del país era y es habitual poner a sus hijos nombres en francés o en otras lenguas extranjeras, aunque a menudo se “turquifica” la ortografía.

chicas habían tenido ya más de un pretendiente y muchas habían abandonado el colegio para formar una familia. Esta costumbre debía ser habitual en la época, ya que la educación femenina estaba a menudo más enfocada en formar esposas y madres con cierto barniz cultural que en prepararlas para el mundo profesional. La propia Feride se prometerá también poco después con su primo, aunque, como ya hemos dicho, la familia decidirá que termine sus estudios antes de casarse, un detalle que no está introducido al azar, puesto que no solo resulta necesario para la trama de la novela, sino porque Güntekin deseaba enfatizar que las mujeres necesitaban una educación mínima que les permitiera independizarse.

Feride va diseminando a lo largo de su diario pequeños apuntes sobre el colegio gracias a los cuales comprendemos que sus estudios eran de corte europeo (tanto en el tipo de asignaturas como en la forma de impartirlas), con abundantes recreos, exámenes innovadores (Güntekin, 2007: 22, 25, 31, 51, 154), ejercicios al aire libre y excursiones en grupo con objetivos tanto recreativos como formativos (2007: 44, 50). Tras diez años de estudios, las niñas reciben un diploma francés (2007: 93-94, 120-123). Feride usará el colegio como modelo para suplir sus lagunas de formación profesional: cada vez que se le presente un problema, recordará cómo actuaban las monjas, organizará sus aulas y a sus estudiantes rememorando sus tiempos de alumna y, dentro de sus posibilidades, intentará seguir el mismo esquema educativo (2007: 179, 218). Esto queda claro sobre todo cuando Feride llega al pequeño pueblo de Zeyniler (2007: 173) y se ajusta a lo que por aquel entonces se denominó *Usûl-ü Cedîd Okulları*: literalmente, “escuelas al nuevo estilo”, en referencia a la corriente de las “escuelas nuevas” que por esas fechas se estaba implantando a pasos agigantados en todo el mundo. Feride irá incluso más allá descartando ciertas costumbres del país en algunos de los centros en los que trabaja porque le parecen incompatibles con esa forma de educar, como el uso del *çarşaf*, que ella cambiará por una bata negra amplia (a medio camino entre el hábito de las monjas y los holgados vestidos otomanos propios de la época) (2007: 253). Con el tiempo los blusones negros con cuello blanco se convertirían en el uniforme obligatorio de los estudiantes turcos de primaria hasta finales del siglo xx.

Por lo que respecta a las instituciones de las minorías, durante la primera estancia de Feride en la ciudad de Bursa, a la espera de acceder a su puesto como profesora de geografía y dibujo en una escuela secundaria femenina (algo que nunca llegará a ocurrir), se aloja en un hotel familiar regentado por armenios, cuyos hijos acuden a escuelas pertenecientes a esa comunidad (2007: 155-157). Estas escuelas seguían un currículo a la occidental, pero en ellas se priorizaba la

lengua, la cultura y la religión de la minoría en cuestión. Una de las tres Escuelas normales de Estambul estaba destinada, de hecho, a formar maestros para las escuelas secundarias o *rüşdiye* (*vid. infra*) de las minorías (Güler, 1998: 165). A partir de 1869 el Ministerio de Instrucción Pública introdujo la lengua turca otomana como asignatura obligatoria en el currículo de las escuelas de las minorías (Uygun, 2015: 2140) y comenzó a controlar su programa en los niveles elemental y secundario, con la idea de unificar criterios con respecto a las escuelas públicas musulmanas y con la esperanza de que, con el tiempo, todas las comunidades del Imperio se educaran juntas en la enseñanza media. Sin embargo, los intentos resultaron fallidos y la mayoría de los niños de las minorías prefirieron continuar el nivel medio en sus propios centros o en instituciones extranjeras.

La novela no se detiene mucho en estas escuelas, pero no nos transmite una imagen favorable, algo que choca con el retrato positivo que Güntekin hace de la familia armenia (Moreno, 2021: 302). Esta circunstancia podría deberse al mal concepto que los musulmanes de la época tenían de esos centros, a los que acusaban de estar más concentrados en impartir ideología política que otras cosas. No obstante, no deja de resultar una reacción extraña viniendo de una persona tan conocedora de la realidad educativa del país.

Escuelas unitarias rurales y urbanas

Tras una serie de problemas en Bursa, Feride renuncia a su plaza en la ciudad a cambio de un nombramiento como maestra rural en la aldea de Zeyniler. En principio la idea le emociona, pues ya antes de salir de Estambul la muchacha se había imaginado instruyendo a los campesinos; pero las ideas que Feride tenía de ese mundo estaban basadas en la falsa imagen que ofrecían las novelas (Güntekin, 2007: 125-127). La directora de la escuela secundaria de Bursa, interesada en convencerla del traslado, le describe un verdadero “pueblo suizo” y, aunque los dueños del hotel intenten persuadirla, ella decidirá partir hacia ese “mundo feliz” (2007: 158-161). Por supuesto, el contraste entre esa visión y la áspera realidad va a ser abismal. No ya el viaje hasta allí, sino el propio pueblo (anárquico, gris, con casas ruinosas), sus habitantes como salidos de otro mundo y, sobre todo, el edificio que funciona al mismo tiempo como escuela y vivienda de la maestra son una de las mayores decepciones de Feride en toda la novela. La aldea va a representar para ella una verdadera muerte en vida, sensación que se acrecienta por el hecho de que las únicas vistas desde su casa son las del antiguo cemen-

terio del pueblo. Feride siente que vive en otro país, en un mundo diferente, y la amarga impresión queda reforzada por la llegada del invierno, elemento que añade un matiz más de oscuridad al ambiente, algo que será después bastante habitual en todas las novelas rurales de Güntekin (Uygun, 2015: 2128-2136).

Este capítulo es quizá uno de los más interesantes del libro, porque precisamente la *Milli Edebiyat* se había propuesto ofrecer una imagen realista del país, especialmente de las zonas rurales. Tal vez por eso la mayor parte de la crítica y de los académicos turcos que analizan la novela se centran sobre todo en él, dejando de lado otros episodios. La visión de Güntekin de los pueblos es totalmente distinta a la estereotipada: viven como hace siglos, limitándose a subsistir como mejor pueden, apegados a sus tradiciones y supersticiones y olvidados por todos. Esa visión no solo era más realista, sino también interesada, pues la novela se escribió con un claro objetivo ideológico y el mensaje subyacente era que el Estado debería ayudar a los campesinos a evolucionar y a convertirse en ciudadanos modernos, así como encargarse de superar las desigualdades existentes entre el mundo rural y el urbano.

La escuela de la aldea ha estado a cargo de distintos docentes que han pasado poco tiempo en ella pues, en cuanto han podido, han solicitado puestos más interesantes; por eso Feride solo encuentra allí a una antigua maestra que, por no tener la formación adecuada, fue apartada de la instrucción tiempo atrás y acabó convertida en una especie de asistente del titular. El hecho de que el Ministerio envíe a una maestra joven tampoco es un indicio de que las cosas estén cambiando, ya que Feride ha llegado allí porque su centro de Bursa desea alejarla de la ciudad, no por un interés específico de las autoridades educativas de potenciar la modernización de las escuelas rurales. Recordemos también que Feride no posee ningún tipo de formación especializada, aunque posiblemente sus estudios habían sido más completos que los de muchos otros.

La escuela se asemeja en todo a las antiguas *sıbyan mektepleri*, las tradicionales escuelas elementales de barrio donde niños y niñas musulmanes entre 7 y 13 años aprendían a recitar el Corán de memoria, algunas nociones religiosas y conocimientos básicos de lectura, escritura y aritmética, todo en lengua árabe e impartido por imanes o almuédanos locales con una formación bastante desigual (Horta, 2020: 15). En los primeros siglos del Imperio estuvieron a veces regentadas por mujeres; en otras ocasiones ellas ejercían de ayudantes o maestras secundarias en apoyo de padres, hermanos o maridos (Akyüz, 2004: 3-4). Durante la época de las *Tanzimat* o Reformas (que abarca de 1808 a 1908) existieron también algunas mujeres que mantenían escuelas en sus casas o que acu-

dían como profesoras particulares a los domicilios para instruir a las niñas, pero cuando en 1847 se prohibió la coeducación en las *mektep* la escolarización femenina quedó en el aire. Primero se intentó solucionar el problema utilizando los mismos locales a horas distintas para cada sexo, al mismo tiempo que se fomentaba la fundación de locales específicos; sin embargo, la falta de medios y el poco interés de muchas familias hicieron que durante varios años la mayoría de las niñas musulmanas quedaran sin instruir. Es entonces cuando la educación particular aumentó y comenzaron también las presiones para que se crearan escuelas femeninas que instruyeran a las niñas hasta que contaran con la edad adecuada para su matrimonio. A medida que se fueron inaugurando escuelas femeninas, las particulares fueron desapareciendo (Akyüz, 2004: 4-6, 11). Todo esto ha hecho que algunos académicos turcos opinen que la apertura de la primera Escuela Normal Femenina (*vid. supra*) no implicó la aparición de las primeras maestras, puesto que ya existían desde antiguo, sino solo su profesionalización, al permitirles una mejor formación y el acceso al funcionariado (Akyüz, 2004: 11).

La descripción que la novela hace de Hatice *hanım*, la asistente mayor en Zeyniler, la importancia que ella otorga a una religión simple y supersticiosa, su forma de interactuar con los niños y de enseñarles, es una maniobra de Güntekin para que el lector compare las viejas y nuevas formas educativas. Todo lo vemos a través de los ojos de Feride, pero no hay una toma clara de partido, aunque sí abundantes pistas de cómo la nueva pedagogía ayuda a mejorar la instrucción habitual e incluso la relación del docente con el alumno y su familia (Uludağ, 2008: 85), colaborando también en la mejora de la aldea. Feride actúa de una manera muy alejada a la de Hatice *hanım*, aunque acepta una serie de normas que ella le sugiere (Aydın, 2017: 236, 239), porque es consciente de que le ayudarán en el día a día, como el acto de cubrirse el cabello durante las clases o cuando trata con los aldeanos. No obstante, va a introducir cambios importantes en la forma de enseñar a sus alumnos.

La escuela es un antiguo establo con suelo de madera y grandes ventanas ennegrecidas por el humo de la estufa. Los niños se sientan en el suelo a pesar de que hay pupitres. Como material escolar solo hay un mapa viejo, un esqueleto, algunas pinturas explicativas y un armario pensado en origen para guardar los libros y cuadernos, que ahora se usa para apilar la leña de la estufa y como cuarto de castigo (algo que horroriza a Feride) (Güntekin, 2007: 173-182). La escuela es unitaria, pero hay muchas más niñas que niños porque solo abarca el nivel primario. Los chicos que con 12 o 13 años quieren continuar sus estudios deben acudir diariamente a la escuela secundaria de un pueblo cercano, mien-

tras que las niñas no salen de la aldea. Todos parecen mendigos, están sucios y llenos de heridas por los trabajos que realizan en el campo. Las muchachas a partir de los 12 llevan la cabeza cubierta, pues se las considera ya “casaderas”. Hablan a gritos, nunca se callan ni sonríen y al principio tutean a la maestra a pesar de que al llegar la saludan con respeto (2007: 181-188). Se limitan a salmodiar gritando lo que se aprenden de memoria, no hacen recreos ni saben lo que es divertirse. Pocos saben leer y con mucha dificultad, otros ni siquiera saben hablar medianamente bien.

Feride se encargará de limpiar y acondicionar la escuela, recolocando los pupitres en filas y acostumbrará a sus estudiantes a sentirse cómodos en ellos. Implantará horas de lectura de textos literarios infantiles y procurará que aprendan ellos mismos a relatar, instaura numerosas pausas para recreos, les enseña juegos creativos y divertidos propios de su edad, les imbuje cierto espíritu de higiene y limpieza personal, impone un orden de forma cálida y cercana y les hace valorar la conversación tranquila y el silencio. También les acostumbrará a salir del aula para realizar paseos pedagógicos. Sin embargo, todas estas medidas recibirán una acogida limitada porque nadie allí entiende muy bien el valor de ese tipo de educación. Con todo, cuando el inspector del Ministerio obligue a cerrar la escuela a primeros de marzo por motivos presupuestarios (ya que es más rentable unificar las escuelas de varias aldeas) (2007: 218-224), Feride habrá conseguido algunas pequeñas victorias a lo largo de los seis meses que ha durado su trabajo.

Cuando la muchacha llega a otra escuela primaria en Kuşadaşı, su experiencia profesional se había desarrollado bastante después de casi dos años como maestra. Por otro lado, esta nueva escuela está en una ciudad de la costa del Egeo, una de las regiones más ricas y cultas del país, y tanto el tipo de alumnado como las instalaciones van a ser diametralmente opuestas a lo que había visto en la aldea, aunque la novela no se detenga a contarnos nada de esto. Feride ha sido nombrada maestra y subdirectora de la escuela, pero nada más llegar la directora le encomienda su puesto porque ella está enferma y no puede continuar y porque las otras dos docentes son mayores y están poco acostumbradas a la burocracia y la pedagogía moderna. Esto supone una promoción importante para nuestra protagonista y va a representar el renacer de la ilusión con la que años atrás Feride se había lanzado al mundo de la docencia. Sin embargo, su llegada a Kuşadaşı coincide con el comienzo de los combates en esa región (2007: 338),¹³

¹³ Dichos combates no pueden referirse a la Primera Guerra Mundial, ya que Kuşadaşı nunca fue frente bélico en esa guerra, aunque sufrió varios bombardeos de barcos aliados. Tras la rendición del Imperio otomano

por lo que dos meses después de empezar, la escuela es clausurada y su edificio transformado en hospital de campaña. El médico militar que lo dirige es el capitán Hayrullah *bey*, al que Feride conoció mientras estaba en Zeyniler (2007: 215-218). Cuando él se entera de que la muchacha se ha quedado sin trabajo, enseguida la ampara y la convierte en su enfermera favorita. El médico es un viudo maduro oriundo de la isla de Rodas que cuando empezó la guerra se encontraba en la zona de Kuşadaşı porque es propietario de una pequeña hacienda en los alrededores de la ciudad. Antes no tenía necesidad de trabajar, pero lo hacía por vocación; ahora lo considera un deber para con la nación. El padre de Güntekin fue también médico militar (Yılmaz, 2015) y es muy probable que esa figura paterna sirviera de inspiración al escritor a la hora de crear a Hayrullah *bey*.

En esta parte de la novela vemos la transformación de Feride de maestra en enfermera, una profesión muy propia de las mujeres en aquellos tiempos y que tenía bastante “buena prensa”, pero incluso en ese periodo Feride va a sufrir el acoso de uno de sus antiguos pretendientes de Çanakkale (*vid. infra*) que resulta ser uno de los oficiales gravemente heridos que llegan al hospital. Sin embargo, ahora las circunstancias han cambiado: él está casi desahuciado y la ve como un recuerdo feliz de unos momentos que nunca volverán y ella siente por él sobre todo compasión (2007: 344-353). El final de la guerra implica el desmantelamiento del hospital, la licencia de Hayrullah *bey*, su marcha hacia sus tierras y la recuperación por parte de Feride del edificio de la escuela y de su puesto como directora. La amistad entre ambos continua, sin embargo, y ella visita a menudo al doctor en su hacienda. Mas, poco después, la hija adoptiva de Feride muere repentinamente de unas fiebres y la muchacha cae en una depresión tan fuerte que el médico decide alojarla en su casa para intentar devolverle las ganas de vivir. La convalecencia de Feride va a ser larga y durante todo ese tiempo Hayrullah *bey* actuará de padre, amigo, terapeuta, consejero... Incluso la lleva una temporada a una de sus granjas, donde el doctor ha intentado llevar a la práctica la utopía del “pueblo ideal”, un pueblo que sí encaja con la idea romántica que la muchacha

con el Armisticio de Mudros (30 de octubre de 1918), la región quedó en manos de los italianos, por lo que Kuşadaşı y su provincia estuvieron ocupadas por Italia hasta abril de 1921. Pocos meses después de su marcha, toda la zona fue invadida por Grecia. Si ya durante la ocupación italiana hubo actos de resistencia por parte de la población local, la llegada de los griegos provocó una verdadera guerra en que la resistencia local recibió el apoyo del movimiento nacionalista turco que lideraba una guerra contra las potencias ocupantes. En cualquier caso, ni la ocupación griega (que se extendió hasta septiembre de 1922) ni la guerra de liberación turca duraron en Kuşadaşı los cinco años que Feride va a estar ejerciendo de enfermera en la ciudad (Güntekin, 2007: 353). Por lo tanto, es probable que Güntekin decidiera tomarse aquí una licencia poética al situar los primeros combates en la zona hacia finales de 1918 como ocurrió en otras regiones de Asia Menor.

tenía del campo antes de salir de Estambul (2007: 370-371). Allí Feride recobrará las ganas de vivir.

Escuelas secundarias y Escuelas normales femeninas

A su regreso a Bursa tras el cierre de la escuela de la aldea de Zeyniler, Feride es nombrada profesora de francés para la Escuela Normal Femenina de la ciudad, puesto que consigue gracias a una antigua compañera de su colegio. Feride necesita ingresos porque solo le han abonado dos meses de sueldo de los cinco que pasó en la aldea y ha tenido muchos gastos que han salido de sus ahorros o de la venta de algunas joyas. Es entonces cuando empieza a ser consciente de que la profesión que ha elegido no es precisamente rentable (Güntekin, 2007: 230-245). Meses después reflexionará, incluso, que ella se hizo maestra para desempeñar un trabajo que le diera de comer; sin embargo, si las cosas siguen así es bastante probable que acabe muriéndose de hambre (2007: 335).

La primera Escuela Normal del Imperio otomano (*Darülmüallimîn*) fue instituida en 1848 (Somel, 2010: 65), pero era masculina y hasta 1869 no se creó una específica para mujeres, cuyas primeras graduadas empezaron a ejercer a partir de 1873 (Somel, 2001: 84-85) (*vid. supra*). Poco antes se había decidido remodelar todas las escuelas normales: además de reformarse los programas y manuales, se impuso la condición de que todos los maestros en ejercicio se graduaran en ellas, por lo que se obligó a los que ya estaban desempeñando sus cargos a acudir a una serie de cursos de formación específica y a realizar un examen general. Los aptos pudieron seguir ejerciendo, mientras que el resto fue apartado de sus funciones, si bien se les permitió trabajar como asistentes en caso de no tener otro medio de ganarse la vida. Las escuelas normales ofrecían por aquel entonces dos años de enseñanza y desde su creación fueron uno de los elementos más destacados que el Ministerio de Instrucción Pública utilizó para intentar mejorar y modernizar la enseñanza.

Por otro lado, desde mediados del siglo XIX el Imperio se había mostrado cada vez más interesado en la instrucción de las niñas, lo que llevó a la fundación en 1858 de las primeras escuelas secundarias femeninas (*vid. infra*), pero estas escuelas necesitaban maestras y su número y experiencia eran todavía muy limitados. La necesidad de maestras se incrementó a medida que el número de escuelas primarias y secundarias femeninas iba aumentando. Esta etapa coincidió también con la fundación en Estambul y otras ciudades de varios centros educa-

tivos extranjeros femeninos, lo que permitió el acceso a una educación de mayor calidad a las mujeres de las minorías y de la clase alta musulmana. Aunque en un primer momento estas instituciones no estaban destinadas a la consecución de un diploma que permitiera a las muchachas desempeñar un trabajo, con el tiempo algunas de ellas lo utilizaron como trampolín para una deseada emancipación, tal como ocurre con nuestra protagonista.

Ya hemos dicho que en la época de los Jóvenes Turcos se potenció la educación y el trabajo femeninos fuera del hogar. Aun cuando el motivo fundamental fue la gran necesidad de mano de obra en un momento de crisis económica general y a pesar de comportarse como un régimen paternalista, los Jóvenes Turcos lograron promulgar una serie de leyes que, al menos en el papel, promovían una equiparación de sexos en ciertos aspectos (Toprak, 2016: 11-14). De esa manera se fue propiciando un nuevo tipo de mujer que, aun cuando seguía manteniendo los valores familiares, se mostraba segura de sí misma y mucho más independiente (Toprak, 2016: 4, 37-38). Los movimientos femeninos y feministas tuvieron un auge increíble, lo mismo que multitud de publicaciones y artículos ligados a ellos (Toprak, 2016: 6, 18-35), además, el papel de las mujeres en el ámbito público creció de forma inusitada. Este marco propició el incremento de escuelas normales femeninas y desembocó en el acceso de las mujeres a la universidad en 1910 (en edificios y clases segregados y con una oferta de estudios muy limitada) y a la fundación de una Escuela Superior Femenina de Profesorado (*Kız İdâdîsi ve Darülmuallimat*), cuyo objetivo era formar profesoras cualificadas para las escuelas normales (Horta, 2020: 39-40).

Feride no solo carecía de formación específica para ser siquiera maestra primaria, sino que, además, no se había licenciado en una Escuela normal; no obstante, esto no supondrá ningún obstáculo para que se convierta en docente de francés en la Escuela Normal de Bursa desde marzo hasta noviembre. Al menos esta vez Feride domina la materia que debe impartir, cosa que, como veremos más adelante, no siempre parece ocurrir. El director de la Escuela es hombre, pero la verdadera factótum es la subdirectora y casi todos los docentes son mujeres, a excepción de un anciano que imparte las clases de religión, un militar jubilado que se ocupa de la geografía y el maestro de música, un atractivo jeque de unos 35 años de la cofradía meleví¹⁴ y famoso compositor (Güntekin, 2007:

¹⁴ La orden de los melevíes, una derivación de la mística popular musulmana, fue creada por Sultan Veled (1227-1312) tras organizar las enseñanzas y escritos de su padre Muhammad Celâletin Rumi (1207-1273), comúnmente conocido como Mevlana, quien había tenido un éxtasis místico hacia 1245 que le llevó a instituir

252-253). El edificio de la Escuela es amplio y está bien dotado, contiene un gran patio donde las alumnas disfrutan de los descansos, buenos despachos, una zona especial para las visitas y los dormitorios (pues se trata de un internado) (2007: 246-250, 258-261). En resumen, es bastante semejante al colegio donde Feride estudió. El personal docente no reside allí, pero las maestras se turnan para que las estudiantes no pasen la noche solas. También se controla el correo de las jóvenes, algo que a nuestra protagonista le parece inadecuado. Tanto las maestras como las muchachas llevan la cabeza cubierta y tienen prohibido el maquillaje, pero no existe un uniforme específico, aunque sabemos que Feride usará uno de su propia creación que luego otras docentes y estudiantes imitarán (2007: 249-260).

Feride está feliz porque se lleva bien con sus alumnas, ellas parecen receptivas y también hay buena armonía con sus colegas, aunque a veces se siente melancólica. Algunas chicas van licenciándose, otras se prometen o dejan la Escuela para casarse, así como ocurría en Notre Dame de Sion. Sin embargo, esa rutina estallará cuando la Escuela celebre un picnic antes de los exámenes finales. El ambiente es relajado, las maestras se quitan los *çarşaf* y se descubren la cabeza, algunos hombres beben *rakı* a escondidas y allí la muchacha descubre que no solo el jeque está perdidamente enamorado de ella, sino que ese amor está consumiendo su delicada salud y toda la ciudad la acusa de ser la culpable. Cuando el jeque muera pocos meses después y las habladurías en su contra aumenten, Feride será transferida a una escuela secundaria en Çanakkale por el delegado del Ministerio.

Las escuelas secundarias (*rüşdiye* o *rüştiye*) se habían creado hacia 1838 para completar con dos cursos académicos los cuatro de que constaban las escuelas primarias. Pero no se instituyeron como centros femeninos hasta 1858; aunque el objetivo del Estado era fundar al menos una en cada población mayor de quinientos habitantes, la realidad fue que solo funcionaron en Estambul y un pequeño número de capitales provinciales. Diez años después el Ministerio elevó a cinco el número de cursos de las *rüşdiye*, tanto masculinas como femeninas, y renovó su currículo, incluyéndose en las de niñas algunas materias “femeninas” (como el bordado o la economía doméstica) (Somel, 2010: 83-84), algo bastante habitual también en la Europa de la época. Las docentes eran mujeres, aunque

una nueva orden de derviches con un ceremonial muy relacionado con la música y un tipo de danza en círculos. Eso hizo que muchos de los derviches melevíes posteriores fueran especialistas en música. Para más información, véase Carpintero (1996).

cabía la posibilidad de que algunos fueran hombres, cosa que también ocurría con relativa frecuencia en otras instituciones femeninas dada la escasez de mujeres preparadas, algo que ya hemos visto antes. De hecho, esa escasez había sido la causa fundamental de la creación de la primera Escuela Normal de maestras, al mismo tiempo que se potenciaba el ingreso en las mismas de estudiantes de cualquier *millet*, ya que antes estaban limitadas a las musulmanas.

Lo importante es que desde mediados del siglo XIX hubo un verdadero interés de las autoridades otomanas por fomentar la asistencia de las niñas tanto a las escuelas primarias como a las secundarias, una muestra del cambio de actitud. Estas ideas chocaron, no obstante, con una parte del *establishment* imperial más apegado a las tradiciones. Los programas sufrieron fuertes revisiones en tiempos del autócrata sultán Abdülhamid II (1876-1909) y de nuevo bajo el gobierno de los Jóvenes Turcos (Horta, 2020: 25-27), por lo que se comenzó a incluir más elementos políticos, religiosos y nacionalistas, razón fundamental por la cual fracasó la idea de integrar a todas las comunidades en un mismo sistema educativo. A partir de 1913 se decidió reunir las escuelas primarias y secundarias en los mismos edificios para intentar suplir de alguna manera la escasez, por lo que las *rüşdiye* independientes fueron desapareciendo paulatinamente (Şahin y Tokdemir, 2011: 860-861).

Feride permanecerá en la *rüşdiye* de Çanakkale solo hasta julio del año siguiente y la razón del cambio será similar a la anterior: desde su llegada, Feride ha causado una honda impresión en los hombres de la región por su belleza e independencia, la muchacha es el centro de todas las conversaciones, recibe varias proposiciones de matrimonio y el acoso al que se ve sometida hace mella en su reputación de tal forma que la escuela recelará de su moralidad y eso la llevará a dimitir de su puesto. Es evidente que uno de los temas fundamentales de la novela es el contraste entre el relativo “anonimato” de las grandes ciudades, como Estambul, y la pérdida de esa intimidad que se produce en las ciudades menos populosas, donde todo el mundo sabe lo que hace cada cual. Las murmuraciones se convierten en un mecanismo de presión tan fuerte que ni Feride ni casi ninguna muchacha de la época era capaz de salir airoso sin ver su honra en entredicho. De ahí la idea de Güntekin de escribir una novela que las ayudara a ser percibidas de una manera más favorable.

La novela nos cuenta muy poco del ambiente laboral en el que se desempeña Feride en Çanakkale. Sabemos que gana menos dinero que en Bursa, posiblemente porque es un puesto de categoría inferior, por eso se ve obligada a vivir en una casa más modesta (Güntekin, 2007: 284). A menudo, cuando alguien le

pregunta quién es, explica que proviene de una familia de Estambul venida a menos, lo que la condujo a ponerse a trabajar, pero añade que trabajar no es algo de lo que avergonzarse (2007: 294). Desgraciadamente, eso no la va a ayudar a evitar los problemas, aunque la directora de la escuela entenderá su situación y le facilitará una carta de recomendación para una amiga que trabaja en la delegación del Ministerio en Esmirna, con la intención de que se ocupe de proporcionar a Feride una nueva colocación.

Institutrices y establecimientos educativos privados

Por tanto, a primeros de julio de su segundo curso ejerciendo como maestra, Feride se traslada a Esmirna, una de las ciudades más importantes del Imperio, pero cuando llega allí su contacto ha abandonado la ciudad y van pasando los meses, sus ahorros se están agotando y no logra encontrar ningún trabajo. Se presenta a un examen para optar a un puesto en otra *rüşdiye*, pero su nivel de lengua turca es insuficiente, por lo que la prueba es un desastre (un dato que lleva al lector a plantearse cómo es posible que Feride haya ejercido como maestra antes en otra *rüşdiye* e incluso en una Escuela Normal). Finalmente, Reşit *bey*, el delegado del Ministerio, le ofrece trabajar a partir del mes de octubre como institutriz de francés de sus hijas en la mansión familiar en Karşıyaka, a las afueras de la ciudad (Güntekin, 2007: 321-324).

Ya hemos visto cómo la primera novela otomana con una protagonista docente era una institutriz de moral bastante “alegre”. También las revistas femeninas otomanas se hacían eco a menudo de que las niñeras o institutrices que trabajaban para las familias acomodadas o de clase media carecían, no ya de una formación adecuada para serlo, sino de una mínima educación y criticaban su comportamiento, a menudo calificado de inmoral (Karagöz y Şanal, 2015: 684). Por eso defendían que fueran las propias madres las que enseñaran a sus hijos o que estos fueran enviados a escuelas de párvulos y solicitaban un aumento de las escuelas femeninas, tanto para niñas como para adultas, haciendo campaña para conseguir la plena escolarización de todas ellas (2015: 684). No obstante, parece que a finales del Imperio otomano era todavía bastante habitual que las familias pudientes tomaran una institutriz para sus hijas, persona que a menudo era algo así como una “dama de compañía”.

En la mansión de Reşit *bey*, Feride permanecerá solo quince días porque, de nuevo, sufre primero el acoso del hijo mayor (Güntekin, 2007: 328-329) y más

tarde una proposición de matrimonio del propio dueño de la casa. Además, porque descubre que la familia es pariente lejana de su antiguo novio y se entera de que él la ha buscado desesperado por todas partes durante mucho tiempo (2007: 332-334). Feride no quiere que descubran su verdadera identidad ni desea un encuentro fortuito con Kâmrân; por lo tanto, decide intentar encontrar otro trabajo lejos de Esmirna. Con todo, la salida de la mansión se producirá gracias al encuentro con una antigua monja de su colegio, que le ofrece un puesto de maestra de turco y dibujo en una de las escuelas de la orden en Kuşadaşı. Es interesante remarcar la importancia de los encuentros casuales en la novela y en la vida de Feride, sobre todo, vemos cómo gracias a ellos Güntekin subraya repetidamente el valor de una buena red de contactos, algo que podemos observar desde el mismo momento en que Feride decide convertirse en maestra. También resulta curioso que el escritor no parezca dar mucha importancia a los conocimientos reales de Feride a la hora de encuadrarla en un puesto determinado: si pocas páginas antes nos había contado que la muchacha tiene unos mediocres conocimientos de turco, ahora nos dice que va a dar clases de esa asignatura. Por no hablar de que ella misma confesaba que sus aptitudes para el dibujo eran muy limitadas, lo cual no impide que sea profesora de esa materia varias veces.

Por último, después de la depresión vivida en Kuşadaşı tras la muerte de su hija adoptiva (*vid. supra*), Feride intentará retomar su trabajo, pero enseguida descubre que no solo el puesto de directora de la escuela ha sido ocupado ya, sino que su larga estancia en la casa del doctor ha vuelto a desatar habladurías y que su moralidad está nuevamente en entredicho. Finalmente, la única solución que parece contentar a todos es que Feride presente su dimisión. De esa manera, la joven, que pronto cumplirá 23 años,¹⁵ ve destruidas todas sus posibilidades de seguir ejerciendo como maestra funcionaria. Ese desenlace hace que durante unos días Feride quede abatida, pero pronto decide que necesita un nuevo trabajo para poder organizar su vida. Hayrullah *bey* le explica que en cualquier trabajo se enfrentará al mismo problema y le sugiere que vuelva a Estambul con

¹⁵ La edad de Feride es una de las cuestiones más confusas de la novela, aunque no la única en la que se pueden apreciar incongruencias. Muchas debieron originarse al producirse la primera publicación por entregas y no fueron rectificadas cuando la novela apareció en forma de libro. En este caso concreto, si tenemos en cuenta que Feride huye de su casa con 19 años, que pasa al menos dos ejerciendo en distintos centros antes de que estalle la guerra en Kuşadaşı, que trabaja como enfermera durante cinco años y que, después de la guerra y antes de su boda con Hayrullah *bey* transcurre al menos medio año más, es de todo punto imposible que tenga 23 años al casarse con el doctor, tampoco 25 cuando vuelve al final de la novela a su casa familiar en los alrededores de Estambul.

su familia, algo a lo que la muchacha se niega. Entonces, le plantea otra solución para que su honor quede a salvo: un matrimonio blanco. Su relación es franca y fluida, su hacienda es más que suficiente para mantenerla y, de esa manera, podrá trabajar en lo que desee sin necesidad de preocuparse por las habladurías o el sueldo. La boda se celebra una semana después y un día antes de la ceremonia termina el diario de Feride.

Ahora bien, su vida profesional no acabará aquí. Aunque en el quinto y último capítulo de la novela, contado en gran parte por un narrador en tercera persona,¹⁶ no se dice nada al respecto, un día antes de la boda, Hayrullah *bey* decide hacerle un regalo: va a crear un orfanato en esa granja ideal donde Feride había conseguido renacer. Allí acogerán a unos treinta o cuarenta niños de la comarca que han quedado huérfanos a causa de la guerra y, mientras el doctor se ocupe de su salud, Feride hará de madre y maestra para ellos (Güntekin, 2007: 382). Por tanto, parece probable que durante los dos años que la muchacha permanece casada con Hayrullah *bey* hasta que este muere de cáncer haya estado ocupada en organizar y regentar ese orfanato. Seguramente por primera vez en toda su vida laboral habrá podido desempeñar sus funciones sin temor a ser juzgada por la imagen que otros se hayan forjado de ella.

Conclusión

Çalılıkşu es una novela sentimental que encierra una fuerte ideología nacionalista y un ideal pedagógico muy concretos. La narración parece centrarse en una muchacha enamorada que abandona a los suyos al sentirse traicionada y que, transformada en maestra y después de soportar numerosas peripecias, finalmente logrará reunirse con su antiguo amor. Mas, desde el primer momento, la novela se convierte, casi sin que nos demos cuenta, en un relato de iniciación mediante el cual seguimos el proceso de maduración de Feride a lo largo de diferentes lugares. Ese “exilio” elegido por la protagonista servirá a Güntekin para mostrarnos unas zonas que en esos momentos eran desconocidas para una gran parte del lector medio y a donde, desde luego, ningún funcionario deseaba ser destinado.

¹⁶ Este capítulo incluye también una carta del doctor para Kâmrân que va anexa a un paquete con el diario de Feride (Güntekin, 2007: 418-420). Ahí encontramos la última parte del diario de la joven, en la que narra su noche de bodas (2007: 421-425), que Güntekin había decidido no mostrar antes a propósito para mantener el suspense de la novela hasta el final.

En este sentido, la novela es “una ventana abierta a lo desconocido”, aunque no deje de ser también bastante dirigista. La obra no logra desprenderse tampoco de la polarización habitual, pues, por un lado, nos muestra el mundo sencillo, amable y sereno que Feride imagina antes de darse de bruces con la cruda realidad y en el que desearía vivir; por otro, critica sin piedad, bien es verdad que de forma un tanto indirecta, el retraso educativo, las costumbres tradicionales, los problemas burocráticos, la pérdida de reputación y las privaciones que debían soportar las jóvenes maestras (Uygun, 2010: 2123). Algunos investigadores opinan que tal vez Güntekin incluyó todas esas ideas dentro de un argumento romántico para evitar problemas con la censura (dado que eran años difíciles desde el punto de vista político) (Uygun, 2010: 2122), aunque quizá simplemente lo hizo como una forma de llegar a un público más extenso, sobre todo femenino.

La historia de Feride inspiró a muchas jóvenes a lanzarse al mundo de la docencia ayudando a incrementar así el número de mujeres que se dispersaron por todo el país para educar a la población luchando contra todos los inconvenientes, sacar a la gente de la superstición y la miseria, imbuirles del espíritu del primer republicanismo turco e intentar equiparar las oportunidades del mundo rural con el urbano. ¿Lo consiguieron? En la mayoría de los casos sus vidas se marchitaron sin poder recoger los frutos. Además, si bien se logró pasar de un 11% de alfabetos en 1927 a un 20.4% en 1935,¹⁷ el problema siguió siendo durante mucho tiempo una de las cuestiones candentes del país e incluso en la actualidad, a pesar de las numerosas campañas estatales (enfocadas a menudo en las niñas), en Turquía existe un 4.49% de personas analfabetas. Hoy en día la mayoría del cuerpo docente a nivel básico y medio, como ocurre también en muchos otros lugares, está integrado por mujeres (con un 43% de hombres y un 57% mujeres), ellas se han convertido, por tanto, en las educadoras del país.

Referencias

- Akyüz, Y. (1999). Osmanlı Son Döneminde Kızların Eğitimi ve Öğretmen Faika Ünlüer'in Yetiştirmesi ve Meslek Hayatı. *Milli Eğitim Dergisi*, (143), 12-32.
- Akyüz, Y. (2004). Osmanlıda “Kadın Öğretmenli Ev Sıbyan Mektepleri” (Amerikan ve Fransız Eğitim Tarihinden Benzer Örnekler). *OTAM Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulam Merkezi Dergisi*, 15(15), 1-12.

¹⁷ Los datos relativos a la alfabetización y al porcentaje de docentes provienen del sitio web del Ministerio de Educación turco. Consúltase: [<https://hbo.meb.gov.tr/portal/index.php?SayfaKodu=33>].

- Aydın, Y. (2017). Reşat Nuri Güntekin'in Romanlarında (*Çalılıkıuşu, Acımak, Yeşil Gece, Kan Davası*) «Eğitimde Şiddet Olgusu'nun» İdeolojik İşlevleri. *Bolu Avant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 229-258.
- Carpintero Ortega, R. (1996). Las ceremonias mevlévies. *Boletín de la Asociación Española de Orientalistas*, (xxxii), 97-108.
- Demirdağ Altıkulaç, R. y Altıkulaç, A. (2014). Eğitimde Bürokrasi Eleştirisi ve Bürokraside Ahlâk Eğitimi Açısından *Çalılıkıuşu* Romanı. *Milli Eğitim Dergisi*, 43 14(202), 141-152.
- Fırıncioğulları, S. (2018). Tanzimat ve Cumhuriyet Dönemi Türk Romanında Kadın. En Arslan, D. A. (ed.), *Kültür, Sanat, Edebiyat Sosyolojisi* (pp. 511-529). Paradigma Akademi.
- Güler, A. (1998). Osmanlı Devleti'nde Gayrimüslimlerin Din-İbadet, Eğitim-Öğretim Hürriyetleri ve bu Bakımdan "Kilise Defterleri"nin Kaynak Olarak Önemi (4 Numaralı Kilise Defteri'nden Örnek Fermanlar). *OTAM Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 9(9), 155-175.
- Güntekin, R. N. (2007). *Çalılıkıuşu*. İnkılâp.
- Horta, M. J. (2020). *La experiencia de los "Institutos Campesinos". Reformas educativas y formación de maestros en la Turquía contemporánea (1808-1954)*. Editorial Académica Española.
- Karagöz, S. y Şanal, M. (2015). İkinci Meşrutiyet Dönemi Kadın Gözüyle Kadın Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 679-691.
- Karagülle, F. (2016). *Çalılıkıuşu*'ndan Bir Köy Hocası'na: İdeolojinin Edebiyat Üzerindeki Belirleyiciliği. *İstanbul Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 114(1), 87-97.
- Kavcar, C. (1969). *Çalılıkıuşu* ve Türk Eğitimindeki Yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1), 165-176.
- Koçak, Ş. (2016). *Çalılıkıuşu* Romanında Notre Dame de Sion (Türk Eğitim Tarihi Açısından, Eğitimin Öğeleri Üzerine Bir İnceleme). *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(1, diciembre), 39-59.
- Moreno González, P. (2021). *Le roman turc de la première décennie républicaine (1923-1933) : un nouveau modèle de société*. Tesis de doctorado. Institut National des Langues et Civilisations Orientales.
- Somel, S. A. (2010). *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908)*. İslâmlaşma, Otokrasi ve Disiplin. İletişim Yayınları.
- Şahin, M. y Tokdemir, M. A. (2011). II. Meşrutiyet Döneminde Eğitimde Yaşanan Gelişmeler. *Türk Eğitim Bilimler Dergisi*, 9(4), 851-876.
- Taner, R. y Bezirci, A. (1990). *Seçme Romanlar*. Kaya Yayınları.
- Toprak, Z. (2016). *Türkiye'de Kadın Özgürlüğü ve Feminizm (1908-1935)*. Tarih Vakfı Kültür Yayınları.
- Türk, H. (2016). Cumhuriyet Öğretmeni: *Çalılıkıuşu* ve *Yeşil Gece*. *Töre.Fikir, Sanat ve Edebiyat*, 4(34), 14-18.
- Uludağ, M. E. (2008). *Çalılıkıuşu* Romanında Vurgulanan Eğitim Problemleri ve Günümüzde Yansımaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 78-90.
- Uygun Aytemiz, B. (2015). Reşat Nuri Güntekin'in Duygusal Romanlarında Anadolu. *Turkish Studies*, 10(8), 2115-2142.
- Yılmaz, E. (2007). Türk Edebiyatında Kadın Öğretmen Tiplerleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 240-251.
- Yılmaz, N. (2015). Reşat Nuri Güntekin'in Biyografisi. https://www.academia.edu/19926095/Re%C5%9Fat_Nuri_G%C3%BCntekin_Biyografisi_NESL%C4%B0%C5%9FAH_YILMAZ_

El camino de una preceptora correntina en la regeneración del Paraguay (1885-1895): del interés al olvido

The Path of a Schoolmistress from Corrientes in the Regeneration of Paraguay (1885-1895): From Interest to Oblivion

Jorge Gustavo García Riart*

Resumen

Este artículo analiza la trayectoria de Martina Ferreyra, preceptora correntina que participó en la reconstrucción educativa de Paraguay tras la Guerra de la Triple Alianza (1864-1870). La investigación es de tipo cualitativo: mediante una metodología biográfico-documental, se examina cómo las transformaciones políticas del Paraguay de finales del siglo XIX (1885-1895) condicionaron su itinerario docente, validando la hipótesis de que su migración y traslado de escuelas estuvieron determinados por necesidades estatales de reorganización durante “La Regeneración”. Fuentes primarias del Archivo Nacional de Asunción revelan que su labor en escuelas rurales de Villa Florida y San Juan Bautista —enfocada en la alfabetización de niñas— se alineó con el proyecto liberal educativo de borrar el pasado autoritario. Pese a su contribución pionera en contextos de precariedad material, su temprano retiro y olvido histórico reflejan la instrumentalización política de la educación y la marginación de docentes en la historiografía. El estudio subraya la necesidad de rescatar las narrativas de preceptoras correntinas en la institucionalización educativa paraguaya.

* Centro de Estudios Históricos y del Patrimonio Educativo del Paraguay, Centro de Investigaciones de Historia Social del Paraguay. Doctor en Educación Superior por la Universidad de Palermo. ORCID: [<http://orcid.org/0000-0001-9728-3702>]. Correo electrónico: [jjordiriart@yahoo.com].

Cómo citar este artículo:

García Riart, J. G. (2025). El camino de una preceptora correntina en la regeneración del Paraguay (1885-1895): del interés al olvido. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 13(26), 67-88. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v13i26.741>



Palabras clave: educación pública, escuelas rurales, historia de preceptores, Paraguay, posguerra, migración docente.

Abstract

This article examines the career of Martina Ferreyra, a schoolmistress from Corrientes (Argentina) who contributed to Paraguay's educational regeneration after the Triple Alliance War (1864-1870). The research is of qualitative type: using a biographical-documentary methodology, it demonstrates how late 19th-century political transformations in Paraguay (1885-1895) shaped her path as schoolmasters, confirming the hypothesis that her migration and transfers between rural schools were driven by state reorganization needs during "La Regeneración". Primary sources from the National Archive of Asunción reveal her work in rural schools of Villa Florida and San Juan Bautista, focused on girls' literacy, was aligned with the liberal educational project to erase the authoritarian past. Despite her pioneering role amid material scarcity, her early retirement and historical oblivion underscore the political instrumentalization of education and the marginalization of teachers in historiography. The study highlights the need to rescue the narratives of schoolmasters from Corrientes in Paraguayan educational institutionalization.

Keywords: public education, rural schools, history of schoolmasters, Paraguay, post-war, teacher migration.

Introducción

La problematización que se plantea en este artículo tiene que ver con que, si bien diversos estudios han abordado la reconstrucción educativa del Paraguay durante el periodo posterior a la llamada Guerra de la Triple Alianza (en adelante GTA), persiste la interrogante sobre cuál fue el papel que desempeñaron ciertos actores provenientes del extranjero —como las preceptoras formadas en contextos regionales diferentes—, especialmente, de qué modo sus trayectorias fueron afectadas por las condiciones político-institucionales del país receptor. A partir de ello, se plantea el siguiente problema: ¿en qué medida las transformaciones políticas del Paraguay de finales del siglo XIX condicionaron las decisiones profesionales y el accionar pedagógico de una preceptora correntina que optó por incorporarse a los proyectos de regeneración educativa del Estado paraguayo?

El objetivo general de esta investigación es analizar la trayectoria de una preceptora correntina en el contexto de los procesos de reconstrucción educativa y transformación política del Paraguay posterior a la GTA, a fin de compren-

der cómo dichos condicionamientos políticos incidieron en las estrategias y los aportes desarrollados por la protagonista como educacionista.

La hipótesis que se plantea consiste en que *la trayectoria de la preceptora correntina estuvo determinada por los cambios político-institucionales del Paraguay durante el último cuarto del siglo XIX, los cuales no solo motivaron su migración, sino que configuraron su práctica pedagógica y su integración en los proyectos de regeneración educativa, subordinando así su rol a las prioridades estatales de reorganización.*

En cuanto a la metodología utilizada, el estudio se desarrolla bajo una modalidad biográfico-documental e interpretativa, en tanto que aborda una trayectoria individual con el propósito de interpretarla en relación con procesos sociales y políticos más amplios. Se adopta un tipo de investigación de enfoque cualitativo que permite interpretar los sentidos y significados asociados a las decisiones y acciones de la protagonista, situándolas en el entramado político-institucional del Paraguay de finales del siglo XIX.

Las fuentes para la recolección y el tratamiento de la información fueron archivos educativos históricos. Del Archivo Nacional de Asunción (ANA): la Sección Educación-Ministerio de Justicia (SE-MJ) y la Sección Educación-Consejo Nacional de Educación (SE-CNE). Se usan datos del Registro Oficial del Paraguay (ROP) y del Registro Oficial de la Provincia de Corrientes (ROPC). También se apoya en libros de nacimientos y de matrimonios del Registro del Estado Civil del Paraguay (RECP) y en registros parroquiales de Bella Vista y Asunción, disponibles en línea a través de la plataforma Family Search.

Sobre la relevancia de este trabajo, consideramos que el camino de una preceptora procedente de la Provincia de Corrientes puede aportar valiosa información para reconstruir los primeros pasos de la institucionalización de la educación formal en Paraguay, devastado por la guerra, así como los esfuerzos realizados para compensar la formación en los pueblos de campaña, en especial en Misiones, al sur del país, que experimentó una importante migración humana de extranjeros. Esta investigación es también un aporte a la historia de la educación y a la historia social de Paraguay porque reúne elementos relativos a la educación pública inicial y a las trayectorias de educadores involucrados en dicho proceso;¹ al mismo tiempo, contribuye a comprender cómo la movilidad

¹ En esta línea, existen iniciativas parecidas en otras latitudes, por ejemplo, Mariana Marín Ibarra (2017) propone reconstruir las biografías de los preceptores de primeras letras en México, especialmente en un pueblo: “La historia de la educación en Puebla presenta una serie de retos que se deben subsanar”, sostiene la autora en notas finales.

de docentes correntinos se articuló con los proyectos de reorganización estatal de Paraguay.

Bases para una historia de preceptores

Los compendios de historia de Paraguay de manufactura local carecen de profundidad sobre la materia educación en cualquier periodización; en particular, sobre la reorganización de la enseñanza pública formal después de la GTA, los títulos tampoco son exhaustivos. Podríamos decir que la omisión no es ingenua. Los gobiernos militares *de facto* que sobrevivieron en la segunda mitad del siglo xx promocionaron la literatura nacionalista basada en héroes armados. Por tanto, una historia distintiva de preceptores y preceptoras es significativamente rara, en específico en el periodo de posguerra o de regeneración.

No obstante, de algunas crónicas clásicas sobre la educación en Paraguay podemos rescatar descripciones sobre el rol de los educacionistas de posguerra, tema que nos interesa. Manuel Domínguez (1897) decía, en *Las escuelas en el Paraguay*, que “hace falta maestros que tomen en serio su ministerio”. Entendemos que el autor se refería a la formación de maestros y no al ánimo de aquellos. Cecilio Báez (1910) denunciaba, en su disertación sobre la instrucción pública en Paraguay, que antes de 1870 no había una sola persona diplomada como maestra.

Tras el colapso del régimen dictatorial de Alfredo Stroessner (1954-1989), surgió una nueva producción bibliográfica sobre la historia de Paraguay con inclusión de retazos de la historia de la educación. Víctor Jacinto Flecha (2012), por ejemplo, en su *Breve historia del Paraguay, 1811-2011*, cita hechos institucionales relevantes en la educación de posguerra sin alusión a preceptoras o preceptores concretos. Aunque las referencias consignadas en el libro provienen de una obra clásica de Rafael Eladio Velázquez (2011), *Breve historia de la cultura en el Paraguay*, editada desde 1966 hasta nuestros días. Una corta línea introducida en su libro por este último historiador dispara nuestro interés en conocer a los “improvisados preceptores” —según sus palabras— de posguerra.

Empero, el siglo xx se enriquece con el interés de autores nacionales sobre la historia de la educación paraguaya. Juan Speratti (1996) suscribió la *Historia de la educación en Paraguay 1812-1932*, en la que cuenta cronológicamente el proceso de institucionalización del sistema educativo nacional, en general, y la caracterización de la educación paraguaya en la posguerra, en particular. Incluye nombres de autoridades públicas educativas, pero escasos nombres de preceptores. Re-

cuerda, sin embargo, que el 23 de abril de 1872, el Poder Ejecutivo autorizó contratar en el extranjero profesores de instrucción primaria y superior.

Otros trabajos contemporáneos, como *De la autonomía a la dependencia*, de Viviana Paglialunga (2012), y *Relaciones entre autoritarismo y educación en el Paraguay 1869-2012*, de David Velázquez (2014), contribuyen a ubicar políticamente la reorganización de la enseñanza pública y la contratación de preceptores en los años siguientes al final de la CTA.

Pese a los pocos relatos profundos sobre la historia de preceptores y preceptoras de Paraguay, podemos destacar la perspectiva sobre el rol de las preceptoras que se incluye en el trabajo de Ana Barreto (2012) intitulado *Voces de mujer en la historia paraguaya* y el aporte editorial de Flavio Florentín (2017) caratulado *Historia de la educación en el Paraguay de posguerra 1870 a 1920*, en el que inserta un “punto de vital importancia” con relación a los preceptores de las escuelas del interior del país, a partir de 1887, anotando especialmente documentos de ANA-SE-MJ y de ANA-SE-CNE.

Funciones de preceptores

Para entender la función de los llamados preceptores de posguerra en Paraguay, tomamos como referencia el Decreto del 7 de marzo de 1870, conocido como “Reorganización de las Escuelas de Instrucción Primaria”. Destacamos los siguientes artículos: el 9 establece como regla de conducta el mejor tratamiento a los niños, limitando los castigos por faltas a las penas penitenciarias; el art. 10 autoriza a no permitir la dicción en idioma guaraní en las escuelas, sino únicamente en español; el art. 11 dice que los maestros deben atender que los estudiantes se presenten siempre aseados y no permitirles chanzas de mano ni groserías; el art. 12 señala como obligación instruir en los principios de la religión, y el art. 13 que eran responsables de todo abuso y falta de sus deberes.

Otros apartados del Reglamento refieren otros temas: el art. 13 indica que los preceptores deben firmar certificados de retiro de alumnos; el art. 22, que deben confeccionar el horario escolar de acuerdo con el Consejo Escolar; el art. 25 explica que deben presentar el programa de examen a la comisión evaluadora; el art. 49 pretende evitar la utilización del aula para fines ajenos a la educación.

Todos los maestros recién llegados a los pueblos fueron nombrados por sus respectivos jefes políticos, a la sazón, jueces de paz en muchos casos, con el parecer del vecindario (Florentín, 2017; Velázquez, 2014). El art. 5 concretamente

disponía que los jefes políticos debían consultar “la aptitud y buena conducta, que sepa leer y escribir” de candidatos o candidatas, en la práctica bastaba lo último. Esta última disposición habría funcionado regularmente si no operaba otro criterio superior. Podía suceder que la carencia en la formación de los docentes admitiera cierta discrecionalidad en los nombramientos sea por cercanía política o familiar. Obviamente, los jefes políticos, leales a la Presidencia, pudieron preferir en el nombramiento de preceptores a amigos, conocidos, parientes o recomendados. Aun así, la calidad de los preceptores designados en la campaña entre 1870 y 1880 fue dispar; algunos tenían muy buena voluntad, pero otros, escasa capacidad, o viceversa: disponían de poca voluntad para enseñar a pesar de sus conocimientos (García Riart, 2023).

La Regeneración y la corriente liberal

El contexto político institucional de Paraguay en la última mitad del siglo XIX debe ser comprendido en un escenario de regeneración tras la posguerra. Como afirma Frutos (2008): “La re-generación es un vocablo que presupone que algo está degenerado, por lo que se aspiraba a su nueva reproducción, previamente la destrucción de su causa motora”. Barreto (2012) cuenta que, precisamente tras la GTA, la elite liberal insertó un nuevo proyecto cultural, social, económico y político en el país con el deseo de “enterrar todo el pasado francista y lopista²”.

El vocero institucional de esta campaña fue precisamente el periódico llamado *La Regeneración*, que actuó como órgano del gobierno provisorio. Entre otras alegorías, la proclama periodística rezaba: “nuestra ciencia social es la educación del pueblo” (Decoud, 2015). La pretensión de los regeneracionistas era borrar todo el pasado paraguayo considerado bárbaro, premoderno y autoritari, como explica Gaya Makaran (2014).

En definitiva, el escenario de la batalla por la educación en la posguerra fue el escenario político, es decir, la construcción de un país liberal en lo político que “aborreciera las tiranías” (Velázquez, 2014), pero, con el tiempo —de acuerdo con Pagliaiunga (2012)— durante la segunda mitad del siglo XIX y gran parte del siglo XX, la escuela fue vista como un espacio de transmisión de valores y principios sostenidos por el Estado, “en los cuales los héroes, los patriotas, se

² Se refiere a los gobiernos de Gaspar Rodríguez de Francia (1813-1840), Carlos Antonio López (1841-1862) y Francisco Solano López (1862-1869).

transfiguran en seres primordiales en la formación de la nación”. Por tanto, la institucionalización del sistema educativo fue utilizada como herramienta política. Así, la escuela y sus preceptores se convirtieron en agentes de transmisión de valores y principios sostenidos por el Estado.

No obstante, más allá de la instrumentalización política de la educación, los problemas fueron más complejos. El cuadro educativo de la época era preocupante. Había edificios ruinosos, faltaban libros, útiles y ropa para los alumnos (Velázquez, 2014). Kleinpenning (2015) afirma que hacia 1880, solo 10% de la población paraguaya estaba alfabetizada, esto era más de 36 000 personas que incluía alrededor de 3 000 extranjeros.

La situación del otro lado de Paraguay, en Corrientes, no era muy diferente. La provincia fue utilizada como catapulta para las acciones bélicas contra el país vecino. “Si en el Paraguay la situación era de tragedia, en Corrientes era mala” (Whigham, 2009). Recordemos que Corrientes fue invadida por las tropas paraguayas al inicio de la GTA y, como consecuencia, tras el retiro de los paraguayos, la política pasó a depender de Buenos Aires. A pesar de la precariedad, las elites correntinas se beneficiaron del “activo tráfico comercial” que sostuvo la GTA (Whigham, 2009), lo cual catapultó, en la primera década de posguerra, la creación de nuevas instituciones públicas, como las escuelas para niños y niñas. Es el caso de Bella Vista, que fue saqueada por el ejército paraguayo en 1865. Aquí comienza el recorrido educativo de Martina Ferreyra.

Punto de partida: Bella Vista

Martina Ferreyra contrajo nupcias por el rito católico en Bella Vista, Corrientes (a 1 055 km de Buenos Aires), a los 23 años, con el novel juez de paz de la misma localidad, Doroteo Barrios Falcón, el 3 de mayo 1873 (Parroquia de Carmen, 1873). En la ficha identificamos los nombres de los padrinos: Encarnación Ferreyra y Francisco Ferreyra. Encarnación aparece además como madre adoptiva. Por medio de otras consultas, como el padrón de habitantes de Bella Vista, revelamos que su apellido original fue Vidal (Censo Argentino, 1869) y que Francisco fue su hijo natural, como se indica en el acta de casamiento. Cabe acotar que Francisco fue jefe político del pueblo durante la invasión de las tropas paraguayas en 1865 (Ramírez, 2013). Martina tendría en aquel tiempo 15 años.

El 11 de junio de 1873, el gobernador de Corrientes, Miguel Victorio Gelabert, firmó el decreto de creación de una nueva escuela pública de niñas en Bella Vis-

ta porque “para el desarrollo de la instrucción pública no son suficientes las escuelas con que cuenta la municipalidad”, según el considerando. Quizá por las ascendencias filial y política de Martina, al cabo de un mes de su casamiento fue nombrada —anotado en el mismo documento— preceptora de la escuela citada, con un sueldo de 34 pesos fuertes mensuales (ROPC, 1873). Desde 1873 hasta 1880, Martina engendró cuatro hijos sin desatender sus responsabilidades educacionales, fueron: Rómulo, Héctor, José Doroteo y Doroteo.

En 1880, ascendió al poder en Argentina el general Julio Roca, del Partido Unitario. Esta facción política buscaba establecer un gobierno fuerte y centralizado en Buenos Aires, con un poder político y económico predominante sobre las provincias. En consecuencia, en Corrientes se produjeron enfrentamientos entre liberales y autonomistas. Esto supuso un reacomodó de estatus y privilegios en la clase política. Un hombre fuerte de Bella Vista, padrino de casamiento de Martina, Francisco Ferreyra, cesó en el cargo que ocupaba en el Consejo Municipal y fue trasladado como juez de paz a otra localidad. Su ahijado, Doroteo, esposo de Martina, dejaría también su puesto de juez de paz. Richard Stover (2010) insinúa que estos hechos obligaron a la familia Barrios-Ferreyra a trasladarse a Paraguay. Saturnino Ferreira (1990) comenta que, en la región conocida como Misiones del Paraguay (parte de las exmisiones jesuíticas), en particular entre San Ignacio, San Juan Bautista y Villa Florida, se instalaron también numerosos ganaderos correntinos que huyeron por motivos políticos de Argentina.

La ausencia de registros sobre formación pedagógica formal sugiere que la designación de Martina como preceptora se basó en requisitos mínimos de alfabetización y redes políticas. Es probable que no haya tenido formación para el magisterio. La Escuela Normal de Paraná (fundada en 1870) solamente recibió varones en los primeros años de funcionamiento. A partir de 1877 ingresaron las primeras mujeres al curso normal. Algo parecido ocurrió con la Escuela Normal de Concepción de Uruguay (fundada en 1873) y la de Corrientes (fundada en 1886), cuyas sedes se encontraban relativamente cercanas a Bella Vista. Por entonces, Martina ya estaba ocupada como maestra.

Primer paso: Villa Florida

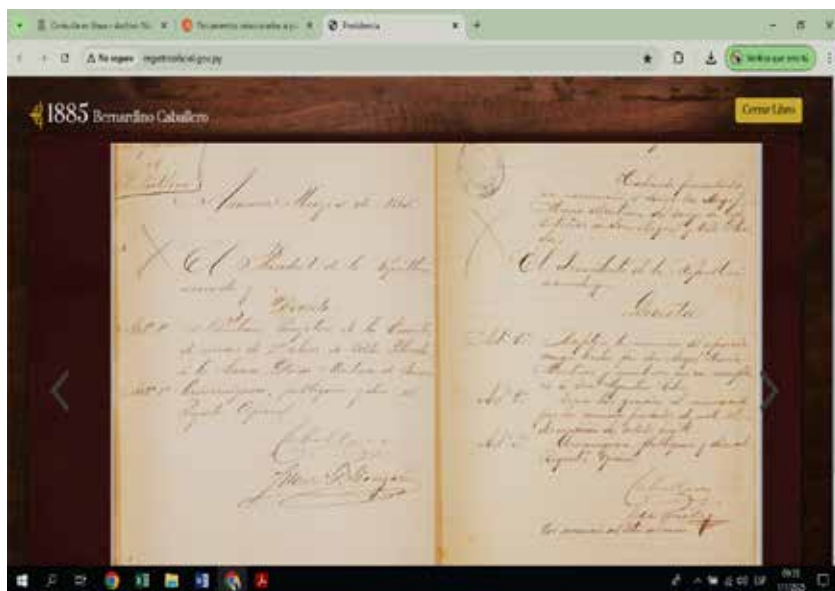
Al momento de la migración de Martina y su familia a Paraguay, accedió a la primera magistratura el general Bernardino Caballero, después de varios golpes de Estado fallidos. En el marco de la reorganización educativa, el nuevo presidente

estableció los consejos escolares en cada pueblo que designaron “buena cantidad de maestras” (Frutos, 2008).

De acuerdo con Aracri (2009), el adelantado de la familia Barrios-Ferreya fue Doroteo, quien se radicó en San Juan Bautista (a 196 km de Asunción) y poco después hizo lo propio Martina, quien dejó a los hijos más grandes al cuidado de la abuela (muy probablemente Encarnación) mientras cerraban sus estudios básicos. Posiblemente, solo Rómulo y Héctor habrían quedado en Bella Vista, ya que Doroteo hijo era muy pequeño. Datos certeros sobre el año de migración a Paraguay no pudieron ser encontrados hasta la fecha.

El 21 de marzo de 1884, en Villa Florida (a 160 km de Asunción), se constituyó el primer Consejo Escolar (ROP, 1884-1), cuyas primeras gestiones desembarcaron, el 5 de marzo de 1885, en el decreto de nombramiento (ROP, 1885-1) de “la Señora Doña Martina de Barrios” como preceptora de la escuela de niñas de segunda clase. Esta fue la primera posición de preceptora de Martina en Paraguay y la segunda en su trayecto docente. En la figura 1, se presenta una copia del decreto original de nombramiento de Martina de Barrios como preceptora en Villa Florida, firmado precisamente por el presidente B. Caballero, en fecha citada.

Figura 1. Nombramiento oficial de Martina Ferreyra como preceptora de Villa Florida



Fuente: ROP (1885-1: 41).

Martina solicitó permiso para ausentarse del país, el cual fue autorizado por decreto el 11 de septiembre de 1886 (ROP, 1886-2). Se supone que volvió brevemente a Bella Vista para traer a los primeros hijos. Entonces, Delfina F. de Candia la reemplazó interinamente. El viaje no demoró un mes, ya que encontramos que los esposos Barrios-Ferreyra actuaron como padrinos de bautismo de Cándida Ingenieri en Villa Florida el 2 de octubre de 1886 (Oratorio de San Patricio, 1886). Hay dudas sobre si Martina volvió a asumir el cargo de preceptora. No obstante, la misión de Martina en Villa Florida no fue muy larga. A mediados de 1887, debió estar en San Juan Bautista para ocupar una nueva función. Las razones del cambio no se conocen con precisión; pudieron haber sido también políticas. La cuestión es que el 31 de diciembre de 1885, ingresó como miembro titular del Consejo Escolar de Villa Florida el mayor Juan A. Jara (confidente del presidente de la República) en reemplazo de J. A. Gorriño (ROP, 1885-2).

El 23 de mayo de 1887, habiéndose producido la vacancia de preceptora en la escuela de niñas en Villa Florida, por fallecimiento de Delfina de Candia, el presidente de la República nombró a Eleuteria C. de Barboza (ANA, 1904-1905). La situación en la escuela no sería estable en los siguientes años. Ramón Pérez, jefe de la 3a Sección de Escuelas, reportó al superintendente de Instrucción Pública, Vicente D'Oliveira, el 4 de diciembre de 1888, una nueva vacancia de preceptora; este último remitió la solicitud al Consejo Superior (ANA, 1888-1889).

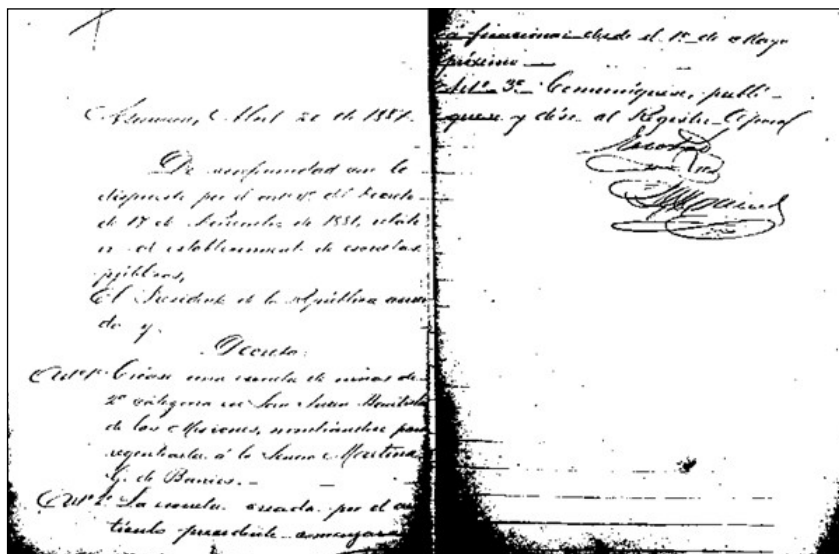
Martina se trasladó a San Juan Bautista para asumir su nuevo cargo, probablemente con sus tres hijos menores, Doroteo, Miguel y Agustín. Sin embargo, el esposo, quien fue reconocido por el gobierno paraguayo como vicecónsul argentino en Villa Florida, el 22 de julio de 1885 (ROP, 1885-2), alternaría su residencia de Villa Florida con la de San Juan Bautista para acompañar a su esposa. Los hechos sugieren que la familia Barrios-Ferreyra mantenía dos casas: “una principal en San Juan Bautista y otra utilitaria en Villa Florida” (Stover, 2010).

Segundo paso: San Juan Bautista

El 19 de febrero de 1887, Santos Miño, poderoso aliado de Bernardino Caballero (entonces ya fuera de la Presidencia de la República), entró como miembro y presidente del Consejo Escolar de San Juan Bautista (ROP, 1887-1). Más tarde, el 20 de abril de 1887, se creó la escuela de niñas de segunda categoría, y Martina Ferreyra, según decreto, debía entrar en funciones como preceptora el 1 de mayo de 1887 (ROP, 1887-1). La entrada de Miño al Consejo Escolar y la designación de

Ferreira en la nueva escuela pueden ser explicadas desde el punto de vista de los acomodos políticos de la época, como habíamos advertido. En la figura 2 mostramos copia del documento oficial, firmado por el presidente Patricio Escobar, que designa a la “señora Martina F. de Barrios” como preceptora.

Figura 2. Nombramiento oficial de Martina Ferreira como preceptora de San Juan Bautista



Fuente: ROP (1887-1).

En los primeros meses, el local de la recién creada escuela de niñas en San Juan Bautista parece que funcionó en la misma residencia de Martina. En el balance del Consejo Escolar de 1887 se consignan sucesivas salidas de 5 pesos a favor de la “Sra. F. de Barrios” por alquiler de la casa entre julio y diciembre. El mismo gasto ocurre en enero de 1888 (ANA, 1888a). Hasta el primer mes de 1888, fue miembro del Consejo Escolar de San Juan Bautista el padre Nicolás Pésole, párroco de San Ignacio. A raíz de su cambio de domicilio, según nota del 2 de febrero de 1888, el titular Santos Miño propuso nuevos integrantes, entre ellos a Doroteo Barrios, esposo de Martina y vicecónsul argentino en funciones (ANA, 1888a).

En los archivos históricos puede leerse el empeño expreso de los vecinos de San Juan Bautista por levantar una escuela propia. Hay hojas de presupuestos,

solicitudes de útiles y textos, así como súplicas de recursos económicos para solventar las necesidades de instrucción. El 10 de julio de 1888, el inspector de escuelas D'Oliveira elevó al presidente del Consejo Superior de Educación una evaluación sobre la escuela de niñas del citado pueblo. Dijo, en su informe, que la escuela “tiene también buena preceptora, pero le falta local y todos los útiles necesarios” (ANA, 1888b).

Finalmente, el 13 de noviembre de 1888, el Consejo Escolar, a pesar de deudas pendientes, comunicó al Consejo Superior de Educación la conclusión de la obra “hallándose a la fecha a disposición de la preceptora, quien ya está haciendo uso del local” (ANA, 1888a). La flamante escuela contaba, a finales de 1888, con alrededor de 25 alumnas, según una planilla de exámenes (ANA, 1888b), en la cual constan los nombres de las niñas y, llama la atención, el de un niño: Doroteo Barrios, hijo de Martina. D'Oliveira indicó en su informe que en realidad las alumnas matriculadas eran 47, de las cuales 18 sabían leer y 6, escribir (ANA, 1888b).

Figura 3. Retazo de la planilla de pago a preceptores de campaña, 1887

Fuente: ANA (1888b).

Martina recibió su sueldo de 35 pesos, según la planilla de pago a preceptores y preceptoras de segunda clase de campaña, el 31 de mayo de 1888 y el 30 de junio de 1889 (ANA, 1888b). En la planilla de agosto de 1888, figura como re-

cibidor de su sueldo Miguel Martínez (ANA, 1888b). Seguramente, los pagos se hacían en Asunción, lo cual implicaba traslado de larga distancia por parte de los interesados o de intermediarios para retirar los haberes. En la figura 3, reproducimos una planilla de pagos a preceptores de campaña en 1887, que incluye a la preceptora de San Juan Bautista, Martina F. de Barrios.

Punto de salida: San Juan Bautista

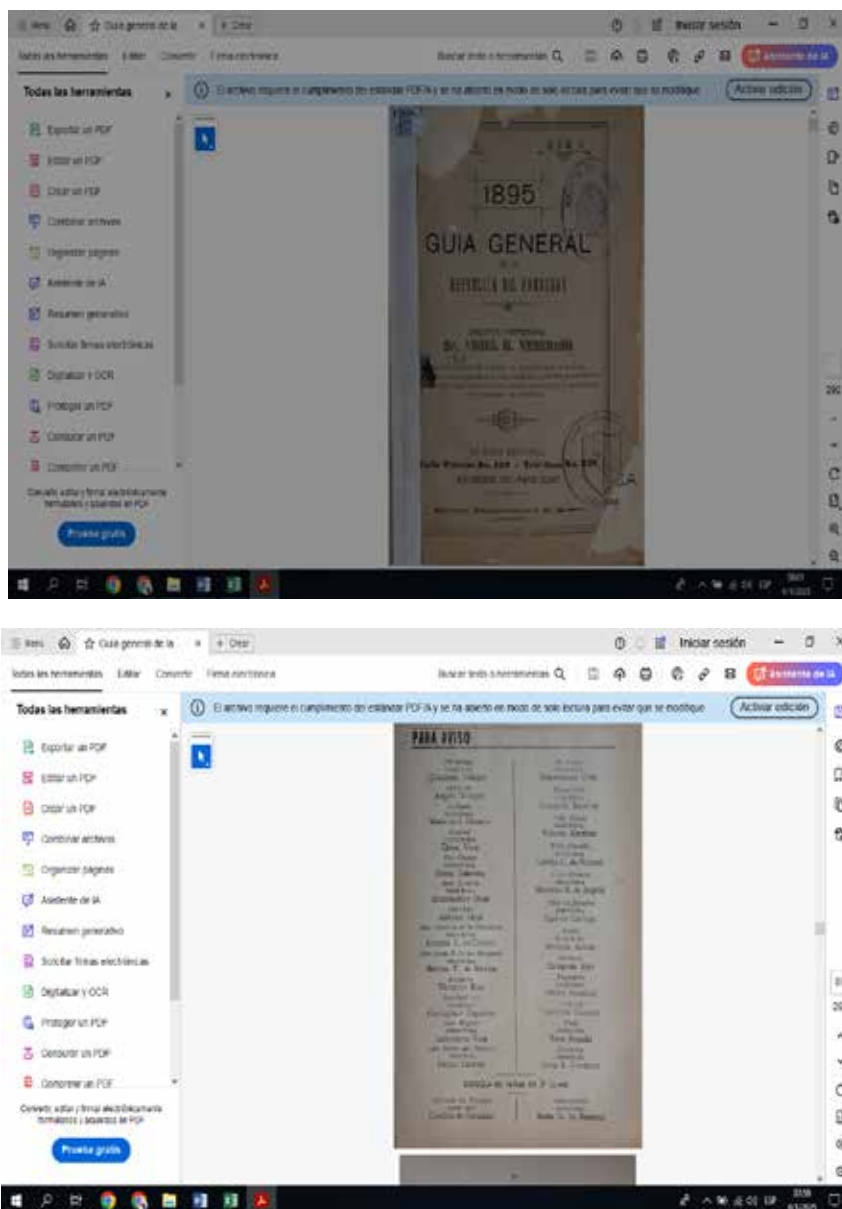
En 1888, a los 40 años, Martina dio a luz un niño llamado Diodoro (no se ha encontrado hasta ahora los datos de bautismo). Podemos pensar que esta situación la obligó a alejarse temporalmente de la escuela de niñas de San Juan Bautista. No hay registros de su desempeño como maestra en los años sucesivos hasta 1892. En 1889, el otrora consejero escolar de Villa Florida, Jara, fue nombrado comandante y jefe político de San Juan Bautista de las Misiones.

En 1892, se reorganizó el Consejo Escolar de San Juan Bautista, ocasión en que Doroteo Barrios reingresó como miembro (ANA, 1891-1897). En el acta núm. 9 del Consejo de Educación, del 26 de mayo de 1892, consta que el nuevo Consejo Escolar propuso reiteradamente a Martina como preceptora, pero ella no aceptó el cargo. Entonces la sustituyó Petronila F. de Nessi (ANA, 1891-1897). En el acta núm. 15, del 18 de agosto de 1892, del Consejo de Educación, figura la designación de Martina como preceptora interina de la escuela de niñas de San Juan Bautista en reemplazo de la señora Nessi (ANA, 1891-1897).

El 9 de marzo de 1893, nació el ultimogénito de la familia Barrios-Ferreyra, Francisco, en la localidad de San Juan Bautista (Registro de bautismo en la Iglesia San Juan Bautista). Quizá esta haya sido la razón por la cual, el 22 de agosto de 1893, Doroteo Barrios presentó renuncia al Consejo Escolar y Martina Ferreyra al de preceptora, aunque, en sus notas de dimisión ambos aludieron enfermedad; el Consejo de Educación, a las resultas, les solicitó a ambos “certificar mediante documentos fehacientes” (ANA, 1891-1897).

Con estos datos parece que acabaron los años de servicio de Martina. Ya no tenemos, en adelante, registros oficiales de su desempeño como educacionista en San Juan Bautista (las actas siguientes del Consejo de Educación, hasta 1897, no registran alusión alguna sobre la preceptora). Aunque, en la *Guía General del Paraguay* de 1895, como podemos ver en la figura 4, se la menciona aún como directora de la escuela de niñas de segunda clase, así como a su auxiliar, Victorina Ríos.

Figura 4. Martina Ferreyra, directora de escuela en San Juan Bautista, 1895



Fuente: Veneroso (1895).

Josefina Cáceres (2014) recuerda a Martina y a su marido Doroteo en sus pasos por San Juan Bautista, como “pulcros, de aseo personal y de la casa, en la vestimenta y en la mesa, afables e interesantes en el trato y castizos en el hablar”. Bacón Duarte (1985) dice que se la tiene presente también como “poseedora de una dicción perfecta y un cabal dominio del idioma castellano”.

La cuestión didáctica

La ausencia de registros documentales no permite corroborar si Martina Ferreyra accedió a formación pedagógica formal. Sin embargo, su designación como preceptora exigió, conforme a los padrones censales, el requisito mínimo de alfabetización: “saber leer y escribir”. Hasta la introducción de las reformas educativas de Domingo Sarmiento (1811-1888) en Argentina, “los docentes estaban acostumbrados a imponer los conocimientos mediante la autoridad, el temor, la repetición y la memorización” (De Miguel, 2012). La nueva didáctica promovida por maestros y maestras estadounidenses traídos bajo su presidencia (1868-1874) produjo un quiebre en la tradición. “Sabemos que las maestras norteamericanas introdujeron didácticas de avanzadas como el método de Pestalozzi” (De Miguel, 2012). Sarmiento consideraba indispensable promover el desarrollo y la libertad de prensa, por lo cual “veremos pulular libros de instrucción y publicaciones que se consagren a la Industria, a la Literatura, a las Artes y a todos los trabajos de la inteligencia” (Arata y Mariño, 2013).

De acuerdo con Solari (1991), este proceso reflejó la transición desde una educación colonial (teocéntrica) hacia un modelo republicano, científico y masivo, alineado con los ideales del positivismo. Así como en Argentina, “la educación [de Sarmiento] fue partera de la sociedad moderna” (Arata y Mariño, 2013); en Paraguay se necesitó “modernizar” las precarias escuelas de campaña con mobiliario adecuado, útiles, instrumentos y textos. No obstante, los “libros de lectura [en aquella época] son moralizantes” (Velázquez, 2014). Un ejemplo se extrae de una nota de solicitud suscripta por los miembros del Consejo Escolar de San Juan Bautista en 1888: *Trozos selectos de literatura* por Cosson; *Geografía e historia del Paraguay* por Terán y Gamba; *El Mosaico*, *La infancia* y *La adolescencia*, entre otros (ANA, 1888a).

Para el inspector de escuelas Vicente D'Oliveira, además de todo lo citado, era de “importancia amarrar con fuertes ligaduras el nuevo plan de enseñanza que es forzoso adoptar” (ANA, 1888b). Sus juicios sobre los preceptores de

las escuelas que recorrió son generalmente duros. Del preceptor de Villa Florida dijo: “es de lo menos malo”; de la preceptora de la misma localidad señaló: “deja mucho que desear” (ANA, 1888b). En cambio, sus conceptos para el preceptor y la preceptora de San Juan Bautista son buenos (ANA, 1888b). En general, Flavio Florentín (2017) dice que los “preceptores extranjeros” —según los documentos— “se desempeñaron eficientemente en sus labores”. Hacia 1894 se implementó en Paraguay un diploma de preceptor que habilitaba el ejercicio de la docencia en escuelas públicas, según las solicitudes de varios maestros que aparecen en las actas del Consejo de Educación (ANA, 1891-1957).

Gracias a la planilla de examen aplicado a la segunda sección de la escuela de niñas de San Juan Bautista, podemos saber cuáles fueron las materias de enseñanza: aritmética, geografía, escritura y lectura; también tuvieron labores de mano. En otras tablas consultadas, aparecen: dictado, historia, moral y urbanidad, instrucción cívica y religión (ANA, 1888a).

Retiro, olvido y legado

Si bien el retiro de la educación formal fue inminente a los 44 años, Martina permaneció en San Juan Bautista atendiendo a sus hijos menores. Participó activamente en redes sociales locales como madrina de bautismo y de casamiento de amigos del vecindario, según es posible identificar en varios registros parroquiales. Algunas fuentes secundarias indican que animó sesiones de formación teatral (Aracri, 2009; Duarte, 1985). Se cree que este comportamiento social se extendió hasta 1899.

Sus hijos mayores ocuparon de a poco el espacio del magisterio que dejó en San Juan Bautista. Rómulo fue nombrado preceptor interino en 1895, según acta núm. 6 del Consejo de Educación (ANA, 1891-1897). Por su parte, Diodoro fue profesor de la escuela de niños en 1905, con tan solo 16 años, al tiempo que su hermano Miguel fue director de escuela hasta que enfermó, según actas de las conferencias pedagógicas (ANA, 1905). Por otro lado, Héctor se desempeñó como maestro en Asunción y llegó a ser inspector de escuelas, con Manuel W. Chaves, entre 1888 y 1889, publicó un periódico llamado *La Enseñanza*.

Aproximadamente en 1898, Gustavo Sosa Escalada conoció al virtuoso niño Agustín, hijo de Martina, y acordó con la familia su traslado a Asunción para seguir estudios de perfeccionamiento en la guitarra clásica. Fue un tiempo de quiebre y de decisiones. El precoz Agustín se mudó a Asunción en 1899 (Aracri,

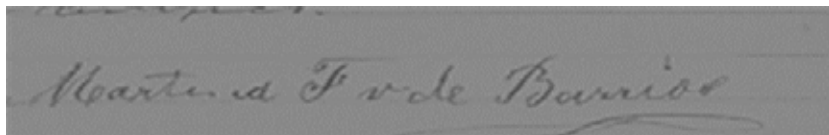
2009) bajo la tutela de su hermano Doroteo, quien anteponía el mote José a su nombre de pila, en homenaje a su desaparecido hermano, y Martina, a Villa Florida con su esposo.

Doroteo fue renombrado vicecónsul argentino el 27 de agosto de 1904 (ROP, 1904-2), tras la renuncia de su primer sucesor, Agustín Corrales; más tarde fue nominado a miembro municipal el 23 de febrero de 1906 (ROP, 1906-1). Cuando Héctor Barrios contrajo matrimonio civil con Rosaura Isidora Brizuela, el oficial de registro consignó que su madre tenía domicilio en Villa Florida, también apuntó curiosamente que la señora de Barrios no tenía profesión (RECP, 1902-1905). De igual modo aparece con la descripción “sin profesión” en la fe de nacimiento de Miguel (RECP, 1915-2). Se colige que, a principios del siglo xx, estaba definitivamente retirada de la docencia.

Tras el fallecimiento de su esposo Doroteo, Martina gestionó la venta de los inmuebles familiares y se radicó en Asunción recorriendo casas de alquiler, seguramente ayudada por sus hijos. Por datos encontrados en el Registro Civil de Asunción, se puede saber que vivió en el centro de la capital. En 1915, en la inscripción tardía del nacimiento de su hijo Miguel, declaró que residía sobre la calle Cerro Corá 396 (RECP, 1915-2).

Antes de que se apague su vida, se fue quedando trágicamente sola. Rómulo, el primogénito, se marchó a la eternidad en 1912; Doroteo hijo, en 1927; Miguel, en 1938 y Francisco, en 1939. Agustín, el compositor, estuvo casi siempre fuera del país. Aracri (2009) afirma que la última visita del músico a su madre fue en 1919. Aparentemente, le acompañó hasta sus últimos días una asistente personal llamada Nemesia, quien se hizo reconocer como hija cuando se casó con Domingo Melgarejo, el 8 de mayo de 1940, en Asunción (Parroquia San José, 1840).

Figura 5. Firma de Martina Ferreyra como viuda, último registro de su identidad (1915)



Fuente: RECP (1915-2).

Entre 1907 y 1941, no hay fuentes ciertas que indiquen los movimientos de Martina, ya alejada de la docencia. Su hijo Héctor consiguió una jubilación como

maestro en 1909 (ANA, 1907-1909), pero de ella no se conoce que haya recibido reconocimiento alguno. En la figura 5, se reproduce su firma ya como viuda, que aparece en un acta del Registro Civil (1915). Falleció a los 92 años, el 11 de junio de 1941 y fue enterrada al día siguiente (Cementerio de la Recoleta, 1941).

Epílogo

Martina inició su camino como preceptora en 1873 en Bella Vista, Provincia de Corrientes, Argentina, cuando la designaron en la dirección de la nueva escuela de niñas. Posteriormente, en 1885, asumió como preceptora de la escuela de niñas de Villa Florida, Paraguay, y, más adelante, en 1887, la dirección de la también nueva escuela de niñas de San Juan Bautista, ambas localidades de Misiones.

En la ilustración 1, se presenta una sistematización cronológica de sus nombramientos oficiales como preceptora por fechas y lugares desde el punto de partida en Bella Vista, Corrientes, hasta el final de su carrera docente en San Juan Bautista, Paraguay.

Ilustración 1. Itinerario de nombramientos oficiales de Martina Ferreyra



Fuente: Elaboración propia con información de fuentes primarias.

Fueron alrededor de veinte años de servicio público en favor de la alfabetización de niñas, diez de ellos consagrados a la educación en Misiones, alternando la maternidad de ocho hijos varones. Por el lado paraguayo, es extraño que el Estado no la haya valorado hasta ahora.

El camino de Martina Ferreyra aporta elementos interesantes para la composición de la historia de la educación en Paraguay en tiempos de posguerra. Su trayectoria docente refleja un compromiso con la alfabetización de niñas en un contexto social y político de formación de las instituciones nacionales y de las poblaciones del interior del país.

A pesar de carecer de una formación docente formal debido a las limitaciones institucionales de su época, su desempeño no recibió reproches, según cogimos del informe de un inspector. Sin embargo, el reconocimiento de su labor —como otros tantos pioneros y pioneras de la educación en tiempos de regeneración— ha sido limitado, lo que evidencia la necesidad de revalorizar las historias de las preceptoras en particular, cuyas contribuciones fueron fundamentales para el desarrollo institucional de la educación de Paraguay.

Conclusión

El propósito de la investigación fue abordar las transformaciones políticas del Paraguay de finales del siglo XIX en relación con el itinerario docente de Martina Ferreyra, una preceptora correntina que participó en la regeneración educativa tras la GTA. La hipótesis es que su recorrido, migración y traslado de escuelas estuvo determinado por cambios político-institucionales y necesidades estatales de reorganización. Los fuertes vínculos entre el contexto político y su carrera como educacionista son evidentes: su traslado desde Corrientes respondió a la inestabilidad argentina pos-1880, mientras que sus nombramientos en Villa Florida y San Juan Bautista reflejan redes clientelares durante los gobiernos de Bernardino Caballero y Patricio Escobar (ROP, 1885-1887; Florentín, 2017).

La metodología biográfico-documental, basada en fuentes primarias del ANA, registros civiles y publicaciones oficiales, demuestra que su desempeño como preceptora —enfocado en la alfabetización de niñas— se alineó con el proyecto regeneracionista de corte liberal (Velázquez, 2014; Paglialunga, 2012), que buscaba “enterrar el pasado autoritario” e institucionalizar un modelo educativo modernizante (Barreto, 2012), aunque este enfrentó precariedad material y falta de docentes calificados (Kleinpenning, 2015).

Pese al rol pionero que tuvo Martina en las escuelas rurales, la hipótesis también explica su olvido histórico: la instrumentalización política de la educación relegó a los actores no estatales y su retiro temprano (1893) coincidió con la falta de mecanismos de reconocimiento profesional. Referencias como las de Speratti (1996) y García Riart (2023) corroboran que los preceptores extranjeros, aunque eficientes, fueron eclipsados por narrativas nacionalistas posteriores. Así, su caso subraya la necesidad de rescatar las historias de los educadores que, pese a su contribución a la reconstrucción de posguerra (Makaran, 2014), permanecen marginados en la historiografía paraguaya.

En síntesis, *este caso revela la deuda historiográfica con las preceptoras correntinas, agentes clave en la institucionalización educativa paraguaya cuya exclusión refleja la narrativa estatal centralizadora posterior*. Su legado evidencia cómo la regeneración educativa dependió de docentes extranjeros, pero también revela los límites de la memoria histórica en contextos de inestabilidad institucional. Futuras investigaciones podrían contrastar trayectorias de otras preceptoras correntinas mediante archivos de Corrientes y Paraguay.

Referencias

- ANA (Archivo Nacional de Asunción) (1888a). Sección Educación. Documentos del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, 9.2, ff. 130, 133, 148, 151, 152.
- ANA (Archivo Nacional de Asunción) (1888b). Sección Educación. Documentos del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, 11, ff. 50-137, 172, 226v.
- ANA (Archivo Nacional de Asunción) (1888-1889). Sección Educación. Documentos del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, 10, f. 147.
- ANA (Archivo Nacional de Asunción) (1891-1897). Sección Educación. Documentos del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, 5.2, ff. 19, 21, 51v, 63.
- ANA (Archivo Nacional de Asunción) (1904-1905). Sección Educación. Documentos del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, 402, f. 100.
- ANA (Archivo Nacional de Asunción) (1905). Sección Educación-Consejo Nacional de Educación 451, ff. 319-324.
- ANA (Archivo Nacional de Asunción) (1907-1909). Sección Educación-Consejo Nacional de Educación 576, f. 30.
- Aracri, M. J. (2009). *Agustín Pio Barrios "Mangoré". La guitarra y su genio*. Arandurá.
- Arata, N. y Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*. Novedades Educativas.
- Báez, C. (1910). *Resumen de la historia del Paraguay. Desde la época de la conquista hasta el año 1880*. H. Kraus.

- Barreto, A. (2012). *Voces de mujer en la historia paraguaya*. Asociación Trinidad: Ciudadanía, Cultura y Desarrollo.
- Cáceres, J. (2014). *San Juan Bautista, su historia, su gente, sus instituciones*. Servilibro.
- Cementerio de la Recoleta (1941). Certificados de Defunción, Asunción.
- Censo Argentino (1869). Libro de Bella Vista, Corrientes, población urbana.
- De Miguel, A. (2012). Escenas de lectura escolar. La intervención normalista y la formación de la cultura letrada moderna. En Cucuzza, H. R. (dir.) y Spregelburd, R. P. (codir.), *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a los netbooks estatales* (pp. 133-169). Del Calderón.
- Decoud, H. (2015). *Sobre los escombros de la guerra. Una década de vida nacional (1869-1880)*. Servilibro.
- Domínguez, M. (1897). *Las escuelas en el Paraguay*. H. Kraus.
- Duarte, B. (1985). *Agustín Barrios un genio insular*. Araverá.
- Ferreira, S. (1990). *Agustín Barrios, su entorno, su época y su drama*. Comuneros.
- Flecha, V. J. (2012). *Breve historia del Paraguay, 1811-2011. Texto y contexto*. Servilibro.
- Florentín, F. (2017). *Historia de la educación en el Paraguay de posguerra 1870 a 1920*. El Lector.
- Frutos, J. C. (2008). *Progresismo republicano y las ideas liberales*. Medusa.
- García Riart, J. (2023). Nombramientos de preceptores rurales en el Paraguay de posguerra (1880-1886). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 25(40), 67-88. <https://doi.org/10.19053/01227238.14672>
- Kleinpenning, J. (2015). *Paraguay rural 1870-1963: una geografía del progreso, el pillaje y la pobreza*. Tiempo de Historia.
- Makaran, G. (2014). *Paraguay: el nacionalismo y sus mitos*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Marín Ibarra, M. (2017). Discordias y solidaridades: los preceptores de primeras letras en Puebla (1820-1860). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 5(10), 159-179. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v5i10.112>
- Oratorio San Patricio (1886). Libro de Bautismos, Villa Florida, Paraguay.
- Paglialunga, V. (2012). *De la autonomía a la dependencia: la educación en el Paraguay antes y después de la Guerra del 70*. Servilibro.
- Parroquia del Carmen (1873). Libro de Matrimonios, Bella Vista, Corrientes.
- Parroquia de San José (1840). Libro de Matrimonios, Asunción, Paraguay.
- Ramírez, D. (2013). Daños y saqueos durante la guerra de la Triple Alianza. El poblado de Bella Vista ante la ocupación paraguaya de 1865. *Folia Histórica del Nordeste*, (21), 97-119.
- RECP (Registro del Estado Civil de las Personas) (1902-1905). Libro de Matrimonios, p. 34.
- RECP (Registro del Estado Civil de las Personas) (1915-2). Libro de Nacimientos, p. 248.
- ROP (Registro Oficial del Paraguay) (1884-1). p. 51.
- ROP (Registro Oficial del Paraguay) (1885-1). p. 41.
- ROP (Registro Oficial del Paraguay) (1885-2). pp. 37, 105.
- ROP (Registro Oficial del Paraguay) (1886-2). p. 47.
- ROP (Registro Oficial del Paraguay) (1886-3). p. 8.
- ROP (Registro Oficial del Paraguay) (1887-1). pp. 37, 83.
- ROP (Registro Oficial del Paraguay) (1904-2). p. 165.

- ROP (Registro Oficial del Paraguay) (1906-1). p. 196.
- ROP (Registro Oficial de la Provincia de Corrientes) (1873). p. 166.
- Solari, M. H. (1991). *Historia de la educación argentina*. Paidós.
- Speratti, J. (1996). *Historia de la educación en Paraguay 1812-1932*. CEADUC (Biblioteca de Estudios Paraguayos, vol. 52).
- Stover, R. (2010). *Seis Rayos de Plata. La vida y obra de Agustín Barrios Mangoré*. Ediciones y Arte.
- Velázquez, D. (2014). *Relaciones entre autoritarismo y educación en el Paraguay 1869-2012. Un análisis histórico. Primer Volumen 1869-1930*. Serpaj.
- Velázquez, R. (2011). *Breve historia de la cultura en el Paraguay*. Servilibro.
- Veneroso, A. (dir.) (1895). *Guía general de la República del Paraguay*, núm. 3. H. Kraus.
- Whigham, T. (2009). *Lo que el río se llevó. Estado y comercio en Paraguay y Corrientes, 1776-1870*. CEADUC (Biblioteca de Estudios Paraguayos, vol. 75).

Las facultades de Artes en la Edad Media: un balance crítico

The Faculty of Arts in the Middle Ages: An Updated Historiographical Review

Cynthia Maciel Regalado*

Mr Anonymus is a very important medieval philosopher.
Sten Ebbesen

Resumen

Esta contribución ofrece un balance actualizado de carácter historiográfico sobre los principales aspectos que compusieron la enseñanza en las facultades de artes medievales. Este compendio en español resulta necesario, pues en las últimas cuatro décadas se ha desarrollado la renovación del campo de estudio, precisando, matizando y afinando las hipótesis sobre la operación, el contenido, los métodos de aprendizaje, la enseñanza y evaluación de los estudiantes que ingresaron a la formación menor universitaria. A lo largo de siete secciones, con subapartados, se presenta un cuadro que permite asir los vigentes planteamientos sobre los estudios históricos de los artianos o filósofos universitarios medievales y su relación con la universidad medieval en general.

Palabras clave: Aristóteles, artes liberales, Facultad de Artes, lógica medieval, universidad medieval.

* Este trabajo fue realizado en el marco del Programa de Becas Posdoctorales Elisa Acuña, de la Coordinación de Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), bajo la asesoría del investigador emérito, doctor Enrique González González, del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM. Adscrita al IISUE, como becaria postdoctoral, cuenta con especialidad en Sociedades Antiguas también por la UNAM. ORCID: [<https://orcid.org/0000-0001-8508-5709>]. Correo electrónico: [cynthiamaciel@filos.unam.mx].

Cómo citar este artículo:

Maciel Regalado, C. (2025). Las facultades de Artes en la Edad Media: un balance crítico. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 13(26), 89-123. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v13i26.709>



Abstract

This contribution provides an updated historiographical review of the main aspects that made up the teaching of Faculty of Arts in the Middle Ages. This compendium in Spanish is necessary because the last four decades have seen a renewal of the field of study, specifying, nuancing and refining the prior hypotheses on the operation, content, learning methods, teaching and evaluation of students who entered to the University minor education. Throughout seven sections, with subsections, a picture is presented that provides an overview of current approaches to historical studies of the Artians or medieval university philosophers and their relationship with the medieval university in general.

Keywords: Aristotle, liberal arts, Faculty of Arts, medieval logic, medieval university.

Introducción

Este balance crítico revisa los aspectos centrales de las facultades de Artes en la Edad Media, atendiendo la renovación historiográfica sobre la universidad medieval. Presenta de forma compendiosa, sintética y en español las más recientes consideraciones en torno al surgimiento, operación, contenidos, métodos de trabajo, aprendizaje y examinación. Para ello, se resume parte de los avances realizados en las últimas cuatro décadas por los especialistas más renombrados en distintas disciplinas, como filosofía, filología, historia y teología en diversas lenguas, y se reúnen las líneas vigentes de trabajo sobre la comprensión de su objeto de estudio. La revisión crítica se divide en siete secciones con subapartados que permiten observar con claridad los ajustes y matices del campo, así como vislumbrar hacia dónde apuntan las investigaciones históricas a futuro.

De las escuelas urbanas del siglo xii a la Facultad de Artes universitaria

El siglo xii revolucionó el concepto de escuela y los espacios de enseñanza asociados, por ello múltiples factores han sido analizados para comprender de forma conjunta la expansión urbana, comercial y jurídica que permite seguir la explosión de escuelas (parroquiales, catedralicias, monásticas o urbanas particulares) en muchas de las ciudades en crecimiento del Occidente medieval (Gi-

Ili, Verger y Le Blévec, 2007; Giraud y Morard, 2011; Kouamé *et al.*, 2005; Verger, 2013; Verger y Weijers, 2013).

Schola fue una noción polivalente en la Edad Media, podía designar, más apegada a su sentido etimológico (*otium*), muchos tipos de agrupamientos: la “*schola Christi*, que es el claustro; las confraternidades de comercio y devoción; el lugar donde se daba enseñanza y la organización institucional, de la escuela catedralicia a la universidad, como una ‘federación de escuelas’” (Giraud, 2020: 5). Lo interesante es que a medida que avanzó el siglo xii, paradójicamente, comenzó a imponerse más su sentido inmaterial y los términos *schola* y *secta* se fundieron para referir a ciertos maestros que enseñaban las “artes del lenguaje” y a los alumnos que se adherían a dichas posiciones doctrinales, por ejemplo, porretanos, albricianos o parvipontianos (Iwakuma y Ebbesen, 1992; Goubier y Rosier-Catach, 2020: 147-148). Por esta razón ha sido una categoría sumamente discutida, pues no puede adjudicarse únicamente a un sentido territorial, periódico, institucional, vinculado a un *magister* o una perspectiva de trabajo o disciplina (Maciel, 2021: 75-82).

Las escuelas que adquirieron renombre de forma temprana al interior y en las afueras de París fueron las de Notre-Dame, Sainte-Geneviève o Saint-Victor; asimismo las agrupaciones por corriente de pensamiento: porretanos, subdivididos en radicales o mesurados (Jolivet y Libera, 1987), *parvipontani* o *melidunenses* fueron los más afamados del siglo xii (Ebbesen, 2013c: 78-79). Otras escuelas se ubicaron en las ciudades de Reims, Laon, Angers, Chartres, Tours y Orléans, en territorio francés. En Italia, Bolonia y Salerno fueron las primeras en integrarse a la renovación educativa. Bolonia se distinguió por ser una de las escuelas de derecho que enseñaba retórica y el *ars dictaminis* (Gorochov, 2011: 51). Hubo gran movilidad y circulación, Gorochov la llama *peregrinatio academica*, se formaron grupos regionales, cofradías piadosas o caritativas que reunían a los estudiantes de la misma procedencia (2011: 56-57). Salerno se especializó tempranamente en física, tanto en la medicina práctica como en la teórica, y aprovechó las primeras traducciones de textos musulmanes y griegos (Jacquart, 1997). En órbita imperial tenían su importancia las escuelas de Hirsau y Colonia (Mews, 2020: 21-24). En Erfurt se articuló una serie de escuelas que tenían cerca de un millar de estudiantes para finales del siglo xiiii. Las grandes iglesias colegiales ofrecían un curso completo en artes, se regían por un reglamento de 1282, aprobado en 1293 por el arzobispo de Mayence (Kouamé *et al.*, 2005: 188-189), mientras en el territorio inglés la catedralicia de Canterbury, la monástica de Durham y las diversas de Oxford tuvieron gran relevancia (Courtenay, 1987; Schumacher, 2021).

Hasta el siglo XII se usaron diversos términos para referir al docente,¹ entre ellos predominaba el de *scholasticus*, mas la afirmación, a partir de mediados de siglo, de *magister scolarium/scolarum* da cuenta de la evolución que se dio en las escuelas durante esa centuria, además explica su fijación temprana en la universidad (Kouamé, 2021: 135-141).

Ars/Artes/Scientia

La antigua clasificación de saberes y ciencias conocidas como artes liberales, subdividida en el esquema de *trivium* y *quadrivium* fue transmitida a la Edad Media por los enciclopedistas de la Tardoantigüedad como Marciano Capella, Casiodoro e Isidoro de Sevilla. Durante el siglo XII, con el auge de las escuelas, los esquemas de clasificación del saber se diversificaron, aunque la “idea” de esa septena clásica se mantuvo, su expresión se redujo a “Artes” en el programa de estudios de la facultad menor de la universidad (Weijers, 2015: 57), veremos en la subsección de *Curricula* en qué consistieron estos cambios.

Durante el siglo XII el estudio de las artes de la palabra (*trivium* o *circa voces*): gramática, dialéctica y retórica, se dividió en dos grandes ramas: por una parte, quienes le dieron más valor a la relación entre gramática y retórica; por otra, quienes privilegiaron el vínculo entre gramática y dialéctica (Goubier y Rosier-Catach, 2020: 148-155). El término *quadrivium* fue acuñado por Boecio en el inicio de su *De arithmetica* para incluir las artes del número (*circa res*): aritmética, música, geometría y astronomía (Onofrio, 2001: 25-27). Sin embargo, hasta entonces no hubo una homogeneidad en los autores y obras que se usaron para enseñar el *quadrivium*, ello dependió en gran medida del maestro o la zona de estudio, de la calidad de la biblioteca disponible en cada escuela y de las orientaciones hermenéuticas de los propios profesores.

Colegios y facultades

En su concepción temprana medieval, el término colegio no tuvo la connotación de “establecimiento de enseñanza”, en vez de ello se utilizó para referir el lugar de alojamiento común para los estudiantes, que había sido precedido por los

¹ Otros términos son: *archiscolaster*, *archiscola*, *magister scolae* o *maior scholasticus*.

de *hospitia* o *aulae* (Weijers, 1983: 73). Algunos benefactores dieron los medios para fundar alojamientos para que estudiantes pobres vivieran en conjunto y así se abrió la posibilidad de crear una presencia estable y permanente al interior del espacio universitario.

Los colegios no surgieron del mundo regular, fueron casas seculares, cuyo primer representante reconocido es el Colegio de los *Dix-huit*, fundado en 1180 por un mercader inglés en una casa próxima a las escuelas de Notre Dame, destinado a proveer a dieciocho estudiantes; le siguió el de “Saint-Thomas” del Louvre en 1186 (Weijers, 2011: 40). Estas casas para mediados del siglo XIII ya estaban bien establecidas, incluían casas de mendicantes y de cistercienses —la de Saint-Bernard en 1246— (Verger, 2013: 83) y cluniacenses, para las cuales el Colegio de la Sorbona (1257) constituyó el primer gran modelo que sería imitado en múltiples ocasiones con el paso del tiempo, entre ellos se encuentran el Colegio de Harcourt de 1280 o el de Navarra de 1304 para estudiantes en gramática, artes y teología (Verger, 2013: 71; Weijers, 2011: 40); o los colegios du Trésorier, Abbeville, Dacia, Uppsala, Bons-Enfants d'Arras, Cholets (Verger, 2006: 217).

Weijers nos indica que primero fueron nombrados *domus*, pero a mediados del siglo XIII comenzaron a ser llamados *collegium*, *consortium* o *congregatio* para designar la asociación de maestros y alumnos que vivían ahí, solamente a finales de ese siglo se usó *collegium* para designar el conjunto de la institución, esto es, para referir el sentido de centro de enseñanza que esos “alojamientos” habían adquirido (2011: 41).

Hasta ahora sigue sin ser una afirmación probada el momento preciso en que las facultades se volvieron instituciones separadas e independientes, antes se pensó que fue “a mediados del siglo XIII que el término ‘*facultas*’, relativo a una disciplina, asumió el sentido técnico de asociación de estudiosos compartiendo la misma área de pericia” (Verger, 1992: 198). En cambio, es posible considerar que los profesores que compartían la misma disciplina estuvieron organizados en grupos (y casas) desde el inicio de la universidad. Lo cierto es que, para el inicio del siglo XIII, la Universidad de París tenía cuatro facultades: artes, teología, derecho y medicina (Weijers, 2015: 32).

Ya establecidos, escuelas y colegios, los maestros se organizaron como universidad, pero no enseñaron en edificios centrales como más adelante (Weijers, 2013: 120). Muy pronto se abandonó el uso de *communio*, *consortium* o *societas* para el triunfo general del término *universitas*. Recordemos que en la primera parte del siglo XIII no se usa de modo *universitas studii* o *studium generale*; en vez

de ello comenzaron a aplicarse a las nuevas fundaciones (Verger, 1992: 201), lo que también puede estar relacionado con la expansión de las fundaciones de las órdenes religiosas, aunque estas significaron otras realidades al usar las mismas palabras.

Estudiantes en la Facultad de Artes

La Facultad de Artes de París, al ser el primer escalón de los estudios universitarios, la nueva oferta educativa, fue la que reunió el mayor número de estudiantes (Gorochoy, 2012: 32)² e impartía su enseñanza en las escuelas situadas en la *rue de Fouarre* (Roux, 2005: 241). De acuerdo con Verger (1992), el bachillerato fue más un nivel de estudios que un grado, pues el estudiante era un *auditor* pasivo durante los primeros años y, hasta mucho después, ya *formatus*, comenzaba a tomar la palabra y a responder disputas. Constituyó una innovación pedagógica que devino sistemática. El término *bachelarius* fue un neologismo aparecido en 1220-1230 que, con sutiles modificaciones, se fijó y mantuvo a lo largo del tiempo (1992: 202).³ Casi simultáneamente a la universidad surgió el término *scolares*, procedente de *scolae*, con un sentido más amplio que estudiantes, el de “gente de escuela”, lo que incluía tanto maestros como estudiantes, el cual terminó imponiéndose a otros usados, como *discipuli* (Verger, 1992: 197, 199). Los estudiantes que pretendían estudiar Medicina o Teología necesariamente debieron pasar por la formación del bachillerato en Artes, así comprendemos la gran población que compuso esta disciplina.

Estatutos

El punto de partida de la operación de las universidades medievales reside en su legislación. Hay que iniciar teniendo muy en cuenta tres advertencias: 1) los estatutos nos informan, principalmente, sobre la organización de la educación antes que sus métodos (Weijers, 1995: 17); 2) deben ser tomados con cuidado, evitando retrotraer al siglo XIII las características definidas en los siglos XIV y XV (Kouamé, 2013: 208), y 3) en lo general, fueron formulados para evitar o prevenir

² Quizá entre 2 500 y 3 000 estudiantes a mediados del siglo XIII.

³ *Bachelarius/bachalarius/bacalarius/baccalarius* y derivados; en inglés, *bachelor*; en español, *bachiller*.

abusos potenciales, por tanto, no deben entenderse como descripciones de un programa estructurado de estudio. De acuerdo con Courtenay, el cotejo con los manuscritos existentes da evidencias de muchas prácticas, lecturas y actividades no descritas a detalle por los estatutos iniciales (1994: 327 y 331).

Entre 1189 y 1205 se da la evolución de escuelas a *universitas scolarium* que puede definirse como asociación de *societates*. Se ha vinculado con el juramento que desde ese año se exigía a los doctores para obligarlos a permanecer en la ciudad de Bolonia; en respuesta, los estudiantes se organizaron con velocidad formando una asociación de defensa que excluía a los doctores, basándose en las cofradías regionales fundadas —la ultramontana y citramontana— a finales del siglo xii. Sin embargo, para inicios del xiii, los estudiantes, cansados de la intervención comunal, dejan la ciudad por Vicenza y ahí se constituyen cuatro naciones, de ellas, tres forman la universidad ultramontana y la cuarta, la citramontana (Gorochoy, 2011: 58-59).

Por otra parte, los estatutos de 1215, 1252 y 1255 de París fueron la base sustantiva para la organización de la enseñanza de la Facultad de Artes (*CUP*, I: 20, 201-202, 246). En 1215 se establece que los estudios durarían seis años, en 1252 se reducen a cinco o cuatro años, con dispensa. Aunque hubo reformas en 1366 y 1452, no hubo cambios fundamentales en los contenidos (Weijers, 2002: 20), se desglosan más adelante en la sección de *Curricula*. Los acentos de esas reformas son relativos a la correcta enseñanza de los maestros: que lean completos los textos aristotélicos, que hagan sus propias *quaestiones*, que no lean las disputas de maestros anteriores, que asistan regular y puntualmente a las lecciones y que reestablezcan las disputas *de quolibet*, que estaban en desuso (*CUP*, III: 1334; *CUP*, IV: 2690).

Los estatutos de 1268 de Oxford planteaban el *curriculum* fundamentalmente en la *logica vetus* y, una vez completada, pasar a la *nova*. Esa legislación perduró hasta la nueva promulgación de 1409 que recibió modificaciones en 1431. La pintura en Cambridge era muy semejante, su legislación de finales del siglo xiv lo confirma (Ashworth, 1994: 353-354). En Cambridge y Oxford se requerían tres años de estudios para alcanzar el bachillerato en Artes y otros cuatro para completar la maestría, su extensivo trabajo en lógica y filosofía natural les hizo acreedores de una alta reputación en el continente, por ello se conservan tantos trabajos ingleses en las bibliotecas continentales de Francia e Italia o Alemania (Fletcher, 1994: 377-378; Maierù, 1982).

Auge de fundaciones en la Edad Media tardía

En la zona imperial se dio un auge de fundaciones por olas que partieron de la base parisina, desarrolladas como *stemma*, es decir, al modo de un árbol genealógico que comenzó con Praga (1347), inspirando, por un lado, a Leipzig (1409) y esta a Rostock (1419) y Greifswald (1456); por otro lado, a Francfort-sur-l'Oder (1506); o París sobre Viena (1384, segunda fundación) y esta a su vez a Friburourg-en-Brisgau (1456) e Ingoldstadt (1472). Los estatutos de Erfurt de 1447 se encuentran en los de Tréveris (1475) y Basilea (1477), los cuales inspiraron los de Tübingen (1477) y fueron retomados en Wittenberg (1502) (Kouamé *et al.*, 2005: 181-184). Los estatutos de Colonia (1388), basados en los parisinos, fueron tomados para la de Copenhague (1479). Sin embargo, Kouamé nos alerta a pensar en una influencia más bien indirecta de París, con adaptaciones dinámicas que responden a sus particulares contextos y que siguieron más de cerca el modelo checo de Praga (Kouamé *et al.*, 2005: 184). Praga fusionó el modelo de París con el elemento de *nationes* boloñeses de nombrar *consiliarii* que dirigirían autónomamente la facultad. Las fundaciones de Cracovia (1364), Pécs (1367) o la reforma a la de Greifswald (1497) fueron más cercanas al modelo de Bolonia (2005: 186-187). La Facultad de Artes de Lovaina buscó imponer un modelo más cercano al parisino, pero no tuvo éxito a la postre en su versión definitiva (2005: 187). Erfurt debió esperar hasta 1379 para que fuera reconocida por bula papal su fundación como *studium sollemnis* (2005: 189).

Competencia y convergencia con órdenes mendicantes

En 1259 la orden dominica estableció que “al menos hubiera un *studium artium* en cada provincia”; ese decreto no replicó el *curriculum* de arte parisino de 1255, más bien implicó que únicamente se enseñara lógica. El detallado estudio de Michèle Mulchahey (1994) confirma que esos *studia* se encuentran descritos como *logicalia*, *in artibus*, *in logicalibus*, *nove et vetere loyce*; a sus estudiantes como *studentes in logicalibus*, *ad audiendum logicam*, *assignatis ad logicalia*; y a sus lectores como *in loyce*, *ad legendum logicalia*, *lectores artium* (1994: 318-321). De tal forma que la filosofía natural aún debía ser revisada y su ingreso se realizó en otra separada red de escuelas, que hizo su aparición gradual en la orden durante la segunda mitad del siglo XIII, es decir, los *studia naturarum* (1994: 324).

Mientras tanto, la relación entre las fundaciones del “modelo universitario alemán”, como lo ha llamado Kouamé, es particular en la medida en que se dio una colaboración más cercana entre las universidades alemanas tardías y los *studia* mendicantes que las antecedieron por bastante tiempo. El autor indica que el capítulo general de 1261 impuso la fundación de *studia particularia* para la formación en artes (2005: 189), aunque es importante recalcar que no se indica *artium* o *logicalia*, sino como *particularia*, lo que podía implicar artes en general.

Naciones

La denominación de *natio/naciones*, adoptada a partir del siglo xii en París y Boloña, tuvo por primer objetivo proteger la corporación de *scolares* en cuanto extranjeros frente a los poderes locales y los problemas suscitados a raíz de dicha extranjería. Esta conformación es primordial porque muestra el carácter internacional de la nueva institución, antes que una expresión de particularismo, sobre todo, se encuentra muy lejos de vincularse con una “identidad nacional” al modo en que la noción moderna de nación política o nacionalidad implican (Guyot-Bachy, 2020: 179).

Si bien Verger sostiene que era obligatoria la inscripción bajo la nación de procedencia (2020: 60-61), por la cual se lograba regular vida, costumbres, moral, ritualidad y educación; Weijers (2015) es menos tajante al proponer que los estudiantes llegaban con 14 o 15 años a la universidad para encontrar un maestro en artes con quien estudiar sus primeros años y, por acuerdo mutuo, él devenía responsable y vigilante de la progresión de sus estudios, pero no había una inscripción formal o registro a la Facultad de Artes (2015: 34).

Verger señala que en la Edad Media solamente una treintena de universidades establecieron el sistema de naciones, mientras que el otro casi 50% de universidades no lo hicieron (2020: 61).⁴ No se sabe casi nada de la institución “nacional”, no se puede asumir que es un sistema que se debilitó con el tiempo y el ascenso del poder principesco o real, pues hay casos que prueban lo contrario. Tampoco se puede hablar de “diversidad” de la institución, la etiqueta de

⁴ Las universidades que sí lo tuvieron fueron: Bolonia, Padua, Verceil, Perugia, Pisa, Florencia, Pavía, Ferrara, Nápoles, París, Montpellier (derecho), Orléans, Angers, Poitiers, Aix-en-Provence, Valence, Bourges, Salamanca, Oxford, Cambridge, Praga, Viena, Leipzig, Francfort-sur-l'Oder, Louvain, Saint-Andrews, Glasgow, Aberdeen.

“nación” es común, como idea de reagrupamiento de maestros y/o estudiantes según su origen étnico o geográfico, pero las realidades y fines a los que sirvieron son muy diferentes en cada caso. El autor sostiene que las “naciones” son más un tópico de finales del siglo xix, porque la evidencia documental no da para extraer tan amplias y recurrentes planteamientos sobre su función, papel y lugar al interior de la universidad (Verger, 2020: 64).

No obstante, cada nación adoptaba un santo patrono: en París, los franceses festejaban a Saint Guillaume, arzobispo de Bourges; los normandos a Saint Romain, arzobispo de Rouen; los picardos a Saint Nicolas y Saint Firmin (obispo de Amiens); los ingleses a Saint Edmond, rey mártir (Verger, 2013: 74). Dentro de su calendario ritual, eran de importancia los domingos, las ceremonias, la inepción; en las celebraciones se realizaban procesiones y misas, en las que elaborados sermones eran pronunciados.

La nación francesa reunía estudiantes de la región parisina, del sur del reino y de zonas meridionales como Italia, España y Grecia; la nación normanda acogía los procedentes de Normandía y Bretaña; la nación picarda agrupaba estudiantes del norte del reino, Países Bajos y Flandes; la nación de Inglaterra se conformaba por estudiantes ingleses, flamencos, escandinavos, húngaros, eslavos y procedentes del Imperio (Roux, 2005: 240).

Cursos: lecturas ordinarias, extraordinarias y cursorias

Los términos *legere* y *lectio* comenzaron a usarse desde el siglo xi para referir que los autores eran “leídos”, es decir, explicados y comentados por un maestro (Weijers, 2013: 29-30). En la universidad denotaron lecciones dadas por los profesores. El texto base era dividido en *lectiones*, unidades de lectura, cada una se componía de elementos fijos: al comienzo de cada *lectio* se partía de la *divisio*, división del pasaje en varias secciones; seguía la *sententia* o *intentio*, una idea general del pasaje a comentar y se continuaba con la *expositio*, exposición o paráfrasis del texto, análisis de tipo literal. Por último, se daba la *ordinatio*, situar el pasaje en el conjunto, y se incluían *dubia* y *quaestiones* surgidas de lo revisado. Esa estructura se refleja en los comentarios de 1230 a 1260 salidos de las lecturas universitarias (Weijers, 1995: 12), lo que también muestra que *sententia* y *expositio* tendieron a fundirse a partir de 1250. En la segunda mitad del siglo xiii las *quaestiones* se conocerán como *quaestio*, sin embargo, no se trata de las más complejas *quaestiones* disputadas independientes ni de las quodlibéticas (Dahan, 1999: 113).

Las lecciones ordinarias eran dadas por los maestros regentes y se dividían en dos partes, la *ordinatio* y la *quaestio*. Los estatutos de 1255 establecieron que, del 1 de octubre al 24 de junio, los maestros impartieran máximo dos cursos ordinarios por día (CUP, I: 246). El estatuto de Oxford de antes de 1350 indica que el maestro debía comenzar por una discusión de la organización del texto, su *ordinatio* (Ashworth, 1994: 355), y, a partir de problemas ligados a la interpretación del pasaje, debía plantear cuestiones. Un estatuto anterior a 1407 dice que el texto debía ser leído “con una explicación del texto conveniente y suficiente, y una cuestión apropiada, con argumentos apropiados a la materia del libro y a su desarrollo” (1994: 354-355).

La *lectio ordinaria* se impartía en las *horae ordinariae*, es decir, por la mañana (Weijers, 1995: 17). Desde la carta de 1215 de Roberto de Courçon se encuentra la expresión “*legere [...] ordinarie et non ad cursum*” (CUP, I: 20), refrendada por la *Parens Scientiarum* de 1231 (CUP, I: 79), por lo que toda la educación universitaria fue organizada de ese modo.

En París, las *lectiones extraordinariae* se referían a los mismos contenidos ordinarios de los profesores o de algún licenciado sustituto, pero impartidos en horarios y días distintos. En cambio, en Bolonia, el término *extraordinarie* significaba las lecciones cursorias de los bachilleres (Weijers, 1987: 306-309).

La *lectio cursoria* versaba sobre los mismos textos estudiados en las ordinarias, pero el método era *cursive*, a saber, una explicación mucho más veloz y superficial dada en horas vespertinas, generalmente, por bachilleres avanzados, pero también por maestros (Weijers, 1995: 18-19). En 1245 se fijan sus características: de octubre a Cuaresma, no se podían realizar en días *legibiles* (o *disputabiles*), más que en otros horarios; en los días no *disputabiles*, se podía leer *cursive* a partir de la tercera hora, es decir, pasada la mañana (CUP, I: 137). Esto refleja la importancia dada a las sesiones ordinarias y a las disputas realizadas durante las mañanas, mientras que lo cursorio se entendía como accesorio a la formación. El estatuto de 1255 indica que, si había ordinarias, solo podían impartirse dos cursorias; si no era día *legibilis*, entonces se podían dar tres cursorias (CUP, I: 246). No obstante esta serie de precisiones, Weijers nos advierte que se sabe poco de las diferencias de fondo en la impartición de clases ordinarias y cursorias (1995: 20-21).

En los *collegia*, por las tardes, se realizaban ejercicios de *repetitio* (“repaso”), trabajando con escritos de tipo “digesto” en los que en forma de *quaestiones* sencillas se volvía a revisar temas y preguntas centrales de los libros estudiados para plantear problemas y entrenarse continuamente en el método dialéctico que atravesaba la formación (Courtenay, 1987: 40).

Se denominaba *vacationes* a las semanas de descanso, aunque también se encuentra los términos *vacantie* o *in vacantiis*, además existía el cargo de *prior vacantiarum* que vigilaba el desarrollo de clases, repasos y disputas de periodos feriados (Weijers, 2011: 21).

Curricula: lógica y Aristóteles

Lo principal en la formación de Artes descansó en los lazos entre la dialéctica (lógica) y la llegada de textos aristotélicos, por ello abundaremos en este apartado sobre su función y papel en la enseñanza de la Facultad de Artes. Vale enfatizar también que la pauta de esta malla curricular buscó enseñar a pensar, desgarnar afirmaciones y posiciones de manera general; estrategias todas que serían utilizadas en todos los niveles educativos posteriores y en las demás facultades, especialmente en la Facultad de Teología, si bien dentro de sus propios términos y basándose en otra serie de documentos o contenidos.

Logica vetus

Hasta el siglo xii el estudio de la lógica se conformaba por las traducciones aristotélicas de Severino Boecio de las *Praedicamenta* y *De interpretatione*; sus propias obras, *De divisione*, *De differentiis topicis*, *De syllogismis categoricis* y *De syllogismis hypotheticis*, y el *Isagoge*, de Porfirio. Esa base se mantuvo en la Facultad de Artes (Weijers, 2015: 55). De acuerdo con Ashworth (1994), únicamente la *logica vetus* y *Analytica posteriora* eran enseñados directamente sin comentarios o sustituciones. Para el siglo xiv, los ingleses fueron grandes comentadores que legaron decenas de comentarios sobre la *vetus* con precisas preocupaciones ontológicas y metafísicas, lo cual debe entenderse como reflejo de lo que ocurría en las aulas; entre los principales se encuentran los siguientes pensadores: Robert Alyngton, Guillaume Milverley, Guillaume Penbegyll, Guillaume Russell, Ockham y sus adversarios, Burley, Sutton, el Pseudo-Richard de Campsall, John Wycliff y Roger Whelpdale (1994: 358-359).

Logica nova

El ingreso de textos traducidos al latín a partir de mediados del siglo xii fue denominado *logica nova* (Polloni, 2016): incluyó *Sophistici elenchi* y *Analytica priora*, poco después, *Topica* y *Analytica posteriora*; no obstante, se apegaban a comentaristas para leer al Filósofo (Goubier y Rosier-Catach, 2020: 148-155). A partir de 1250 el conjunto de textos de Aristóteles y Averroes fue estudiado en la Facultad de Artes y en ese medio —que Verger califica de— más “laico”⁵ que en las otras facultades se podía alimentar de otras fuentes con preocupaciones de carácter filosófico, no teológico (2013: 94).

La *logica nova* presenta la argumentación, sobre todo el silogismo en *Analytica priora* y la argumentación científica en *Analytica posteriora*. En los cuatro primeros libros de *Topica*, Aristóteles habla del silogismo dialéctico, que se ocupa de los argumentos concernientes a los accidentes y el género de las cosas. Finalmente, *Sophistici elenchi* trata sobre argumentos falaciosos o sofismas (Ashworth, 1994: 356). Hacia 1265 terminó la llegada de la obra aristotélica, incluyendo *Ethica*, *Oeconomica* y *Politica*, lo que permitió completar los esquemas de clasificación de la filosofía (Bertelloni, 2000: 171-183).

Es necesario mencionar los problemas de la clasificación “averroísmo” en algunos filósofos medievales. Dragos Calma, Zénon Kaluza y Luca Bianchi han desentrañado las posiciones doctrinales de diversos documentos así calificados y determinado que no se sostiene continuar usándola en general, pues fue un error de la tradición desde el siglo xix (Bianchi, 2011, 2008; Calma, 2011; Calma y Kaluza, 2017). Ese cambio de perspectiva abre otro campo de renovación sobre lo que se sostuvo en relación con las condenas de libros y autores en la década de 1270 en las universidades de París y Oxford, y nos permite matizar las posibilidades de las denominadas “condenas” y sus implicaciones: ¿quién tenía la autoridad para condenar?, ¿cuál era el efecto de esa condenación?, ¿era de carácter general o personal la prohibición?, ¿cuánto tiempo duró? y ¿cómo podemos saber que se pasaron por alto? (Bianchi, 1999).

Se han establecido nuevas guías para considerar las relaciones y los límites entre la filosofía y la teología que disputaron los artianos, por ejemplo, el estatuto lanzado por la Facultad de Artes de París de 1272 que ponía coto y reglas para

⁵ Entendiendo por “laico” que se trataba de estudiantes que recibían las órdenes menores, pero aún no las mayores, por tanto, el sacerdocio, como los estudiantes más avanzados que entraban a estudiar Teología después de su formación artiana, por ejemplo.

leer cursos de filosofía, seguido por la condena de marzo de 1277, han sido leídos como la invención tomista de la “doble verdad”; sin embargo, el análisis más detallado de los autores hasta ahora clasificados como “averroístas” ha sido actualizado con la descatalogación de los célebres Boecio de Dacia, Jean Buridan, Nicolás d’Oresme, Marsilio de Inghen o Blas de Parma; e incluso de los pocos autores que comentaron el contenido del *syllabus* que fue condenado al interior de la universidad, como Jean Gerson, Dionisio el Cartujo o Guillaume Baudin (Bianchi, 2008: 7-24). No obstante, señala Verger que las condenas de ese siglo frenaron los alcances que se estaban realizando en la Facultad de Artes relacionados con la filosofía natural y los obligaron a concentrarse de nuevo en las disciplinas tradicionales (2013: 98).

Logica modernorum

Goubier y Rosier denominan la *logica moderna* como “a masterpiece of formal university semantics that appeared at the turn of the 13th century” (2020: 154), pero fue L. de Rijk quien acuñara la expresión que distinguía el trabajo de los gramático-lógicos en la segunda mitad del siglo XII y que preparó las vías para el desarrollo universitario. La *logica nova* y todos los problemas que irradiaban de su lectura y sus comentarios dieron pie a los específicos contornos del pensamiento universitario, así, por ejemplo, el estudio de las falacias adquirió una especial relevancia por el tratamiento realizado al *Sophistici elenchi* (2020: 157).

Ebbesen (2013c), uno de los principales intérpretes de la lógica de los siglos XII y XIII, ha establecido pautas para el presente que son nucleares para la investigación. En primer lugar, la tarea de empatar textos con autores, fechas y lugares es notoriamente difícil en los siglos XII y XIII. Con una excepción, cada texto lógico que pertenezca hasta las primeras décadas del XIII es anónimo y casi no hay información sobre los maestros que la enseñaron. Por ello, debemos conformarnos con los nombres atribuidos como *Anonymus Cantrabrigiensis*, *Anonymus Laudianus*, etcétera (2013c: 77). En segundo lugar, “el marco cronológico que De Rijk trató de erigir para la lógica medieval temprana [...] se está resquebrajando”, muchas de sus dataciones deben ser revisadas, pues “repetidamente asignó fechas demasiado tempranas y sus atribuciones de textos a específicas escuelas no siempre estuvieron bien fundadas”. Tercero, hay muy pocos textos lógicos que podamos asumir que fueron producidos en París entre 1185 y 1215, y ninguno del mismo periodo puede reivindicar un origen oxoniense. Cuarto, pro-

bablemente debemos considerar los textos sumulísticos como no universitarios: algunos pudieron ser de maestros parisinos para estudiantes que llegaron insatisfactoriamente preparados, mientras otros probablemente fueron producidos en escuelas catedralicias en Francia, Bretaña y muy posiblemente en el Imperio (2013c: 87-88).

Aunado a lo anterior, es central entender que “las importantes innovaciones en la lógica escolástica no fueron consideradas por nadie como campo innovador, sino como un trabajo técnicamente más avanzado del campo ya adquirido por la lógica por Aristóteles”. Se pregunta Ebbesen, entonces, “¿qué era en el siglo XIII el *subiecto logicae*?” y responde que “era sobre silogizar, ser capaz de construir buenos argumentos y detectar los malos” (2011: 105-106). Sin embargo, no se puede negligir los denominados “silencios de Aristóteles” que versan sobre términos, proposiciones y argumentos, especialmente sobre problemas de significación, referencia, términos sincategoremáticos, proposiciones no categóricas y argumentos no silogísticos, que son lo que, en todo derecho, puede ser comprendido en la categoría *logica modernorum* medieval (Ashworth, 1994: 360). Así, para el entrado siglo XIII, “ya también los *moderni* ‘eran autoridad’” (Bianchi, 1997: 53).

Curricula

A partir de la mitad del siglo XII, las *Institutiones grammaticae*, de Prisciano, fueron la guía para la enseñanza de gramática en las escuelas, esa elección se conservó en la universidad. El texto de Prisciano en París se comentaba en dos partes: el *Maior*, que son los primeros dieciséis libros de las *Institutiones* sobre morfología, y el *Minor*, los últimos dos dedicados a la sintaxis. Se sumaba el *De accentu*, erróneamente atribuido a Prisciano y el tercer libro del *Ars maior*, de Donato, llamado *Barbarismus*, dedicado a los vicios y usos figurados del lenguaje (Weijers, 2015: 53). Hacia mediados del siglo XIII se sumaron gramáticas de reciente composición: el *Doctrinale*, de Alexander de Villedieu y el *Graecismus*, de Évrard de Béthune (Grondeux, 2000). La evolución de la gramática de los siglos XII al XIV debe ser distinguida en al menos cuatro periodos: en el primero se realizaron los primeros comentarios a Prisciano (desde *glossulae* anónimas hasta el *Tractatus glossarum Prisciani*, el Comentario de Guillermo de Conches o la *Summa*, de Petrus Helia). En el segundo tenemos las *Summae*, de Roberto de París, Robert Blund, Pedro Hispano, que se interesan por los problemas sintácticos.

En el tercero se dan comentarios a Prisciano y al *Doctrinale* de los años 1240-1290, incluyendo los de Roberto Kilwardby, Roger Bacon y el Pseudo-Kilwardby, esa gama se constituyó en una subrama llamada gramática intencionalista. El cuarto periodo se da por reacción al anterior, nombrado modismo o modal, con trabajos de Martino de Dacia, Boecio de Dacia, Gentile da Cingoli, pseudo-Alberto Magno, Rodolfo el Bretón o Tomás de Erfurt, quienes buscaron proponer una gramática universal, válida para todas las lenguas y ya no solo el latín (Marmo, 1997: 76-77).

A partir del siglo xiv la gramática fue desplazada de la universidad para ser aprendida en las *parvae scolae grammaticae* mencionadas en los estatutos, probablemente esa educación se impartía de forma simultánea a los estudios universitarios. Ejemplos son la *parva Sorbona*, a la que Claire Angotti le dedicó un estudio (2011), y las menciones sobre el *paedagogium* y *parva scolae*, anexos a la Sorbona, analizadas por Olga Weijers (2011: 51-52).

Con respecto a la lógica ya indicamos su base, pero se añadió el anónimo *Liber sex principiorum* del siglo xii que trata las categorías negligidas por Aristóteles, ventanas que comenzaron a abrir por su cuenta los universitarios. Weijers nos indica que las obras de contemporáneos, que entran en la llamada *logica modernorum*, debieron tener su lugar, aunque no formaran parte de los estatutos hasta las fundaciones posteriores en el centro de Europa (2015: 54-55). Para 1255, en el primer ciclo de estudios se añadió el *De accentu* y cuatro libros de la *Ethica*, de Aristóteles, y en el segundo, gran cantidad de los *libri naturales* que en 1215 habían sido prohibidos, entre otros: *De anima*, *De caelo et mundo*, *Meteora*, *Metaphysica*, *Physica*, *De generatione et corruptione*, *De sensu et sensato*, *De sompno et vigilia*, etcétera (Weijers, 2015: 37-39), que son confirmados en los estatutos de 1366 (*CUP*, II: 1185, 14).

La retórica tuvo una aparición breve en el *curriculum* oficial de la Facultad de Artes, las obras usadas fueron el *De inventione*, de Cicerón, y el anónimo *Ad Herennium*, que en la época se le atribuía erróneamente, y se agregaba el *De topicis differentiis*, de Boecio. No obstante, la disciplina en su conjunto dejó de ser impartida y únicamente algunos fragmentos de esta obra se adjuntaron a la gramática. La *Rhetorica*, de Aristóteles, se tradujo hacia 1250, pero solo fue enseñada en las facultades de artes de Praga y Oxford a partir de los siglos xiv y xv (Weijers, 2015: 53-54).

Si bien con respecto al *quadrivium* —o *quadrivialia* en los estatutos de 1215—, se establece que se tomen cien lecciones sobre matemáticas, con *De sphaera*, de Juan de Sacrobosco, o *Elementa*, de Euclides (Weijers, 2015: 38), Max Haas nos

señala que “no disponemos de ningún manuscrito procedente de la primera mitad del siglo XIII que sea testimonio directa o indirectamente de los cursos sobre los textos matemáticos” (1997: 90). En cambio, a mediados del siglo XIV gracias a las menciones *de forma*, incluidas en las introducciones a la filosofía, se sabe que sí fueron impartidos cursos basados en el *De institutione arithmetica* y *De institutione musica*, de Boecio, los primeros libros de *Elementa*, de Euclides, *De Nuptiis Mercurii et Philologiae*, de Marciano Capella y el de Sacrobosco (Weijers, 1996: 14). Esas referencias de forma son una especie de complemento a lo planteado por el programa oficial de los estatutos que han sido estudiadas extensivamente por Claude Lafleur y Joanne Carrier (1997).

En el *curriculum* dominico se desplegaba en dos años y precisaba que el mismo lector y los estudiantes permanecieran juntos durante ese tiempo. En la primera parte del primer año como lectura ordinaria se abordaría *Analytica posteriora*, más tarde se trabajaría un “manual” de lógica, exceptuando sus falacias. En la segunda parte del año la lectura ordinaria se centraría en los *Praedicamenta*, *Analytica priora* y el *Liber de sex principiis*. Para el inicio del segundo año se trataría *Sophistici elenchi* y un capítulo de lógica sobre las falacias. Finalmente, en la segunda parte del año se verían *De interpretatione*, *Isagoge*, de Porfirio, y como complemento los *Topica*. Este recuento sí muestra afinidades con el *curriculum* parisino del siglo XIV, pero únicamente con respecto a la lógica, aunque también hay diferencias, pues deja de lado las obras de Boecio y en su lugar ordenó un manual conocido como *Tractatus*, que se ha identificado con el homónimo de Pedro Hispano, que asimismo se trabajó en los studia *artium* de Italia en el siglo XIV (Mulchahey, 1994: 321-323). Todo ello da cuenta de su interés por preservar la *logica antiquorum*, sin novedades o ampliaciones, de modo que la introducción de la filosofía natural aristotélica implicada en la *logica nova* tardó mucho más en hacer su entrada en el *curriculum* particular dominico.

En esta pintura resalta entonces la incorporación de textos del siglo XII (*Liber sex principiis*) y del XIII (gramáticas y *Tractatus*), además se anexan comentarios parisinos a la *Rhetorica*, de Aristóteles, que no estaba en los estatutos (Weijers, 2015: 41), así como al menos ocho comentarios al *Graecismus* (Grondeux, 2000: 27-29) y muchos más en adelante, pero solamente aparecen en los estatutos de Toulouse en 1328 y de París en 1366 (Grondeux, 2000: 40). Al parecer las autoridades de la universidad fueron lentas para actualizar su programa oficial.

Un ejemplo relevante es el *Tractatus* o *Summulae logicales*, de Pedro Hispano, que apareció en los estatutos de algunas universidades casi un siglo después de que fuera escrito, sin embargo, desde 1279 se incorporó al *curriculum* domini-

co y tuvo un éxito inmenso que se atestigua por los más de quinientos ejemplares manuscritos que lo contienen, aun si actualmente se debate si su autor fue dominico o no, es decir, si fue un Pedro Hispano distinto al que devino pontífice Juan XXI (Meirinhos, 2009).

Lo más destacable de la formulación de los *curricula* de Artes es la primacía dada al *trivium* frente al lugar dejado al *quadrivium* y, a partir de mediados del siglo XIII, el espacio dado a las olas de traducciones de Aristóteles sobre filosofía natural, psicología, filosofía moral que enriquecieron el segundo ciclo de los estudiantes en Artes, pues integraron nuevas disciplinas a la anterior división del conocimiento europeo medieval, eso le dio un *conspicuously philosophical character* a la formación de los artianos que, con justa razón, fueron indistintamente llamados filósofos (Weijers, 2015: 58).

Desarrollos: géneros orales y escritos

Weijers señala que los lógicos y gramáticos en formación fueron quienes usaron con mayor hondura la disputación dialéctica (2011: 311). No obstante, el término disputa, aplicado a fenómenos más generales como diálogos o poemas, en el contexto universitario derivó en una distinción específica entre la disputación dialéctica y la escolástica (2011: 291). Ambas proceden de la justa dialéctica clásica; la primera, dialéctica, buscó demostrar y probar sus reglas en una especie de duelo de dos adversarios. En cambio, la escolástica es la forma construida por los universitarios por la que el maestro demostraba de forma argumentativa la veracidad o falsedad de las proposiciones, lo principal era encontrar la verdad y se desarrollaba entre el maestro, al menos un *respondens* y al menos un *opponens*, hasta que se alcanzara la *determinatio* o *solutio* de la *quaestio* (Weijers, 2002: 13).

Entonces, la *disputatio*, además de un sentido general que se añadió a otros géneros y tipos de escritos, fue una práctica oral (*disputatio*) que fungió simultáneamente como método de enseñanza (*in scholis, sollemnes*), método de investigación (encontrar la verdad en una proposición), género escrito (*quaestio disputata*) y método de examinación (*disputatio magistrorum, inceptio, resumpta*). La confusión de esos usos fue frecuente, en tanto que ambos ocurren en el contexto de la enseñanza medieval, pero Weijers fue capaz de aclarar el panorama con esa distinción, incluso para los investigadores referentes hasta esa época, notablemente el propio L. de Rijk (2011: 291-311). La disputación dialéctica parece haber sido esencialmente una herramienta en la apropiación de las técnicas

dialécticas, el ejercicio de las reglas y los conceptos lógicos tuvo su lugar en las escuelas lógicas junto con otros productos de *logica modernorum* (Weijers, 2011: 311-312). Por último, si bien Ebbesen sostiene que “no es posible delimitar la lógica del siglo XIII de las otras disciplinas de la universidad por medio de los géneros orales y escritos empleados” (2011: 93), en este balance se desdoblará, a continuación, con la intención de darle una forma digerible al mar de géneros universitarios.

Género oral: la disputatio

La *disputatio* fue “omnipresente a la enseñanza” de la Facultad de Artes (Weijers, 2002: 12). La *quaestio* formaba parte de la *lectio*, pero poco a poco se emancipó gracias a la *disputatio* y devino así *quaestio disputata* (Weijers, 1995: 25).

Disputationes ordinariae et in scholis

Las disputas ordinarias o de enseñanza estaban ligadas a las lecciones, eran públicas y obligatorias. Para el final del siglo XIII este ejercicio se vuelve más importante y solemne, el bachiller deviene principal como *respondens* y *determinator*. Para mediados de siglo XIV, justamente por el papel del *respondens*, esas disputas públicas ordinarias perdieron su interés doctrinal y así en 1300-1320 comienzan a desaparecer (Weijers, 2009: 42-43).

La *disputatio in scholis* comenzaba con la formulación de la *quaestio*, se seguía por argumentos preliminares para las dos respuestas posibles dadas por el maestro, luego la respuesta provisional de *respondens* y objeciones de los *opponentes* (Weijers, 2009: 57-58). Según Weijers, la estructura modelica planteada se puede resumir en: *positio*, *oppositio* y *responsio*. La *oppositio*, a su vez, dividida en otros tres elementos: *propositio*, *interrogatio* y *conclusio*, y la *responsio* podía tomar tres formas: *concessio* (algo verdadero), *contradictio* (algo falso) o *prohibitio* (algo poco claro, innecesario o ambiguo) (2011: 306).

Estas disputas tenían por característica principal el uso de *sophismata*, que no deben ser confundidos con los *sophismas*. Ashworth retoma la precisión planteada por Alain de Libera, que define los *sophismata* como “rompecabezas lógicos destinados a introducir o ilustrar una dificultad, concepto o problema general” (1994: 360). Su función fue poner a prueba lo pertinente de las reglas

y distinciones lógicas y gramáticas, pero para el siglo xiv los encontramos por doquier, especialmente en la filosofía natural. Para participar, los estudiantes debían forjar un sólido conocimiento de los términos categoremáticos, sincategoremáticos, estructura proposicional no estándar y la validez de todo tipo de argumentos (361).

Hacia el siglo xv, las disputas entre maestros y estudiantes fueron reemplazadas por las disputas en los colegios y las casas de estudiantes, se realizaban una vez por semana, durante el verano o cada dos semanas en el invierno, se trataba de *questiones* sobre gramática o lógica. El maestro proponía la *quaestio*, los estudiantes discutían entre sí como *respondens* y *opponens*, luego, en otro momento, el maestro retomaba sus argumentos para dar su *determinatio*, pero la gran parte de la disputa la realizaban los estudiantes (Weijers, 2002: 23-24). En el caso inglés se suman disputas llamadas *variations* que exigían al *varier* presentar diversos puntos de vista de una tesis específica (Fletcher, 1994: 380). Además, tenemos las disputas de examen o investidura que serán tratadas en la sección correspondiente a ceremonias y grados.

Géneros escritos

Claude Lafleur y Joanne Carrier sostienen que no debemos pasar por alto que en la Edad Media gran parte de las “innovaciones teóricas” se apoyaron en una tradición tanto plurisecular como pluricultural, de las que fueron, en realidad, “una suerte de adaptación generadora de metamorfosis” (2004: 413); es decir, que distintas tradiciones anteriores (griega, latina, cristiana, musulmana) son reformuladas, mezcladas y adaptadas a las cambiantes condiciones y objetivos del saber, especialmente en esa fase de transición que tuvo lugar con el nacimiento de la universidad y la llegada de traducciones musulmanas y griegas. Todo ello se observa en el mosaico de géneros escritos universitarios.

Textos didascálicos

Los que podemos denominar como “libros o manuales de texto”, documentos didascálicos que alcanzan una treintena de obras manuscritas (aún la mitad inéditas), usados por los profesores (Lafleur, 1998), se dividen en tres tipos. En primer lugar, las guías de estudio. Entre las más conocidas están la llamada *Guide*

de *l'étudiant parisien* o *Compendium "Nos gravamen"*, del Ms Ripoll 109 de 1230-1240, interpretado a cabalidad por Lafleur y Carrier (1997), así como *De communibus artium liberalium* de ca. 1250 (Weijers, 2015: 65-66). Eran apoyos para los exámenes de los estudiantes, por ello los contenidos de los textos son resumidos y abreviados. Su procedencia parisina permite entender la fuerte herencia de las escuelas dialécticas del siglo xii, pues se compusieron primordialmente del repaso de lógica y gramática, dejando la menor parte a todas las demás disciplinas (Lafleur y Carrier, 2004: 417-418).

En segundo sitio están las introducciones a diversas materias y se dividen en dos: unas son manuales que dan cimientos de cada disciplina y otras, las que comienzan con una clasificación de las disciplinas, una especie de introducción a la filosofía; de estas se conservan decenas de ejemplos manuscritos, muchos son anónimos y atribuidos. De los primeros podemos mencionar el anónimo *Communio grammaticae et logice* o las *Quaestiones in parva mathematicalia*, de Radulfo Brito (Weijers, 2015: 67). De las segundas, algunas son *Accessus philosophorum VII artium liberalium* (1230), la *Philosophica disciplina* (ca. 1245) y la *Philosophia*, de Nicolas de París; *Divisio scientiarum* (1250), de Arnolfo de Provenza, que abreva de los anteriores y marca la pauta para posteriores, como *Philosophia*, de Olivier el Bretón, *Philosophia*, de Aubry de Reims o la *Divisio scientiae*, de Juan de Dacia. Manuscritos oxonianos contienen simultáneamente esas obras con otras más conocidas, como *De ortu scientiarum*, de Kilwardby y la *Summa philosophia*, del pseudo-Grosseteste. La tradición de las introducciones es relevante para demostrar la gran comunidad textual entre las facultades de Oxford y París en el siglo xiii (Lafleur y Carrier, 2004).

En último lugar están los *compendia*, documentos especializados en una sola disciplina, sumarios de una especialidad o sobre partes de una, compuestos para estudiantes más avanzados que ya hubieran cubierto los textos aristotélicos. El ejemplo más célebre es el mencionado *Tractatus*, de Pedro Hispano, escrito hacia 1230, usado a partir de 1260 en París. Del siglo xiv podemos incluir la *Summa philosophiae naturalis*, de John Dumbleton, que abordó la lógica y los *libri naturales* en forma de *quaestiones*.

Florilegia, diccionarios y *distinctiones*

Los *florilegia* o antologías reunían gran cantidad de citas de varios autores o de uno solo. Ofrecían una serie de sentencias tomadas de los textos básicos, sin

mayor tratamiento, simplemente frases que ayudan a memorizar posiciones de las autoridades estudiadas (Weijers, 2015: 75). Bianchi ha indicado que la contraparte a estos documentos puede verse en la lista de *articuli* en *syllabi* de condena de tesis “erróneas” o “heréticas” de los universitarios; aquí servían para memorizar lo sustancial de los autores; en los *syllabi*, para memorizar las tesis declaradas como prohibidas en la enseñanza (1999: 59-63). Jean de Garlande fue un atípico maestro, gramático y lexicógrafo que legó el primer denominado *Dictionarius*, derivado de *dictio* siguiendo el modelo de *glossarium*, que partía de *glossa* (Holtz, 2012: 287-288).

Las distinciones son listas que permiten aclarar los diferentes significados de un término, fueron la base para interpretar textos de todo tipo y disciplina, una herramienta fundamental para la formación, con el tiempo se incluyeron dentro de otros géneros universitarios.

Glosas

Los documentos con comentarios puntuales en los márgenes o comentarios puntuales sin mayor desarrollo entran en esta clasificación. Su estructura simple los enlaza con los escritos del siglo XII, pero los hay de siglos posteriores, como la *Notule Posteriorum*, de Roberto de Kilwardby, que explica rápidamente el texto aristotélico por medio de notas, aunque sin *quaestiones* complejas, o el comentario a la *Ética*, atribuido a él mismo, mantiene esa estructura; por ello Weijers tiende a vincularlos con la *lectio cursoria* que quizá impartió a mediados de siglo XIII (1995: 21-22).

En su magistral estudio en torno al *Graecismus* (ca. 1212), de Évrard de Béthune, Anne Grondeux nos ofrece una extensiva clasificación de los tipos de glosas que fueron cultivadas: glosas interlineares, glosas marginales, glosas intercaladas o entre paréntesis y comentarios por lemas. Ejemplos de todos los tipos se encuentran en las múltiples glosas que esa gramática *moderna* animó, las cuales, con más de doscientos cincuenta manuscritos, más ediciones impresas, nos hablan tanto del género literario “glosa” como del éxito que tuvo ese manual en verso para el campo gramático medieval (2000: 192-220).

Comentarios con *quaestiones* puntuales

Las *Quaestiones disputatae* con su serie de argumentos comenzaron a mediados del siglo xii, sobre todo por las muchas posibles respuestas a un problema exegético. No hay definitividad sobre si fue sobre teología o derecho, lo más probable es que fuera una combinación de varios factores en ambos campos (Weijers: 2020: 100). Esas primeras *quaestiones* tienen la forma de comentarios con el esquema arriba indicado. La *quaestio disputata*, como método de enseñanza, subrayó problemas dentro de un texto y sus varias facetas, de ese modo se volvió en una técnica: el *ars disputandi*. La discusión de una cuestión planteada por un texto se separó por completo de la *lectio* a finales del siglo xii (Bazàn *et al.*, 1985: 31-35).

En el siglo xiii, los comentarios con forma de *quaestiones* reflejaban, quizá, las lecciones en que los maestros planteaban problemas a los textos y los estudiantes intervenían en la discusión; sin embargo, para el siglo xiv parece que esas cuestiones solamente eran leídas en voz alta por el maestro (Weijers, 2002: 25). Por ello, en los estatutos de 1452 se anima a los maestros a no solamente seguir las *quaestiones* de maestros anteriores, sino a hacer su propio ejercicio de búsqueda e investigación, así como promover la participación de los alumnos.

De quolibet

El lugar de las *quolibet* es aún poco entendido para la Facultad de Artes en los siglos xiii y xiv, si bien los estatutos las mencionan, no quedan muchas huellas de ellas, algunas sobre ciencias naturales o las *Quodlibeta*, de Nicolás d'Oresme. Se trataba de que cualquier maestro (*quolibet*) podía plantear el tema que deseara (*de qualibet*) para una *disputatio* colectiva en fecha asignada, con una duración de más de tres horas y se volvía una ocasión para lucir la agudeza y capacidad de cada maestro. En cambio, las *quolibet* del siglo xv en las universidades de Erfurt, Praga y Viena son muy diferentes a las de la facultad parisina: un maestro presidente presentaba la *quaestio principalis*, pero otras cuestiones eran asignadas a otros maestros, es decir, ya no había elemento de espontaneidad (Weijers, 2009: 101-102).

Comentarios aristotélicos

La principal razón para la proliferación en etapas y estilos de los comentarios aristotélicos se debió a la dificultad de su contenido, los estudiosos tendieron, primero, a usar los comentarios de Avicena o Averroes, llamando a este el *Commentator*, para luego proponer sus propias interpretaciones (Weijers, 2015: 73-75). Los principales métodos adoptados fueron tres: paráfrasis, comentario literal y comentario por cuestiones. Los dos primeros habrían despuntado entre 1240-1250 y el tercero se afirmó a partir de 1260-1270.

La paráfrasis presentaba la obra aristotélica según su estructura general, al renunciar a seguir a detalle la argumentación y reformular frases o capítulos para hacerlos más accesibles. El principal comentarista perifrástico cristiano fue Alberto Magno, pues ese estilo de lectura y escritura le permitía explicar, probar, aclarar, resolver e integrar partes incompletas o faltantes a las tesis principales del Estagirita (Bianchi, 1997: 49).

El comentario literal era el más cercano a la práctica de la *lectio*. Se abría con un prólogo que aclaraba los problemas interpretativos, la finalidad de la obra, su utilidad, forma argumentativa, autenticidad, título y la parte de la filosofía a la que pertenecía. Se subdividía el texto en lemas, que explicaban capítulo por capítulo o frase a frase para aclarar qué significaban las expresiones del Filósofo, se agregaban nuevos ejemplos para iluminar teorías difíciles de entender y se verificaban las demostraciones dadas (Bianchi, 1997: 50).

En cuanto a los comentarios por cuestiones, se trataba de la aplicación de la *disputatio* escolástica a Aristóteles, se abandonó toda referencia directa al texto, se ubicó temas a discutir de manera casi independiente como se muestra en las obras de Guillermo d'Ockham y William Burley. Bianchi sostiene que la fusión de Aristóteles y la *quaestio disputata* modificó la sustancia del aristotelismo escolástico, pues favoreció una aproximación más analítica y crítica por la cual la teoría se impuso sobre el abordaje histórico-exegético, y así Aristóteles se convertía en ocasión y estímulo para examinar problemas que interesaban por sí mismos y no necesariamente vinculados con lo que el Estagirita tuvo en mente,⁶ como ejemplos se encuentran las *Quaestiones de Physica*, de Siger de Brabante, que versaban sobre el mal y la Divina Providencia, o las *Quaestiones de Politica*, de Buridan, que interrogaban sobre la eficacia de la plegaria, la universalidad del Imperio y las relaciones entre cristianos, judíos y musulmanes (1997: 51).

⁶ Este sería el ejemplo de la frase “del carácter más laico” de Verger cuando habla del trabajo de los artianos.

Igualmente, de la miríada de comentarios destacan los del maestro Juan de Buridan de finales del siglo xiv, que incluso reemplazaron los textos aristotélicos en la enseñanza de las universidades del centro y este europeo (Weijers, 2015: 73; 2002: 20). De acuerdo con Ashworth, en el ámbito inglés no quedan prácticamente comentarios tardíos a *Analytica priora*, mientras que se afianzó el uso de *Analytica posteriora* y *Praedicamenta* para disputas en el siglo xvi y un solo comentario del siglo xiv (1994: 357). Ebbesen nos recuerda que se sabe muy poco sobre los comentarios al *Organon* anteriores a 1270 (2013b: 7).

Ana María Mora-Márquez (2014), siguiendo el sendero colocado por Sten Ebbesen (2003, 2022) y Christina Thomsen Thörnqvist (2010), ha avanzado un enorme trabajo sobre los comentarios aristotélicos al *De anima*, cuyos resultados comenzaron a ser publicados desde hace una década.

Sophismata

Se constata la existencia de *respondentes a sophismata* desde la primera mitad del siglo xiii, pues *respondere de sophismatibus* era una de las pruebas que enfrentaban los estudiantes. A partir de 1250, los más avanzados también debían *respondere de quaestiones* (Weijers, 2009: 57); se conservan algunos ejemplos de las inepciones del siglo xiv, así como otros diversos surgidos de *disputationes de sophismata*, como el de Pedro de Auvernia (Pérez-Ilzarbe, 2013).

Tratados

En el siglo xiii, al parecer la *ars obligatoria* fue una de las últimas formas de las disputaciones solemnes, las *obligationes* se constituyeron en una lógica de la disputa (Weijers, 2011: 306). Según Ashworth, en el siglo xiv se formulan tratados de distintos tipos que distinguen a los artianos, se pueden dividir, al menos, en tres diferentes rubros: *insolubilia*, consecuencias y *obligationes* (1994: 364-367).

Ashworth indica que Alain de Libera notó que cuando dejaron de escribirse comentarios a *Topica*, fueron sustituidos por los tratados sobre las consecuencias. De igual modo dejaron de hacerse comentarios a *Sophistici elenchi*, pero comenzaron a realizarse tratados sobre falacias y argumentos falaciosos como *Fallaciae anglicae* del xiii, las *Fallaciae*, de Thomas de Maulvelt o de Richard Lavenham y algunas anónimas (1994: 357-358).

Syncategoremata y probatio terminorum

Existen al menos tres géneros que se dedicaron a los términos sincategoremáticos: los tratados de *syncategoremata* que ofrecían clasificación y descripción de sus términos, seguidos de reglas y *sophismata*; las *distinctiones* que inician con una regla sobre el término seguida de *sophismata*, y propiamente los *sophismata* que inician con un *sophisma* y luego aprovechan reglas y distinciones para llegar a una solución.

A estos se sumó, en la Inglaterra del siglo xiv, la discusión de *syncategoremata* en los tratados *probatio terminorum*. El más conocido es el *Speculum puerorum*, de Richard Billingham, pero quedan muchos otros, como el *Terminus est in quem*, de Edouard Upton. Esos tratados hablan de proposiciones *exponibiles*, que explican la presencia de un término sincategoremático, proposiciones *officiabiles*, con términos modales o como *scire* que generan contextos referenciales opacos, y proposiciones *resolubiles* en las que se reemplaza un término general por uno singular o demostrativo (Ashworth, 1994: 362-364).

Anónimos

Si bien los textos anónimos no son un género como tal, la revisión historiográfica realizada condujo a considerar el factor del anonimato como un aspecto sumamente relevante para el desarrollo de esta literatura. Por una parte, se explica por los modelos de escritura y el saber más general de la Edad Media, es decir, el predominio y peso de la tradición y de las autoridades antes que la idea de autoría individual. Con ello es posible comprender a cabalidad las posibilidades y los motivos de escritura, la interminable lista de “Peudos”, de obras atribuidas a nombres más célebres y la inaudita cantidad de documentos universitarios sin rastro de paternidad o atribución; de ahí que eligiera, como epígrafe para esta contribución, el papel del “filósofo anónimo”. Grondeux (2000: 192-196) y Hamesse (2006) nos invitan a reflexionar los diversos motivos de escritura y re-escritura de los textos universitarios por los que no necesariamente se asumía autoría, sino que se partía de los referentes trabajados, se dejaba inconclusa la redacción, se retomaba por alumnos o se encabalgaba el resultado del autor-compilador.

Por otra parte, me parece que la función del anonimato es relevante para entender que las porosas fronteras doctrinales establecidas con los contenidos filo-

sóficos abordados, discutidos y replanteados por los artianos, los colocaban en el límite de la doctrina aceptable y ortodoxa, así que pudo ser una estrategia que les permitió mayor holgura y libertad de explorar y proponer nuevas respuestas a su continua búsqueda de la verdad. Por ello, los anónimos inundan todos los subapartados de esta sección.

Ebbesen sostiene que hasta hace 45 años “muy poco se había hecho con las obras de los maestros en Artes. Muchas disciplinas subfilosóficas habían sido apenas estudiadas y había muchos periodos vacíos”, en gran medida debido a la documentación masivamente anónima, sin embargo, ahora “una pintura va emergiendo” (2013b: 12).

Reportationes

Hay múltiples vestigios de estos reportes que dan cuenta del desarrollo oral de las *quaestiones disputatae*, aunque casi siempre también se percibe el arreglo y la edición que recibieron después para preparar el resultado escrito de la sesión oral. Hay casos que reportan la secuencia de las examinaciones con varias versiones que difieren en estilo, extensión, claridad o detalle (Weijers, 2006). Si bien hubo *reportationes* en todas las facultades, al parecer no se conservan tantas *reportationes* de la de Artes, quizá debido a que los maestros solían reorganizar completamente la redacción final del documento y presentarlo en otro formato o género (Weijers, 2009: 69).

Bachilleres, exámenes y ceremonias de grados

Inicialmente, el estudiante de Artes neófito pasaba al menos cinco años asistiendo a lecturas ordinarias, extraordinarias y cursorias sobre el programa de estudios. Hacia el quinto año comenzaba a participar como *respondens* en las disputas *in scholis*, luego de dos años podía ser elegido como “candidato a bachiller” para ser evaluado. Cuando realizaba la *determinatio*, que era una prueba de eficiencia práctica, recibía el título de *baccalarius licenciatus* (Teeuwen, 2003: 33-34). Posteriormente, se redujo a cuatro o tres años.

Determinatio

Para obtener el bachillerato, las evaluaciones consistían en dos partes. La primera era la presentación del candidato por su maestro, quien, ante una comisión de examinadores, daría fe de sus cualidades, estudios y aptitud para el nivel. Los estatutos de 1252 (*CUP*, I: 201-202) precisan los detalles y contenidos que debían haberse adquirido a través de clases ordinarias y cursorias. Se realizaban juramentos y se le daba la *licentia determinandi* para fungir como *determinator*. La segunda parte era la propia *determinatio* (Weijers, 2015: 141-142). Los estatutos de 1255 y 1288 y los juramentos de 1350 indican los mismos requisitos: debían haber asistido a *disputationes magistrorum* dos años, haber respondido *de sophismatibus in scholis* y *de questione*, haber reportado la *bursa* recibida, para comenzar en Cuaresma su *determinatio*. En el ámbito inglés, los estudiantes junior desempeñaban un papel más significativo en los ejercicios de *determinatio* realizados durante la Cuaresma, desempeñándose como *respondens* del bachiller a prueba. El *determinator* después disputaría en el convento agustino, además de participar en las de maestros (Fletcher, 1994: 379).

La terminología relativa a los niveles y grados es algo inconsistente durante el siglo XIII; en París se entendía *baccalarius* como un título o grado; mientras que en Italia refería más a un estatus, indicaba que el bachiller estaba listo para alcanzar el derecho de enseñar. Una vez que era *licenciatus* y había pasado, al menos, otro año o dos desempeñándose como *lector cursorie*, entonces era presentado a las evaluaciones que le permitirían realizar la *inceptio* por la que plenamente adquiriría la *licentia ubique docendi* (Teeuwen, 2003: 34-35) y con ello entrar a la corporación magisterial como *magister artium*.

En el contexto de órdenes, se usaba bachiller para referir a los asistentes de los maestros como *secundus lector*, como *socius* o *magister studentium* (Teeuwen, 2003: 35; Mulchahey, 1994: 316). En Colonia, llamaban *baccalarius birretatus* al que ya era *magister* de Artes (Weijers, 2011: 28).

No se conocen demasiados documentos, además de los estatutos, que provean de informaciones prácticas, precisas sobre la realización de los exámenes y las ceremonias en la Facultad de Artes. Para el siglo XIII, la licencia no fue suficiente para entrar en la corporación de maestros y se estableció la *inceptio* como un ritual específico que completaba la obtención de la licencia para enseñar.

De la *licentia docendi* a la *ubique docendi*

El más antiguo testimonio sobre la famosa *licentia docendi* es un documento de 1134-1139 de Enrique de Blois, obispo de Winchester, para excomulgar a cualquiera que osara enseñar en la ciudad sin el permiso del *scholasticus* catedralicio. Para 1179, Alejandro III consagró canónicamente el procedimiento para obtener la *licentia docendi* en el Concilio Laterano III. La autorización debía depender únicamente de la calificación garantizada de quien la solicitara, con ello la Iglesia aseguraba que solamente pudieran enseñar en público quienes hubieran sido aprobados por su autoridad (Kouamé, 2020: 30).

La carta de 1215 de Courçon indica que los candidatos habrían de tener al menos 21 años y haber asistido a clases al menos seis años y participado en disputas durante dos años para ser candidatos a la licencia (CUP, I: 20). Los estatutos de 1252 refrendan la edad y haber cursado cinco años las lecturas ordinarias y cursorias, así como haber asistido y respondido en las disputas *magistrorum* durante dos años (CUP, I: 202).

Únicamente quedan huellas de los requisitos de textos trabajados para el examen de licencia a partir de los estatutos anteriores, refrendados en 1366, a excepción de los juramentos realizados en Sainte-Geneviève de 1350 (CUP, II: 544, 1185 § 14-15), en ellos se especifica que el subcanciller y cuatro examinadores, uno de cada nación, examinarían al candidato (*in communibus*) y luego otra ronda de examen se realizaría con cuatro examinadores designados por la facultad (*in cameris* o *propriis*) (CUP, II: 1185, § 9). En los estatutos de 1288 se indica que los examinadores no evaluarían a más de dieciséis bachilleres al mes (CUP, II: 544). El estatuto de 1452 es casi igual al de 1366, excepto que para entonces ya no había distinción entre licencia y *magisterium* (Weijers, 2002: 22-24).

Inceptio

Para el siglo xv, no se encuentran descripciones de la ceremonia de *inceptio* en París, excepto los juramentos de Sainte-Geneviève (Weijers, 2002: 24). Se presentaba el *licenciatus* para obtener la *licentia incipiendi*, los maestros daban fe de sus cualidades y se realizaban juramentos. La ceremonia se desdoblaba en *visperas* y *principium* o *inceptio*. En la noche previa el *licenciatus* tomaba por última vez el papel de *respondens*, ante una *quaestio* que le había sido dada un par de semanas antes. El día de la *inceptio*, él comenzaba otra *disputatio* en la que fungía

como *determinator*. En seguida, el *magister novus* iniciaría cuarenta días de disputaciones y estaba obligado a enseñar en su universidad durante dos años (CUP, 1: 202). Algunos ejemplos son el *Sophisma de intellectu et intellectione*, de John de Göttingen hacia 1305; *Sophismata de subiecto logice*, de Bartolomeo de Brujas de 1307-1309 o el *Sophisma gramaticae*, de Gauthier de Ailly de 1300 (Weijers, 2015: 145-146). En el estatuto de 1452 se abroga la prestación de juramentos, la obligación de sostener disputas durante cuarenta días, así como enseñar durante dos años en su universidad (Weijers, 2002: 23).

Consideraciones finales

La renovación del campo de estudios sobre la universidad ha apuntado a un mismo factor: no era suficiente partir de la historia institucional, basándose en estatutos, decretos, *curricula* oficial para comprender el modo en que se desarrolló y evolucionó el trabajo en aula y por escrito de los artistas medievales.

Gran parte de la actualización de trabajo descansa en el matiz y la corrección de los supuestos de trabajo de finales del siglo XIX. Esta puesta al día nos permite observar, cuestionar o tomar como pauta, al menos, nueve grandes rubros:

- 1) el uso extensivo de Aristóteles, en contra de lo que se había afirmado hasta mediados del siglo XX;
- 2) la primacía dada al *trivium* sobre el *quadrivium*, partiendo de diversos estatutos, pero sobre todo a partir del análisis que se ha realizado de centenas de manuscritos universitarios en sus muy diversos géneros;
- 3) el peso, el alcance o la fortaleza de las llamadas “condenas” en contra de la enseñanza de textos aristotélicos o de posiciones interpretativas de diversos pensadores universitarios;
- 4) la descatalogación de algunos autores como “averroístas”;
- 5) la adopción de obras de siglos XII-XIII como parte de la enseñanza en las aulas, aun si su inclusión en estatutos fue muy posterior;
- 6) la función o importancia de las *nationes* en la vida universitaria medieval;
- 7) la no equivalencia de *curricula* entre *studia* seculares y religiosos, así como entre universidades fundadas de forma temprana y el auge de fundaciones posteriores al centro y este europeos;
- 8) el importante papel de las múltiples exámenes como pruebas y ejercicios prácticos, más que como meras evaluaciones pasivas o rituales en los mecanismos de formación y graduación;

- 9) la omnipresencia de la *disputatio* escolástica en todos sus despliegues como género oral y sus expresiones escritas, como una creación propiamente universitaria, sello del trabajo intelectual desarrollado.

Considero que queda un mundo de manuscritos para explorar más a detalle el funcionamiento de las clases, los contenidos y los métodos utilizados por los artianos medievales; si bien hay que tomar en cuenta el factor innegable del anonimato en ese campo, ese vasto arsenal documental es susceptible de ser estudiado y analizado de forma que puedan crearse criterios de clasificación, relaciones de dependencia o familias de *corpus* que pertenecieron a una u otra escuela o corriente de pensamiento por épocas y zonas.

En el caso inglés, la negligencia del estudio de esos materiales se debió sobre todo al barrido de la Reforma y las tendencias renacentistas que animaron a olvidarlos y desecharon los avances realizados por universitarios medievales, así como al lento proceso del establecimiento exitoso de imprentas universitarias con la importación de trabajos continentales, lo que deja un amplio margen de investigación abierta. Por su parte, al decir de Ebbesen, la pintura general que apenas “va emergiendo” sobre el trabajo intelectual de los artianos o filósofos universitarios medievales se ha debido al afortunado rebasamiento del neotomismo, es decir, al haber dejado de considerar por encima o únicamente la propuesta aquiniana sobre todos los desarrollos filosóficos anteriores y posteriores a su legado. De igual modo, debido al enorme volumen de documentos todavía no adjudicados o atribuidos, tanto anónimos como colectivos, se puede afirmar que existe un vasto campo de exploración a futuro que tenga como punto de partida los actuales linderos del conocimiento sobre los artianos medievales.

Fuentes editadas

Denifle, H. y Châtelain, É. (1888-1896). *Chartularium Universitatis Parisiensis (CUP)*, ts. I-IV. Fratrum Delalain.

Referencias

Angotti, C. (2011). Mort et vie du collège dit de la “Petit Sorbonne”. En Giraud, C. y Morard, M. (eds.), *Universitas scholarium. Mélanges offerts à Jacques Verger par ses anciens étudiants* (pp. 171-199). Droz.

- Ashworth, J. (1994). Les manuels de logique à l'Université d'Oxford aux *xive* et *xve* siècles. En Hamesse, J. (ed.), *Manuels, programmes de cours et techniques d'enseignement dans les universités médiévales* (pp. 351-370). Université catholique de Louvain-Publications de l'Institut d'Études Médiévales.
- Bazàn, B. et al. (1985). *Les questions disputées et les questions quodlibétiques dans les facultés de théologie, de droit et de médecine*. Brepols.
- Bertelloni, F. (2000). "Les schèmes de la *Philosophia practica* antérieurs à 1265: leur vocabulaire concernant la *Politique* et leur rôle dans la réception de la *Politique* d'Aristote". En Hamesse, J. y Steel, C. (eds.), *L'élaboration du vocabulaire philosophique au Moyen Âge* (pp. 171-202). Brepols.
- Bianchi, L. (ed.) (1997). *La filosofia nelle università. Secoli XIII-XIV*. La Nuova Italia.
- Bianchi, L. (1999). *Censure et liberté intellectuelle à l'université de Paris (XIIIe-XIVe siècles)*. Les Belles Lettres.
- Bianchi, L. (2008). *Pour un histoire de la "double vérité"*. Vrin.
- Bianchi, L. (ed.) (2011). *Christian Readings of Aristotle from the Middle Ages to the Renaissance*. Brepols.
- Bos, E. P. y Spruyt, J. (2017). *Anonymi Introductiones Montanae Maiores*. Peeters.
- Calma, D. (2011). *Études sur le premier siècle de l'averroïsme latin. Approches et textes inédits*. Brepols.
- Calma, D. y Kaluza, Z. (2017). *Regards sur les traditions philosophiques (XIIIe-XVIe siècles)*. Presses Universitaires de Louvain.
- Courtenay, W. (1994). Programs of Study and Genres of Scholastic Theological Production in the Fourteenth Century. En Hamesse, J. (ed.), *Manuels, programmes de cours et techniques d'enseignement dans les universités médiévales* (pp. 325-350). Université catholique de Louvain-Publications de l'Institut d'Études Médiévales.
- Courtenay, W. (1987). *Schools & Scholars in Fourteenth-Century England*. Princeton University Press.
- Dahan, G. (1999). *L'exégèse chrétienne de la Bible en Occident médiéval*. Cerf.
- Ebbesen, S. (2003). Anonymus d'Orvillensis on the *Categories*. En Rosier-Catach, I. y Biard, J. (eds.), *La tradition médiévale des Catégories (XIIIe-XVe siècles)* (pp. 347-363). Institut Supérieur de Philosophie/Peeters.
- Ebbesen, S. (2011). What counted as Logic in the Thirteenth Century? En Cameron, M. y Marenbon, J. (eds.), *Methods and Methodologies. Aristotelian Logic East and West, 500-1500* (pp. 93-107). Brill.
- Ebbesen, S. (2013a). Early Supposition Theory II. *Vivarium. Acts of 17th European Symposium on Medieval Logic and Semantics*, 51(1-4), 60-78.
- Ebbesen, S. (2013b). Introduction. En Fink, J., Hansen, H. y Mora-Márquez, A. (eds.), *Logic and Language in the Middle Ages. A Volume in Honor of Sten Ebbesen* (pp. 1-12). Brill.
- Ebbesen, S. (2013c). Logical Texts. 12th or 13th Century? Paris or Elsewhere? En Weijers, O. y Verger, J. (eds.), *Les débuts de l'enseignement universitaire à Paris (1200-1245 environ)* (pp. 77-87). Brepols.
- Ebbesen, S. (2021). A New Version of "Robertus Anglicus" on Peter of Spain. *Cahiers de l'Institut du Moyen-Age Grec et Latin*, 90, 384-500.

- Ebbesen, S. (2022). *Anonymus Marcanus: The Anonymus Commentary on Aristotle's Sophistici Elenchi in ms Marc. VI.66. An Edition. Cahiers de l'Institut du Moyen-Age Grec et Latin*, 91, 115-384.
- Fletcher, J. (1994). Some Unusual Aspects of the English Medieval Universities and the Relation of this to Certain Material Used in the Faculty of Arts. En Hamesse, J. (ed.), *Manuels, programmes de cours et techniques d'enseignement dans les universités médiévales* (pp. 371-383). Université catholique de Louvain-Publications de l'Institut d'Études Médiévales.
- Gilli, P., Verger, J. y Le Blévec, D. (2007). *Les universités et la ville au Moyen Âge*. Brill.
- Giraud, C. y Morard, M. (2011). *Universitas scolarium. Mélanges offerts à Jacques Verger par ses anciens étudiants*. Droz.
- Giraud, C. (2020). Introduction. Schools and the "Renaissance of the Twelfth Century". En Giraud, C. (ed.), *A Companion to Twelfth-Century Schools* (pp. 1-9). Brill.
- Gorochoy, N. (2011). Les influences italiennes et la naissance de l'université de Paris. En Giraud, C. y Morard, M. (eds.), *Universitas scolarium. Mélanges offerts à Jacques Verger par ses anciens étudiants* (pp. 47-72). Droz.
- Gorochoy, N. (2012). *Naissance de l'université. Les écoles de Paris d'Innocent III à Thomas d'Aquin (v. 1200-v. 1245)*. Honoré Champion.
- Goubier, F. y Rosier-Catach, I. (2020). The *Trivium* in the 12th Century. En Giraud, C. (ed.), *A Companion to Twelfth-Century Schools* (pp. 141-179). Brill.
- Grondeux, A. (2000). *Le Graecismus d'Évrard de Béthune à travers ses gloses. Entre grammaire positive et grammaire spéculative du xiiie au xve siècle*. Brepols.
- Guyot-Bachy, I. (2020). Les chroniqueurs et la "nation" : moments, expressions et contours d'une image en devenir (France, xiiie-xve siècle). En Sabaté, F. (ed.), *La nació a l'edat mitjana* (pp. 175-184). Pagès.
- Hamesse, J. (2006). Un exemple de réécriture des textes : les instruments de travail philosophiques médiévaux. En Hamesse, J. y Weijers, O. (eds.), *Écriture et réécriture des textes philosophiques médiévaux. Volume d'hommage offert à Colette Sirat* (pp. 195-213). Brepols.
- Haas, M. (1997). Les sciences mathématiques (astronomie, géométrie, arithmétique, musique) comme parties de la philosophie. En Lafleur, C. y Carrier, J. (eds.), *L'enseignement de la philosophie au xiiie siècle. Autour du "Guide de l'étudiant" du ms. Ripoll 109* (pp. 89-108). Brepols.
- Holtz, L. (2012). Jean de Garlande. La dévotion de Maître Jean de Garlande. En Angotti, C., Brinzei, M. y Teeuwen, M. (eds.), *Portraits de maîtres offerts à Olga Weijers* (pp. 287-296). Fédération Internationale des Instituts d'Études Médiévales.
- Iwakuma, Y. y Ebbesen, S. (1992). Logico-Theological Schools from the Second Half of the 12th Century: A List of Sources. *Vivarium*, xxxi(1), 173-210.
- Jacquart, D. (1997). L'enseignement de la médecine : quelques termes fondamentaux. En Jacquart, D., *La science médicale occidentale entre deux renaissances (xiiie-xve siècles)* (pp. 104-120). Variorum.
- Jolivet, J. y Libera, A. de (1987). *Gilbert de Poitiers et ses contemporains: Aux origines de la Logica modernorum*. Bibliopolis.
- Kouamé, T. et al. (2005). *Les universités en Europe du xiiie siècle à nos jours. Espaces, modèles et fonctions*. Publications de la Sorbonne.

- Kouamé, T. (dir.) (2009). Le système d'enseignement occidental (xie-xve siècles). *Cahiers de recherches médiévales*, (18).
- Kouamé, T. (2011). La réception de la législation scolaire carolingienne dans les collections canoniques jusqu'au Décret de Gratien (ixe-xiie siècle). En Giraud, C. y Morard, M. (eds.). *Universitas scholarium. Mélanges offerts à Jacques Verger par ses anciens étudiants* (pp. 3-46). Droz.
- Kouamé, T. (2013). Les universités dans l'Occident latin. En Kouamé, T., Vallet, É. y Aube, S. (eds.), *Lumières de la sagesse. Écoles médiévales d'Orient et d'Occident* (pp. 205-212). Éditions de la Sorbonne.
- Kouamé, T. (2020). The Institutional Organization of the Schools. En Giraud, C. (ed.), *A Companion to Twelfth-Century Schools* (pp. 30-48). Brill.
- Kouamé, T. (2021). *De l'office à la dignité. L'écolâtre cathédral en France septentrionale du ix^e au xiii^e siècle*. Brill.
- Lafleur, C. (1998). Transformations et permanences dans le programme des études à la Faculté des arts de l'Université de Paris au xiii^e siècle. Le témoignage des "Introductions à la philosophie" et des "Guides de l'étudiant". *Laval théologique et philosophique*, 54(2), 387-410.
- Lafleur, C. y Carrier, J. (eds.) (1997). *L'enseignement de la philosophie au xiii^e siècle. Autour du 'Guide de l'étudiant' du ms. Ripoll 109*. Brepols.
- Lafleur, C. y Carrier, J. (2004). L'enseignement philosophique à la Faculté des arts de l'Université de Paris en la première moitié du xiii^e siècle dans le miroir des textes didascaliques. *Laval théologique et philosophique*, 60(3), 409-448.
- Maciel Regalado, C. (2021). *El De fide catholica de Alain de Lille: una suma teológica. Los adversarios de la fe en el final del siglo xii*. Tesis de doctorado en Historia. FFYL-UNAM.
- Maierù, A. (1982). *English Logic in Italy in the 14th and 15th Centuries*. Bibliopolis.
- Marmo, C. (1997). Scienze di segni: aspetti semantici delle teorie grammaticali e logiche. En Bianchi, L. (ed.), *La filosofia nelle università. Secoli xiii-xiv* (pp. 63-103). La Nuova Italia.
- Meirinhos, J. (2009). Les manuscrits et l'attribution d'oeuvres à Petrus Hispanus. En Weijers, O. e Meirinhos, J. (eds.), *Florilegium Mediaevale. Études offerts à Jacqueline Hamesse à l'occasion de son éméritat* (pp. 349-377). Fédération Internationale des Instituts d'Études Médiévales.
- Mews, C. (2020). The Schools and Intellectual Renewal in the Twelfth Century: A Social Approach. En Giraud, C. (ed.), *A Companion to Twelfth-Century Schools* (pp. 10-29). Brill.
- Mora-Márquez, A. (2014). A List of Commentaries on Aristotle's *De anima* III (c.1200-c.1400). *Cahiers de l'Institut du Moyen-Age Grec et Latin*, 83, 207-256.
- Mulchahey, M. M. (1994). The Dominican *Studium* System and the Universities of Europe in the Thirteenth Century. A Relationship Redefined. En Hamesse, J. (ed.), *Manuels, programmes de cours et techniques d'enseignement dans les universités médiévales* (pp. 277-324). Université catholique de Louvain-Publications de l'Institut d'Études Médiévales.
- Onofrio, G. d' (2001). *La divisione della filosofia e le sue ragioni. Lettura di testi medievali (vi-xiii secolo)*. Avagliano.
- Pérez-Ilzarbe, P. (2013). Socrates desinit esse non desinendo esse: Limit-Decision Problems in Peter of Auvergne. En Fink, J., Hansen, H. y Mora-Márquez, A. (eds.), *Logic and Language in the Middle Ages. A Volume in Honour of Sten Ebbesen* (pp. 287-303). Brill.
- Polloni, N. (2016). Aristotle in Toledo: Gundissalinus, the Arabs and Gerard of Cremona's Translations. En Burnett, C. y Mantas-España, P. (eds.), *Ex Oriente Lux. Translating Words, Scripts and Styles in Medieval Mediterranean Society* (pp. 147-185). Universidad de Córdoba.

- Roux, S. (2005). L'espace universitaire française au Moyen Âge. En Kouamé, T. et al. (eds.), *Les universités en Europe du xiiie siècle à nos jours. Espaces, modèles et fonctions* (pp. 239-246). Publications de la Sorbonne.
- Schumacher, L. (2021). *Early Thirteenth-Century English Franciscan Thought*. De Gruyter.
- Teeuwen, M. (2003). *The Vocabulary of Intellectual Life in the Middle Ages*. Brepols.
- Thomsen Thörnqvist, Ch. (2010). The "Anonymus Aurelianensis III" and the Reception of Aristotle's *Prior Analytics* in the Latin West. *Cahiers de l'Institut du Moyen-Age Grec et Latin*, 79, 25-41.
- Verger, J. (1992). "Nova et vetera" dans le vocabulaire des premiers statuts et privilèges universitaires français. En Weijers, O. (ed.), *Vocabulaire des écoles et des méthodes d'enseignement au Moyen Âge* (pp. 191-205). Brepols.
- Verger, J. (1997). *Les gens du savoir en Europe à la fin du Moyen Âge*. Presses Universitaires de Rennes.
- Verger, J. (1999). *Culture, enseignement et société en Occident aux xiiie et xiiiie siècles*. Presses Universitaires de Rennes.
- Verger, J. (2006). Naissance et premier essor des universités européennes (xiiie-xiiiie siècle). En Verger, J. y Riché, P. *Des nains sur des épaules des géants. Maîtres et élèves au Moyen Âge* (pp. 185-209). Tallandier.
- Verger, J. (2013). *Les universités au Moyen Âge*. Quadrige.
- Verger, J. (2020). Pourquoi des nations universitaires au Moyen Âge ? En Sabaté, F. (ed.), *La nació a l'edat mitjà* (pp. 59-72). Pagès.
- Verger, J. y Weijers, O. (eds.) (2013). *Les débuts de l'enseignement universitaire à Paris (1200-1245 environ)*. Brepols.
- Weijers, O. (1983). Collège, une institution avant la lettre. *Vivarium*, xx(1), 73-82.
- Weijers, O. (1987). *Terminologie des universités au xiiiie siècle*. Edizioni dell'Ateneo.
- Weijers, O. (1995). La "disputatio" à la Faculté des arts de Paris (1200-1350 environ). *Esquisse d'une typologie*. Brepols.
- Weijers, O. (1996). *Le maniement du savoir. Pratiques intellectuelles à l'époque des premières universités (xiiiie-xive siècles)*. Brepols.
- Weijers, O. (2002). La "disputatio" dans les Facultés des arts au Moyen Âge. Brepols.
- Weijers, O. (2006). Les raisons de la réécriture dans les textes universitaires : quelques exemples. En Hamesse, J. e Weijers, O. (eds.), *Écriture et réécriture des textes philosophiques médiévaux. Volume d'hommage offert à Colette Sirat* (pp. 445-463). Brepols.
- Weijers, O. (2009). Queritur Utrum. *Recherches sur la "disputatio" dans les universités médiévales*. Brepols.
- Weijers, O. (2011). *Études sur la Faculté des arts dans les universités médiévales. Recueil d'articles*. Brepols.
- Weijers, O. (2013). *In the Search of the Truth. A History of Disputation Techniques from Antiquity to Early Modern Times*. Brepols.
- Weijers, O. (2015). *A Scholar's Paradise. Teaching and Debating in Medieval Paris*. Brepols.
- Weijers, O. (2020). Methods and Tools of Learning. En Giraud, C. (ed.), *A Companion to the Twelfth-Century Schools* (pp. 95-112). Brill.
- Weijers, O. y Holtz, L. (1997). *L'enseignement des disciplines à la Faculté des arts (Paris et Oxford, xiiiie-xve siècles)*. Brepols.

Disputas por la laicidad y la educación sexual en el Uruguay de 1957: entre el derecho a educar y el derecho a la educación

Disputes Over Secularism and Sexual Education in Uruguay in 1957: Between the Right to Educate and the Right to Education

Fernanda Sosa*

Resumen

Este artículo aborda las polémicas por la laicidad y la educación sexual en el complejo proceso de reforma y contrarreforma de programas de escuelas urbanas en Uruguay en 1957. Se presenta un marco teórico para la discusión de la laicidad y se realiza un análisis de contenido de las siguientes fuentes: programas de estudio de la reforma y resoluciones de modificación, artículos de prensa, conferencias, publicaciones y debates en el Parlamento Nacional. En materia de educación sexual, se enfrentó la postura que entendía que era un asunto privativo de las familias contra quienes defendían la educación sexual como un derecho de las infancias. Sobre la laicidad se enfrentaron dos maneras de entenderla: como prescindencia y como libertad de pensamiento y de expresión. Las discusiones confluyeron

* Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Montevideo, Uruguay. Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso-Argentina) y doctoranda en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FANCE), de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). ORCID: [<https://orcid.org/0000-0002-5184-0582>]. Correo electrónico: [totifernanda@gmail.com].

Cómo citar este artículo:

Sosa, F. (2025). Disputas por la laicidad y la educación sexual en el Uruguay de 1957: entre el derecho a educar y el derecho a la educación. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 13(26), 125-150. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v13i26.706>



en un enfrentamiento entre la defensa del derecho a educar de las familias y la defensa del derecho a la educación de los estudiantes.

Palabras clave: derecho a la educación, educación sexual, laicidad.

Abstract

This article addresses the controversies over secularism and sexual education in the complex process of reform and counter-reform of urban school programs in Uruguay in 1957. A theoretical framework for the discussion of secularism is presented and a content analysis is carried out on the following sources: study programs of the reform and modification resolutions, press articles, conferences, publications and debates in the National Parliament. In terms of sexual education, the position that understood that this was a matter for families was confronted with those who defended sexual education as a right of children. There were two conflicting views on secularism: as independence and as freedom of thought and expression. The discussions converged in a confrontation between the defense of the right of families to educate and the defense of the right of students to education.

Keywords: right to education, sexual education, secularism.

Introducción

El objeto de este artículo lo constituyen las polémicas sobre laicidad y sobre educación sexual acaecidas en Uruguay en el año 1957. Estas disputas se generaron por el cuestionamiento a algunos contenidos del nuevo Programa para las Escuelas Urbanas de ese año y del programa de estudios magisteriales. El resultado de esas discusiones fue una contrarreforma de los programas de estudio, contrarreforma que también resultó fuertemente cuestionada. Los temas en debate en el currículo fueron la laicidad y la educación sexual. Este artículo se centrará en la discusión acerca de las políticas educativas sobre laicidad y educación sexual, y no se recorrerán los enfrentamientos entre distintas concepciones y modelos de educación sexual. El abordaje de estos temas requiere cuidado, ya que tanto la educación sexual como la laicidad son objetos en disputa. Las preguntas que se intentará responder son las siguientes: ¿Cuáles eran los significados de esas disputas acaecidas en 1957 acerca de la laicidad en el Uruguay? ¿Cuáles eran los argumentos con los que se defendió o atacó la introducción de la educación sexual en el currículo? Si bien estas dos discusiones se presentaron

en múltiples ocasiones por separado, se tradujeron en una disputa entre derecho a educar y derecho a la educación.

El término laicidad “no tiene un significado unívoco ni dentro ni fuera de fronteras”, como señala Da Costa (2019: 46), sino que es un concepto en disputa (Díaz Genis, 2018). Da Costa (2006: 7-10) explica que el término tiene resonancia solo en algunos países y que en el mundo angloparlante no se conoce una expresión que dé cuenta de esta experiencia. Esto aporta mayor interés a la comprensión del fenómeno y a las especificidades históricas y culturales que se dieron en Uruguay.

De acuerdo con Da Costa, se reconoce que el fenómeno de la laicidad “hace a nuestra identidad. Está presente en debates, en afirmaciones sobre la identidad nacional, forma parte del altar de creencias de nuestra sociedad” (2006: 23). Esta idea de la laicidad como perteneciente al “altar de creencias” de los uruguayos o como parte de los “dogmas seculares” (2006: 5) o de la “religión civil” (2019: 89) es analizada profusamente por Da Costa. En el caso de la laicidad como parte de una religión civil, el autor sigue los desarrollos de distintos trabajos del historiador Gerardo Caetano (Da Costa refiere a Caetano, 2006, 2011, 2013).

Frente a estas significaciones de la laicidad en la identidad nacional, Da Costa propone “desencializar el concepto, esto es asumir que se construye en espacios, itinerarios y no tiene un significado único” (2019: 53). Para “desencializar” el concepto recurre en principio a los tipos ideales de laicidad desarrollados por Micheline Milot —quien realiza un estudio comparativo internacional— que se clasifican en seis categorías, agrupadas según privilegien los fines o los medios (2019: 53-60); también a los planteos de Jean Baubérot, quien ha dedicado años de estudio a la laicidad en Francia (2019: 60-61). Sin embargo, estas categorizaciones para el acercamiento al concepto de laicidad colocan una dificultad metodológica: la tentación de ubicar las discusiones uruguayas en esas categorías sin tener en cuenta las especificidades del caso. Da Costa plantea que “el proceso laicizador uruguayo tuvo características peculiares que lo diferencian de los otros países de América del Sur” (2019: 63). Por ello en este artículo, más que categorizaciones que pueden resultar forzadas, se realizará un seguimiento de las discusiones acaecidas en Uruguay (en especial en 1957) para comprender la construcción social e histórica tan singular de la laicidad en este país. Sobre estas particularidades, Díaz Genis y Romano expresan:

En el Uruguay el concepto de laicidad tiene algunas particularidades que lo distinguen de la forma en que se ha interpretado en otros países, incluso en Francia

que fue una de las matrices de inspiración del modelo adoptado en el siglo XIX (2024: 1).

Ciertamente, laicidad es un concepto en disputa y eso resulta evidente en las discusiones por la reforma y contrarreforma del Programa de Escuelas Urbanas de 1957, pero, como advierte Koselleck (2012), acceder solamente a las conceptualizaciones no alcanza para comprender la realidad histórica. Para este autor, lo que tuvo influencia a largo plazo no puede deducirse sin más de las fuentes escritas, se requiere un trabajo terminológico, también es necesario acceder a un campo de experiencia, ya que “las palabras y las acciones se influyen y potencian mutuamente” (2012: 27). Por esto, es necesario comprender las experiencias a las que remite una conceptualización en particular, examinar los espacios en que el concepto de laicidad se construye y se disputa.

La historiadora Mónica Maronna (2019) elabora un recorrido sobre laicidad entre los años 1934 y 2008 en Uruguay. En este recorrido analiza diversos debates sobre el tema que la llevan a realizar dos afirmaciones que resultan de interés para el presente artículo. La primera afirmación refiere que los debates sobre laicidad se intensifican en la década de 1940, momento en que emerge y se instala el término:

A partir de la década del cuarenta se produjo un debate muy intenso centrado en la laicidad, emergiendo e instalándose definitivamente el término laicidad. Libros, folletos, revistas, debates en la prensa, discusiones parlamentarias, ponían en el centro de las concepciones acerca del verdadero alcance de un Estado laico y del concepto de laicidad y laicismo (2019: 160).

La segunda afirmación de Maronna es en torno a esta temática fue generando una “dicotomía sin puntos de encuentro posible” (2019: 173):

El largo período analizado presenta coyunturas donde el tema asomaba con fuerza a partir de algún detonador específico. Pero detrás del detonante, existía un sedimento doctrinario a favor de la laicidad y de la educación pública o, desde el otro lado, como reclamo del lugar de la enseñanza religiosa y la libertad de enseñanza en su versión doctrinaria y su vertiente de reivindicación económica (2019: 171-172).

En específico, encontramos un detonador en 1957: la inclusión de la educación sexual y del concepto de laicismo en el Programa de Escuelas Urbanas

de ese año y algunos contenidos sobre educación sexual y políticas educativas del programa de estudios magisteriales. Como se anticipó, este trabajo no pretende ahondar en los modelos de educación sexual que se debatieron, sino que la intención es explicitar los argumentos de quienes estaban en contra de la introducción de contenidos de educación sexual en los programas escolares en defensa del derecho a educar de las familias y de quienes estaban a favor de la introducción de dichos contenidos en defensa del derecho a la educación de los estudiantes. Sin embargo, conviene explicitar que los contenidos de educación sexual que se habían colocado en la reforma del Programa de Escuelas Urbanas de 1957 tomaban como inspiración al modelo naturalista y experimental del Plan Estable, proveniente de las propuestas para la temática del científico y pedagogo uruguayo Clemente Estable. La educación sexual estaba implementada en el Plan Estable que funcionó entre 1930 y 1970 en algunas escuelas con carácter experimental, también lo estaba —aunque con un modelo teórico diferente— en el Programa de Escuelas Rurales de 1949, pero las controversias se dispararon cuando se presentó la temática en los Programas para las Escuelas Urbanas.¹

Como se explicará, la inclusión del contenido laicismo y de contenidos vinculados con educación sexual en la reforma de programas para escuelas urbanas fue lo que desató las discusiones que llevaron a una contrarreforma de los programas en la que se omitió lo referente a la educación sexual y se cambió al contenido laicismo por el de laicidad. La reforma y la contrarreforma de los programas se verifican en un contexto de creciente crisis social y económica que jaqueaba al Partido Colorado, partido político en el gobierno desde el año 1955. En el contexto de la segunda posguerra mundial, Luis Batlle Berres (1897-1964) propuso un proyecto de país con desarrollo económico basado en la expansión industrial en el marco de una democracia política. Se denomina neobatllismo (1946-1958) a este periodo político signado por la vuelta al gobierno del movimiento político denominado batllismo, esta vez liderado por el sobrino de José Batlle y Ordóñez²: Batlle Berres. Nahum (2013) caracteriza la etapa como un periodo de impulso de la industria, avances del Estado en la prestación de servicios públicos, ampliación de la legislación laboral y social, afianzamiento de la

¹ Los tres planes (Plan Estable, Programa de Escuelas Rurales y Programa para las Escuelas Urbanas) coexistieron en la educación primaria hasta la década de 1970 (fueron modificados por la dictadura civil y militar de 1973-1985).

² José Batlle y Ordóñez (1856-1929) fue el fundador del movimiento político denominado batllismo dentro del Partido Colorado, presidente de la República en dos oportunidades (1903-1907 y 1911-1915) y político de gran influencia en las tres primeras décadas del siglo xx.

democracia política. Se desplegaron medidas estatales para la expansión industrial, tales como subsidios, exenciones de impuestos, tipos de cambio favorables, aranceles aduaneros proteccionistas (2013: 187).

Hasta mediados de la década de 1950 en Uruguay había una situación económica favorable, derivada de los beneficios de la producción agropecuaria y el comercio exterior durante la Segunda Guerra Mundial, el periodo de reconstrucción y la posterior Guerra de Corea (Nahum *et al.*, 1988: 97). Pero estas condiciones favorables en materia internacional se agotaron y el proyecto económico del neobatllismo encontró dificultades en una creciente crisis económica derivada de las condiciones internacionales. Los primeros síntomas de crisis se manifestaron en los saldos negativos de la balanza comercial. La crisis se trasladó a la producción industrial, repercutió en los empleos, el salario real y en un proceso inflacionario. Ruiz (2010) ha caracterizado como la crisis del Uruguay próspero y Nahum (2013) como el fin del Uruguay liberal al periodo que inicia en 1959, año en que llegó al gobierno el Partido Nacional, principal opositor del Partido Colorado. Esta rotación de partidos, siguiendo a otros autores, Ruiz (2010: 153) la interpreta como una búsqueda de soluciones para los graves problemas económicos y sociales que atravesaba el país desde 1955. En ese contexto de crisis económica y social creciente se verifica la discusión sobre programas para escuelas urbanas.

Establecidas estas primeras aproximaciones, se describen someramente los apartados de este artículo. El primero presenta las discusiones sobre laicidad, derecho a educar y derecho a la educación antes de 1957; en este apartado se presta especial atención a Reina Reyes porque el concepto de laicidad que esta pedagoga uruguaya contribuyó a definir se vio reflejado en los episodios de 1957, como se explicará. Un segundo apartado contiene las discusiones de 1957 (reforma y contrarreforma del Programa de Escuelas Urbanas) y las polémicas que se suscitaron en distintos ámbitos. El tercer apartado revisa las discusiones parlamentarias que acontecieron. Para finalizar, se presentan unas líneas de cierre de este trabajo.

Las discusiones sobre laicidad, derecho a educar y derecho a la educación antes de 1957

La separación entre Iglesia y Estado en Uruguay se consolidó en 1919 con una nueva Constitución. Este arreglo fue la consecuencia de un proceso laicizador

que había iniciado a finales del siglo XIX (Ardao, 1962: 393-398; Reyes, 1972: 100-108). Maronna (2019: 123) explica que las definiciones desde el poder político o desde el Estado sobre laicidad son solo parte de la explicación, porque se podía constatar la existencia de una “sensibilidad laica” en la población:

una cosa es la secularización formal, el marco legal, y otra bien diferente la que se constituye en las prácticas culturales de una sociedad en determinado momento. Puede secularizarse el Estado pero no la sociedad o viceversa. En el caso uruguayo podría plantearse la hipótesis de una secularización también en el campo social y cultural (Maronna, 2019: 125).

La historiadora ensaya explicaciones para esta hipótesis, se remite aquí a la lectura de esos desarrollos. Lo cierto es que las discusiones sobre laicidad, debido a distintas coyunturas políticas, van ampliándose desde lo meramente religioso hasta lo político partidario. Como se expresó en la introducción, Maronna explicita que a partir de la década de 1940 se instauró el término laicidad en las discusiones públicas. La autora señala publicaciones de libros —entre ellos se cuenta el segundo libro de Reina Reyes, *La educación laica* (1946), del que se señalarán algunos elementos más adelante—; congresos y encuentros por la laicidad, en particular el Primer Congreso Internacional de Laicismo, organizado por la Acción Laica Argentina, la Liga Argentina de Cultura Laica, la Acción Laica Sud América de Chile, la Federación Uruguaya del Magisterio de Uruguay, la Alianza por la Educación Laica (APEL, Uruguay) y el Ateneo de Montevideo (Maronna, 2019: 166); la publicación de la revista *Laicidad* por parte de APEL y diversas acciones de la Federación Uruguaya de Magisterio³ (FUM) en pro de la laicidad, ya que, según Maronna (2019: 176), la laicidad se transformó en un eje central de la formación magisterial y fue bandera de luchas gremiales de la FUM. Maronna destaca el papel de la revista *Laicidad*, que incluía artículos provenientes de todo el país y a la vez difundía artículos franceses:

Asimismo, [la revista *Laicidad*] formaba parte de una red internacional, lo que le daba un lugar central en la construcción de un nuevo discurso, a la vez que impulsó definitivamente el término laicidad y procuró distinguirse de las viejas posturas ancladas en el laicismo. Hubo una sustitución de contenidos, una nueva elaboración fundada en principios universales: los derechos humanos, la democracia, la paz (Maronna, 2019: 175-176).

³ Federación de entidades gremiales de docentes de educación primaria de alcance nacional.

Reina Reyes presentó al Concurso Anual de Pedagogía de 1945 un trabajo denominado *La educación laica* (1946), con el que obtuvo el primer premio. En ese trabajo Reyes⁴ defendió el valor de la educación laica a partir de distintas disciplinas científicas. Planteó, desde diversas escuelas psicológicas, los daños que podía causar la educación dogmática en el desarrollo del pensamiento infantil. Estos desarrollos revisten interés porque se colocan como asunto de discusión central en educación y exigen pensar no solamente en posicionamientos filosóficos o de política educativa, sino en desarrollos metodológicos que propicien la laicidad en las aulas. En ese texto, Reyes reflexionó sobre el “derecho del niño”, en cómo este derecho se enfrentaba con distintas expresiones del derecho a educar y sobre cómo el derecho del niño debía ser puesto a salvo de las influencias tanto de las familias como de los docentes:

el padre no tiene un derecho propio, que la legitimidad de su acción no depende de su propio interés, sino que ella será legítima o ilegítima en la medida en que sirva y defienda el interés del niño, y que, para interpretar ese interés, las ciencias de la educación determinan las condiciones en que debe desarrollarse el desenvolvimiento del niño como personalidad humana cuya autonomía debe quedar íntegra (Reyes, 1947: 151).

Como se ve, un planteo claro a favor del “interés del niño” y la defensa del derecho a la educación que se haría presente en el resto de los textos y de la vida de Reyes.

La aprobación en el marco de la Organización de Naciones Unidas (ONU) de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ДУДН) de 1948 (ONU, 1948) reorientó las reflexiones de Reyes sobre la temática de la laicidad. A partir de esta Declaración, Reyes escribió una serie de artículos en el diario *El Día* y ordenó y publicó ese material para presentarlo en el Primer Congreso Internacional de Laicismo realizado en Montevideo en 1951. Publicó esas reflexiones en un folleto con el nombre *La laicidad y el derecho del niño a la educación* (1951). Ese folleto contiene algunas de las características del concepto de laicidad que Reyes contribuyó a definir. En primer lugar, la definición de laicidad en un sentido de respeto al pluralismo de ideas en tanto derechos civiles que dieron origen a las democracias liberales, como “derecho a la libertad de pensamiento y creencia, y la correlativa obligación de respeto a ese derecho” (Reyes, 1951: 8). En segundo

4 Una breve presentación de los contenidos de este trabajo se encuentra en Sosa (2019: 44-47).

lugar, la vinculación de esa definición con el derecho a la educación postulado por el artículo 26 de la DUDH: “el artículo 26 consagra el ideal de laicidad en la educación” (Reyes, 1951: 12), ya que, al reconocerse a la educación como un derecho del individuo, la manera de garantizarlo es con una educación que brinde todas las posibilidades para el desarrollo individual (“pleno desarrollo de la personalidad”) y que no imponga ni valores ni creencias. En tercer lugar, Reyes explicitó que el concepto de laicidad se amplía a otros campos además del religioso. En dicho texto Reyes vinculó laicidad y democracia, y postuló a la primera como la manera de garantizar el derecho a la educación, contenidos relevantes en la postura de la autora sobre laicidad, que sintetiza en su posterior libro *El derecho a educar y el derecho a la educación* (1964).

En el folleto de 1951, Reyes retomó la preocupación acerca de cómo compatibilizar el ejercicio del derecho a educar que ejercen las familias con el derecho a la educación de sus descendientes. Concluyó que la manera de proteger el derecho a la educación es la concurrencia a la escuela pública: “La escuela pública de la democracia es una escuela que la sociedad organiza porque reconoce el derecho del niño a la educación y la obligación de satisfacerlo” (1951: 14). Analizó también la libertad de enseñanza, a la que presentó como una expresión del derecho a educar y se preguntó si era lícito ese derecho a educar sin limitaciones en una democracia que defiende el derecho a la educación: “reconocer esa libertad [de enseñanza] en forma ilimitada implicaría admitir un derecho a educar opuesto al derecho a la educación para el pleno desarrollo de la personalidad humana” (1951: 26).

Estas pinceladas sobre las maneras en que la autora reconoció el enfrentamiento entre el derecho a educar y el derecho a la educación contribuirán a comprender la postura de Reyes frente a las polémicas sobre el currículo de 1957.

El Programa de Escuelas Urbanas de 1957: reforma y contrarreforma

El Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (CNEPYN) había designado una Comisión Especial conformada por docentes para estudiar y proyectar la reforma de los programas de enseñanza primaria para las escuelas urbanas. Estos programas se elaboraron entonces en un proceso participativo cuyo resultado fue un anteproyecto presentado ante el Consejo que lo aprobó de manera experimental el 1 de marzo de 1957 (CNEPYN, 1958a). La resolución que aprobó el

programa no colocó la condición de experimental teniendo en cuenta los contenidos, sino su aplicabilidad, que iba a ser juzgada en reuniones zonales y comisiones consultivas departamentales de inspectores y miembros del magisterio.

Pero el Programa de 1957 recibió cuestionamientos por dos temas específicos: contenidos de educación sexual incorporados en la asignatura Ciencias Físico Naturales de 5º año y la incorporación del tema laicismo en el programa de Educación Moral y Cívica de 6º año (CNEPYN, 1958b: 270-271). Los cuestionamientos se realizaron en dos espacios: la prensa y el Parlamento Nacional. En prensa la polémica comenzó por la aparición de un artículo: “Con franja verde” (franja verde era la identificación que se usaba en la época para los espectáculos pornográficos), escrito por el exsenador de la Unión Cívica —partido político identificado con el catolicismo—, Dardo Regules, en el diario *El Plata*. A este artículo le siguió otro, también de Regules, pero cuestionando al programa de estudios de la formación magisterial, se reprodujo en *El Bien Público*, diario identificado con la Iglesia católica (13 de abril de 1957). En ese texto Regules se refirió a la “célebre Bolilla 19” del Programa de Higiene de la formación magisterial, explicaba que no comprendía cómo “semejante lista de materias” había salido de un Consejo de enseñanza. Para el articulista, esa bolilla excedía la franja verde. Cuando Regules escribió ese artículo ya se había anunciado que el CNEPYN había suspendido esa bolilla, por ello colocó el subtítulo “sin franja verde”, satisfecho de que se hubieran eliminado esos contenidos. Regules opinó que la inclusión de la educación sexual dañaba a la escuela pública y que era un asunto de moral; consideraba necesario defender el pudor y “las costumbres fundamentales de la sociedad”.

En el Parlamento Nacional los cuestionamientos iniciaron por el llamado a sala al Ministro de Instrucción Pública y Previsión Social para brindar explicaciones por los contenidos mencionados del Programa de 1957, a lo que se sumaban consultas por temas propios de los programas de estudios magisteriales. El miembro interpelante fue el diputado Venancio Flores, por el Departamento de Colonia, diputado de la Unión Cívica.

Frente a las polémicas, el CNEPYN realizó una contrarreforma del Programa, que solo avivó las discusiones. Cuando se iniciaron los debates en el Parlamento, la contrarreforma ya se había verificado, por ello quienes realizaron la primera convocatoria de autoridades al Parlamento se dieron por satisfechos, pero otros miembros del Parlamento cuestionaron la contrarreforma.

El Consejo aprobó una *Resolución modificando la asignatura Ciencias Físico Naturales del nuevo Programa para Escuelas Urbanas* el 29 de abril de 1957

(CNEPYN, 1958c). En dicha resolución se planteaba que se modifican los contenidos de Ciencias Físico Naturales del programa de 5° año debido a que “se han hecho públicas dudas y diferentes interpretaciones a que dan lugar algunos contenidos” de la asignatura mencionada (se quitó del apartado “reproducción sexual” al estudio de la reproducción sexual en animales y la observación de órganos reproductores en mamíferos). En el otro frente polémico, el contenido “laicismo” fue removido al aprobar también el 29 de abril de 1957 una *Resolución modificando la asignatura Educación Moral y Cívica del nuevo Programa para Escuelas Urbanas* (CNEPYN, 1958d), en la que se omitió la discusión sobre laicismo y se agregó el siguiente punto dentro del Programa de Educación Moral y Cívica para 6° año: “Los principios cardinales de la Reforma Vareliana:⁵ universalidad, obligatoriedad, gratuidad y laicidad. [...] Debe entenderse por Laicidad la prescindencia absoluta en lo religioso, filosófico y en lo político”. Esta definición de laicidad como prescindencia generó enconados enfrentamientos. La idea de “prescindencia” se utilizaba como una supuesta “neutralidad”; es decir que, desde esta mirada, se entendía que los docentes debían abstenerse de manifestar cualquier tipo de idea religiosa, filosófica o política. Taylor (referido por Díaz Genis Genis, 2018) explica que existen dos visiones de laicidad: una republicana liberal que postula la neutralidad del Estado y otra pluralista e inclusiva que “pone su acento en el respeto a la libertad de conciencia y el reconocimiento de la diversidad plural de creencias filosóficas, religiosas, etc.” (2018: 1). Se verá cómo estas miradas se presentaron en este puntual enfrentamiento.

La contrarreforma del Programa de 1957 generó reacciones múltiples de rechazo. En Uruguay existe desde la Constitución de 1919 un principio de autonomía de los Consejos que rigen a la educación, que a partir de la Constitución de 1934 quedó formulada como autonomía de los entes de la enseñanza. Para comprender lo que ocurrió en 1957 es necesario conocer que el CNEPYN, en tanto ente autónomo, gozaba de autonomía administrativa, es decir, la facultad de dictar sus propias normas. Dicho de otro modo, el principio constitucional deja a los entes autónomos fuera de la jerarquía del Poder Ejecutivo (Sosa, 2005). En el caso de 1957, el CNEPYN en virtud de su autonomía tenía jurídicamente la capacidad de sostener la reforma de programas realizada, pero no lo hizo, sino que

⁵ José Pedro Varela (1845-1879) fue un político, periodista y pedagogo uruguayo conocido por la reforma educativa que, más que reforma, significó la fundación del sistema educativo nacional basado en la obligatoriedad, gratuidad, escuela laica (principio que se concretaría en el siglo xx con el retiro de la religión de las escuelas en 1908 y la definición de Uruguay como Estado laico en la Constitución de 1919) y en la inclusión de la ciencia en el currículo y el método de estudios.

ensayó una contrarreforma atendiendo a la discusión en prensa y a la interpelación a la que se había llamado en la Cámara de Diputados. Esto fue visto como un “autocercenamiento de la autonomía” —en palabras de Reyes— o como la entrega de uno de los principios básicos de la educación en Uruguay —como lo denunció la FUM. Se plantearán a continuación algunas de las reacciones que suscitó la contrarreforma.

La FUM, organización gremial del magisterio uruguayo de carácter nacional, ante la contrarreforma, envió un telegrama al CNEPYN con el siguiente texto:

Ante resolución que significa retroceso inconcebible de la Enseñanza Primaria frente a nuestras propias resoluciones, ya que aparece como entrega de básicos principios ante la presión de grupos enemigos de la escuela de Varela, la Federación Uruguaya del Magisterio presenta su formal protesta y reclama explicaciones ante actitudes técnicamente contradictorias y lesivas para el Magisterio Nacional (leído por el diputado Suárez, Diario de Sesiones de Cámara de Representantes [DSCRR], 1957: 119).

La federación de gremios del magisterio comprendía la situación como un ataque a la escuela pública. Otras reacciones ante la contrarreforma fueron algunas publicaciones, conferencias realizadas en el Ateneo de Montevideo y la organización de un acto de desagravio a la escuela pública.

En la revista *Anales de Instrucción Primaria*, en el número que abarcaba de enero a junio de 1957, Reina Reyes consideró oportuno publicar un texto escrito en 1955 cuyas ideas fueron desarrolladas junto con el escritor Felisberto Hernández, por lo que constituye una intervención conceptual en la temática de discusión pública. Ese texto, denominado “Momento actual de pensamiento pedagógico” (Reyes, 1957a), contenía reflexiones sobre una pedagogía humanista y sobre la DUDH como “el documento cultural más trascendente del nuevo humanismo” (1957a: 13). El artículo expresa que solo mediante la educación se podía promover el respeto por los derechos y las libertades que dicha Declaración establecía. La posición no era ingenua, se reconocía que, aun teniendo educación, había “hombres que iban en contra del hombre”, por lo que era necesario resolver también “el problema biológico elemental de la existencia”, esto es, “ese mínimo de condiciones para vivir” (1957a: 18). El texto continuaba defendiendo la democracia como el régimen que respeta la forma vital de cada persona, que admite la diversidad y exige a cambio un programa de convivencia; para ese régimen político se requería una pedagogía específica que no impusiera formas de vida ni de pensamiento.

Las conferencias en el Ateneo de Montevideo para discutir la contrarreforma del Programa de 1957 fueron dos: una de Clemente Estable y otra de Reina Reyes. La conferencia de Clemente Estable —el inspirador del Plan Estable que era la base de los contenidos sobre educación sexual incluidos en el Programa de 1957— se realizó en el Ateneo de Montevideo el 15 de mayo de 1957 (Estable, 1957a). La actividad tuvo amplia cobertura en prensa y se destacó la enorme concurrencia de personas, según *La Mañana* (Estable, 1957b: 3), el público colmaba totalmente la sala de actos y sus adyacencias. La mayor parte de la conferencia discurrió sobre el tipo de educación sexual, pero Estable también se pronunció acerca del planteo del derecho a educar de las familias: “nadie tiene derechos sobre los niños; respecto a ellos, solo se tienen deberes” (1957a: 19). Padres, maestros y Estado tenían que velar por el cumplimiento del derecho de los niños, explicitó Estable.

El 22 de mayo de 1957, en el Ateneo de Montevideo, Reyes (1957b) dictó una conferencia sobre la reforma y contrarreforma de los programas de escuelas urbanas. En primer lugar, cuestionó el proceso de reforma y contrarreforma, consideró que:

las resoluciones del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal han ofendido al magisterio nacional y creado sentimientos que interfieren el juicio sereno sobre un principio fundamental de la democracia: la orientación de la escuela primaria al margen de influencias que, en lo político o en lo religioso, puedan hacer de ella un instrumento de dominación (1957b: 6).

Reyes relató el proceso de reforma (la Comisión de docentes creada que trabajó durante dos años, dos congresos de inspectores que lo discutieron, las consultas a personas del magisterio y por último la decisión de aprobarlo con carácter experimental para probar las actividades y apreciar la aplicabilidad del Programa). La autora valoró este proceso construido en virtud de la autonomía que el *СНЕРУН* tenía según la Constitución de la República: “Este Consejo es autónomo en el sentido de poseer un ordenamiento jurídico que le reconoce el poder de dirigirse a sí mismo, sin subordinación jerárquica a ninguna otra autoridad de la administración” (Reyes, 1957b: 8). Pero para Reyes esa autonomía estaba restringida en los hechos porque el Consejo tenía una integración política; entonces, por más que los miembros del Consejo pudieran tener capacidad técnica, no fueron elegidos en función de estas, sino de tendencias políticas (1957b: 8). Para Reyes este era el origen del problema, ya que los consejeros reaccionaron

ante la alarma producida por el artículo “Con franja verde” (publicado por Regules luego de la aparición del Programa de 1957) y ante el pedido de interpelación al Ministro de Instrucción Pública y Previsión Social: “el Parlamento resulta un cuco para ellos. Tal vez el origen político de sus nombramientos inquiete a los Consejeros” (1957b: 11).

Reyes relató además el proceso de contrarreforma a la que llamaba “reforma Regules” para ridiculizarla. Según ella, la contrarreforma buscó satisfacer al articulista de tal modo que ni se advirtió que se terminaba aprobando un documento final con contradicciones importantes. Explicó las siguientes contradicciones: se podría hacer disección de mamíferos en 4º, pero no en 5º; se señalaba como propósito del Programa “lograr una actitud científica y moral ante el sexo”, pero se suprimía la información sobre sexo; se definía como propósito lograr una actitud defensiva ante la superstición y el dogmatismo, pero se definía la laicidad de un modo que no podía lograr ese propósito (1957b: 12). La autora calificó como “autocercenamiento de la autonomía” a las acciones del Consejo al realizar la contrarreforma del Programa. Consideró que el Consejo voluntariamente cercenó “la autonomía de la cultura ante influencias políticas” (1957b: 12). Entendía que este hecho dejó librada a la escuela pública frente a influencias políticas y religiosas violentando un principio fundamental de las democracias.

Acerca de la definición de laicidad que se colocó en el proceso de contrarreforma, explicó que la laicidad se practica justamente en lo religioso, lo filosófico y lo político, ya que son los espacios en los que pueden existir diferencias. La definición de laicidad como prescindencia omitía esos espacios, es decir, los espacios en que la laicidad se practica. Además, le parecía un sinsentido que fuera de la escuela se escucharan conceptos y discusiones que luego se silenciaban dentro de la misma (Reyes, 1957b: 13):

La escuela debe ser laica en tres dimensiones: laica, porque genere la actitud laica en el niño; laica porque sus maestros tengan actitud laica frente a los niños, evitando —en lo posible— todo dogmatismo; laica, porque informe al niño sobre el verdadero sentido de la laicidad en los dominios de la religión, de la filosofía y de la política (1957b: 14).

Entendía que la omisión de contenidos no era el espíritu de la actitud laica “esencia de la democracia”, sino la promoción de la libertad de pensamiento y el respeto recíproco:

Una conducta libre supone [...] libertad de pensamiento. El pensamiento hace libre al hombre. [...] Un hombre puede perder su libertad de expresión, de reunión, pero, aún preso, el hombre puede seguir siendo libre si sabe pensar. Saber pensar, tener libertad de pensamiento no constituye la laicidad. La laicidad es la libertad de pensamiento más la correlativa obligación de respetar esa libertad en los otros. La laicidad diríamos que es la proyección de la libertad de pensamiento en relaciones sociales de igualdad (Reyes, 1957b: 15).

Este es el concepto de laicidad que Reyes propuso en su obra posterior *El derecho a educar y el derecho a la educación*, obra de gran influencia en el pensamiento pedagógico uruguayo. Como se aprecia, los desarrollos conceptuales venían siendo planteados en textos de Reyes desde la década de 1950. La autora explicitó además el vínculo entre laicidad y derecho a la educación:

En la Carta Universal de los Derechos Humanos, aprobada por la Asamblea de las Naciones Unidas, magnífico documento laico, se consagra el derecho a la educación. Todavía no se ha podido apreciar el cambio que supone hablar de derecho a la educación en lugar de invocar el derecho a educar [...]. No cabe [...] que los fines de la educación sean pensados en función de las ideas y sentimientos de quien educa, sino en función de quien es titular de ese derecho, el niño (1957b: 17).

Reyes discutió la definición que se colocó en la contrarreforma del Programa porque definía a la laicidad en vínculo con el derecho a la educación, asimismo, discutió los cuestionamientos a la educación sexual en nombre del derecho a la educación. Reyes consideró al desarrollo del pensamiento científico al que aspiraba el Programa como la clave a defender frente a pensamientos de corte dogmático.

La definición de laicidad como prescindencia absoluta también fue cuestionada por el maestro Federico Rodríguez —inspector de zona del Departamento de Montevideo— en lo que se denominó Acto de desagravio a la Escuela Pública, realizado en el Ateneo de Montevideo el 17 de mayo de 1957. En su alocución este inspector sostuvo:

Se ha deformado e inutilizado por supresión de contenido, un principio básico: el de la laicidad; se ha dudado de la capacidad del magisterio para elegir el sentido de la laicidad y para conducir la educación de las ciencias naturales en uno de sus aspectos; se ha prescindido del consejo de los técnicos en el momento en que más falta hubiera hecho; se ha cortado una metódica y científica instrucción

en el origen de los seres vivos por temor a una presunta “conmoción social” (Rodríguez, 1957: 16).

De igual modo que Reyes, Rodríguez señaló una contradicción: se pedía tolerancia y a la vez prescindencia, “¿sobre qué materia se va a ejercitar la tolerancia?” (1957: 30). Para finalizar, el inspector culminó sus dichos con la defensa del ambiente laico que, explicó, se vivía en las escuelas.

En suma, conferencias, declaraciones, acto de desagravio, manifestaciones provenientes tanto del magisterio como de distintos representantes de la pedagogía nacional defendieron, por un lado, una manera de entender la laicidad que se alejaba de la prescindencia absoluta definida por el Consejo y, por otro, la propuesta de inclusión de algunos tramos que tomaban como fuente el modelo naturalista de educación sexual del Plan Estable; en ambos casos, en nombre de la defensa de los derechos de los estudiantes de las escuelas públicas y de las posibilidades que tuvieran para conquistar el libre pensamiento. Además, se defendía el principio de autonomía administrativa que la Constitución de la República reconoce a los entes autónomos de la enseñanza, junto a una autonomía técnica que sentían que había sido violentada.

Debates parlamentarios sobre la reforma y contrarreforma del Programa para Escuelas Urbanas de 1957

El llamado a sala de la Cámara de Representantes al Ministro de Instrucción Pública y Previsión Social provino del diputado Venancio Flores, perteneciente al partido político denominado Unión Cívica, como se explicó. Se dispusieron tres asuntos para que respondiera el ministro: 1) el programa de Ciencias Naturales de 5° año, 2) el programa de Educación Moral y Cívica de 6° año del Programa para Escuelas Urbanas de 1957, aprobado por el CNEPYN, y 3) preguntas acerca de contenidos del Plan 1955 de formación magisterial. El ministro compareció en sala, pero, en virtud de la autonomía de los entes de la enseñanza, no le correspondía brindar las respuestas, por lo que cedió el espacio al presidente del CNEPYN, Oscar Secco Ellauri. Cuando el presidente de dicho Consejo acudió a brindar explicaciones a diputados y diputada, ya se habían vuelto a reformar los programas. Eso hizo que el miembro interpelante se diera por satisfecho con algunas explicaciones, mientras que otros diputados querían realizar una nue-

va interpelación cambiando el motivo: la contrarreforma de los programas. Este asunto generó largos debates reglamentarios sobre cómo correspondía proceder hasta que se llegó al acuerdo de que cada representante nacional que así lo quisiera contaría con espacio prolongado para manifestarse, porque se pasaba a un régimen previsto en el reglamento de la Cámara, denominado régimen de debate libre. Las discusiones tuvieron espacio durante varias sesiones, pero quedaron inconclusas porque se colocó a votación un llamado para continuar la discusión y la votación resultó negativa. Se truncó la discusión de esa manera (DSCRR, 1957e).

Pudieron vislumbrarse dos posiciones en los debates: una que defendía los derechos de los padres y de las familias, y la expresión de esos derechos en el principio constitucional de libertad de enseñanza, representada por la Unión Cívica y el Partido Nacional —principalmente por los diputados Flores y Puig, respectivamente—; otra, que al cuestionar la contrarreforma de los programas planteó ideas como la defensa de la escuela pública, el enfrentamiento a la idea de laicidad como prescindencia, la defensa de la educación sexual o de los derechos de los niños, en la que coincidieron representantes del Partido Colorado —principalmente Pereira Reverbel—, socialistas —representados por el diputado Trías— y comunistas —representados por el diputado Arismendi—. La autonomía de los entes de la enseñanza también fue motivo de debate, como se verá. De uno o de otro lado lo que se colocaba como centro de la discusión eran principios de política educativa, aunque hubo una excepción: una diputada cuestionó el tipo de educación sexual de corte naturalista que se había colocado en el Programa de 1957, incursionando en un debate acerca de los modelos de educación sexual. Se trató de la alocución de la diputada Elsa Fernández de Borges, reconocida maestra, militante del movimiento a favor de la educación rural y del gremio del magisterio, denunciante de la situación de vida en los rancharíos en el interior del país. Fernández pertenecía al Partido Colorado y ejerció una defensa de la contrarreforma realizada por el CNEPYN.

Las explicaciones del presidente Oscar Secco Ellauri en la Cámara de Representantes justificaron primero la nueva orientación pedagógica que sostenía al Programa de 1957, identificado con principios escolanovistas⁶ y con nuevos conocimientos provenientes de la psicología de la educación, en la medida en que

⁶ Movimiento pedagógico surgido a finales del siglo xix y principios del siglo xx que buscó modificar la educación tradicional; estaba conformado por distintas vertientes que promueven la libertad, la actividad, la defensa del interés o las inclinaciones naturales de los estudiantes y la idea del docente como guía.

se proponía combinar varias asignaturas para trabajar con “centros de estudio” que se traducían en actividad, interés y curiosidad en los estudiantes. Para Secco Ellauri esta concepción justificaba la metodología propuesta en los programas, que conscientemente buscaba eliminar la receptividad pasiva cambiándola por la actividad. En el programa de ciencias se buscaba que los niños vivieran los experimentos y que los docentes funcionaran como guías, según explicó.

Para explicar la contrarreforma en el programa de Educación Moral y Cívica de 6° año, Secco Ellauri sostuvo que las diferencias entre laicismo y laicidad referían a que laicismo era una doctrina, mientras que laicidad era una forma de vida. Las explicaciones del Presidente del Consejo brindadas en la Cámara de Representantes remitían al argumento de que se había quitado la palabra laicismo por tratarse de una doctrina que resultaría compleja de entender por parte de escolares que aún no alcanzarían a realizar —en su mayoría— los procesos de abstracción. Entonces, se proponía a la laicidad porque tenía que ver con la forma de vida democrática y resultaría más apropiada para un programa destinado a escolares. En su explicación Secco Ellauri eludía el tema de fondo; el problema era que se colocaba en los programas al laicismo que como doctrina propiciaba la separación entre Iglesia y Estado, lo que era resistido por los sectores católicos. La contrarreforma además colocaba, entre algunas biografías que se proponían para el estudio de escolares, la biografía de Dámaso Antonio Larrañaga, cura de la Iglesia católica de acción durante la Revolución Oriental. Claramente hubo intención de satisfacer a los sectores católicos de la sociedad, pero eso no se reconocía en las explicaciones en el Parlamento.

Pero, esa explicación no bastaba porque la cuestión, además de que se quitaba el laicismo, era la definición de laicidad que se había colocado en la contrarreforma del programa. Sobre ello, Secco Ellauri explicó que, si bien él compartía esa definición, le parecía que había sido un error incluirla en el texto del Programa en lugar de colocarla en las recomendaciones a docentes (los cambios al Programa se habían realizado en su ausencia porque él estaba con licencia médica). Más allá de eso, en lo conceptual defendió la idea de neutralidad, a la que pensaba como concepto complementario a la laicidad, aunque reconocía las dificultades para definir neutralidad:

Un programa neutral puede significar que un tema sea excluido de ese programa, que sea estrictamente y sólo prescindente, que consista en no mirar cuando el problema complica o que se le trate con indiferencia o con gran consideración expositiva (Secco Ellauri en DSCRR, 1957b: 198).

Como se aprecia, presentó un concepto maleable que generaba incertidumbres. Agregó Secco Ellauri que al momento de definir el laicismo como doctrina generalmente se pensaba en los extremos: un laicismo militante o beligerante frente a un laicismo neutral, polarización que, según el disertante, no daba cuenta de una amplia gama intermediaria entre ambos extremos. El diputado comunista Arismendi le señaló que, siguiendo esas interpretaciones prácticamente sería indefinible la laicidad, punto que no compartía porque creía que había un concepto de laicidad vinculado a las tradiciones de la escuela uruguaya debido al proceso histórico de su construcción (DSCRR, 1957b: 198). Este punto es interesante, Arismendi señaló que plantear las variadas concepciones tanto de laicismo como de laicidad era engañoso, porque creía que se podía identificar una concepción de laicidad construida históricamente en la escuela pública que no se vinculaba con la definición que el *СНЕРУН* manejó. Para Arismendi, el nudo clave no era la prescindencia, sino la militancia antidogmática. La discusión llevó a que varios representantes propusieran interpretaciones encontradas de las posturas de José Pedro Varela, influyente pedagogo durante la fundación del sistema educativo nacional primario a finales del siglo XIX en Uruguay.

El tema en cuestión era la “prescindencia absoluta” que se había colocado en la definición. El diputado del Partido Colorado, Pereira Reverbel, preguntó qué alcance tenía esa prescindencia, porque entendía que se dejaba a la escuela en un “terreno demasiado vasto y peligroso” (DSCRR, 1957b: 200); porque, según eso, un docente no podría ni siquiera intervenir frente a cuestiones inaceptables en la escuela pública, como, por ejemplo, el nazismo. Su planteo era que la escuela no podía ser neutral, que decididamente tenía que defender la democracia y la ciencia, por tanto, la definición de prescindencia le parecía peligrosa. El diputado de Canelones, Juan Carlos Suárez, del Partido Colorado, cuestionó la prescindencia asimilándola con prohibición; expresó que la definición de laicidad que se había colocado era como un “freno mulero” que se ponía a la orientación de la enseñanza. Suárez denunció una campaña pública contra los programas por parte de los colegios católicos y miembros del clero. Para él: “Neutralidad en enseñanza equivaldría a mantener la imparcialidad en materia de tendencias o intereses religiosos, filosóficos o políticos pero nunca desconocimiento de las cosas”; la definición de laicidad como prescindencia le parecía “lamentable desde todo punto de vista”, que chocaba con la libertad de pensamiento y de expresión (Suárez en DSCRR, 1957c: 288).

Secco Ellauri prosiguió defendiendo que en los programas magisteriales los temas se abordaran con total amplitud, sin restricciones, pero que en la escue-

la primaria se debía pensar la neutralidad como imparcialidad del docente para que se transitara por un terreno pacífico. El diputado interpelante explicó que reivindicaba un derecho de los padres o de las familias, dada la heterogeneidad doctrinaria de las diversas familias del país.

Nosotros no luchamos por palabras; luchamos por conceptos, y en presencia de estas fuerzas la neutralidad es limitativa, porque tiene que atender al respeto de la personalidad no sólo del niño sino del padre del niño, de la familia que integra ese niño al cual no debe [...] devolver la escuela como un insurgente en su propio hogar (Flores en DSCRR, 1957b: 219).

Es a los padres a los que pertenece la educación sexual de sus hijos; son los más aptos (Flores en DSCRR, 1957b: 223).

En nombre del derecho de los padres y de las familias este diputado defendió el principio de libertad de enseñanza colocado en la Constitución de la República a partir de 1934, en la medida en que la libertad de enseñanza es una de las expresiones del derecho a educar. Sin embargo, paradójicamente, Flores discutía el texto constitucional atacando la autonomía de los entes de la enseñanza, ya que creía que el poder político debía intervenir porque se tocaban o rozaban “los derechos de la persona, de la familia o de la sociedad ya [que] nos internamos en un terreno donde los muros de la autonomía caen para que transiten libremente las opiniones y libremente se discutan las ideas” (DSCRR, 1957b: 215), es decir, se aceptaba o rechazaba el texto constitucional a conveniencia.

Doctrinariamente el diputado Flores tenía clarísimo contra quienes discutía. Desplegó críticas a los pedagogos Julio Castro, Reina Reyes y Jesualdo Sosa, y cuestionó la preparación de la escuela para tocar estos temas. Además, defendió con claridad dos valores que para él debían incorporarse cada vez que se trataran temas de sexualidad: el amor y la castidad.

Por sentidos similares discurrió la disertación de Puig, diputado que representó en su alocución a todos los diputados del Partido Nacional. Expuso que se alegraba de la contrarreforma de los programas. Defendió “el derecho de los padres a educar a sus hijos” (DSCRR, 1957d: 415); para él era un disparate que hubiera “hijos educados por el Estado, en lugar de hijos educados por sus padres” (1957d: 415), e incursionó en argumentos que identificaban a la escuela laica con el marxismo:

Conozco como actúan los pregoneros del materialismo dialéctico; sé dónde van; por qué caminos circulan; cuáles son sus banderas y el sentido vital de sus ideales [...]. Ellos nos reclaman en nombre de una deslumbrante dialéctica, dialéctica estatista de la escuela única y de la escuela laica, a nuestros hijos para educarlos [...]. Nos resistimos a entregarlos (Puig en DSCRR, 1957d: 419-420).

En nombre de los derechos de las familias defendió la libertad de enseñanza contenida en la Constitución y agregó el argumento de la doble paga.⁷ También cuestionó la autonomía de los entes de la enseñanza porque creía que el Parlamento tenía derecho a debatir temas educativos.

El diputado del Partido Socialista, Vivión Trías, discutió el centro de la argumentación de Puig:

A mi juicio este planteo olvida un derecho esencial, que en concepto del sector socialista es el más importante de todos, que está antes que los derechos del Estado y antes que los derechos de los padres, y que es el derecho de los niños, el derecho de los niños a tener un desarrollo de personalidad sin trabas materiales y sin trabas espirituales [...]. Es el derecho de los niños a un desenvolvimiento, totalmente libre, de su personalidad. [...] Y entonces, cuando la escuela pública reclama su participación en la educación sexual de los niños, lo que está haciendo a nuestro juicio, en definitiva, es defender el derecho de los niños (Trías en DSCRR, 1957d: 420-421).

Trías propuso entonces pasar del tabú y del mito “al terreno de las claridades” (DSCRR, 1957d: 421). El diputado por Montevideo, Armando Malet, del Partido Colorado apoyó estas ideas de Trías:

No cuestionamos ciertos derechos de los padres, pero no damos a los padres el derecho ilimitado de gravitar sobre la mentalidad de los hijos porque por encima de ese derecho hay otros, fundamentales, de los hijos, que no pueden ser torcidos por más amor que tengan los padres en inculcarles determinada orientación (Malet en DSCRR, 1957d: 425).

⁷ Puig entendía este argumento de la doble paga de la siguiente manera: las familias que quieren dar educación religiosa a sus hijos pagan dos veces: por impuesto y por servicio, ya que no encuentran en la escuela pública la educación religiosa que desean. A finales del siglo XIX, José Pedro Varela había planteado este argumento de la doble paga contra la escuela pública que sostuviera una sola religión, entendiéndolo de manera opuesta: se pagaba por impuesto y si se era de una religión diferente también había que pagar por servicio (Varela, 1910).

El diputado del Partido Colorado por el Departamento de Artigas, Pereira Reverbel, denunció los ataques al Programa de 1957 y a la escuela pública.⁸ Se le discutieron los hechos porque algunos diputados señalaban que eran hechos aislados, la falta de veracidad o de pruebas, además de las disculpas del obispo de Salto por uno de los hechos que colocó Pereira Reverbel, pero, ciertamente, el clima de enfrentamiento organizado y orquestado desde distintos frentes quedó establecido.

La intervención del diputado comunista Arismendi se orientó a la defensa de la escuela pública y de la ciencia, y se quejó de cómo los diputados estaban “tocando de oído” en materia de educación sexual cuando constituía un tema técnico. Aprovechó para defender su idea de que los docentes formaran parte de la conducción política de la enseñanza primaria en lugar de los consejos de integración política que existían (punto este compartido por otros sectores políticos).

La diputada Elsa Fernández de Borges es la que, además de pronunciarse sobre los elementos de política educativa puestos en cuestión, polemizó con el tipo de educación sexual brindado. Esta diputada del Partido Colorado sostuvo que era injusto crear un clima enconado que enfrentara a las familias y a la escuela pública. Como se evidencia, había dos posturas dentro del Partido Colorado

⁸ Refirió los siguientes hechos: 1) publicación del diario *Noticias* de la parroquia de los Santos Apóstoles de Montevideo que decía: “Padres: Salvad a vuestros hijos, porque este Consejo [...] no tiene autoridad para imponer a los padres ideas y modos de educación. [...] 2º. Estas ideas son propias de la masonería, del ateísmo, del socialismo y del comunismo. 3º Es derecho sagrado de los padres instruir a sus hijos sobre los procesos sexuales, ya que solo ellos pueden y deben dárselos [...]. 5º Es fatal y desastroso explicar cosas del sexo ante un grupo mixto de varones y niñas. ¡Qué conversaciones habrá después de las clases, en el largo camino! [...] ¿Qué experimentarán con animales o entre sí mismos, cuando estén solos?” (leído por Pereira Reverbel, DSCRR, 1957c: 290); 2) el cura párroco de Sarandí Grande hablaba en contra del gobierno por haber colocado educación sexual; 3) en la Iglesia de la Aguada (barrio de Montevideo) se decía que: “La escuela pública pervierte a los niños. No los mandéis pues es ir contra la Iglesia” (citado por Pereira Reverbel, DSCRR, 1957c: 291); 4) en la Iglesia de Canelones, según había denunciado la FUM, se decía en las misas que enviar a los hijos a la escuela pública era un pecado; 5) el diputado Arosteguy agregó que en una asamblea en Minas el cura párroco había expresado que “la escuela pública está en poder de los laicos. [...] Los laicos son los enemigos de la patria” (citado por Arosteguy, DSCRR, 1957c: 291); 6) en audición de Radio Cultural del 3 de marzo de Acción Católica de Salto se dijo que las monjas eran mejores para educar porque se dedicaban exclusivamente a eso, en contraposición con las maestras de la escuela pública, se planteó que por el camino del “respeto a la personalidad del niño” se formaban personas que después querían vivir de los puestos del Estado, expresado de manera despectiva. El obispo de Salto pidió disculpas por lo que consideró un exabrupto en esa audición, según agregó el diputado Flores; 7) en el recibo del mes de la mutualista de salud Círculo Católico de Obreros de Montevideo se había colocado la siguiente leyenda: “Padre de alumno escolar [...] Perjudica a su hijo la instrucción sexual colectiva. El laicismo es un embanderamiento filosófico antirreligioso. Defended estas ideas” (leído por Pereira Reverbel, DSCRR, 1957c: 292).

sobre esta temática. Fernández de Borges aceptó la definición de laicidad colocada en la contrarreforma porque entendía que la prescindencia del educador consagraba el derecho del niño a ser respetado (Fernández de Borges en DSCRR, 1957d: 430). Entendía que la escuela pública no debía oponer a los niños y sus familias, por eso había que omitir consideraciones en materia filosófica, religiosa o política. Dicho de otro modo, no se volcaba a la defensa de los derechos de las familias o de los padres, pero intentaba una posición conciliadora entre derechos de los niños a la educación y derecho de la familia a educar; resolvía el punto con la prescindencia en temas polémicos. En el tema educación sexual tampoco aceptó definir entre derecho a educar y derecho a la educación, ella entendía que la educación sexual era responsabilidad de una cuidadosa interacción entre familia y escuela. Cuando se dedicó a explicar esa interacción, quedó claro que su postura era que la escuela debía dirigir también estos temas a la formación de los adultos de las familias: la familia debía ser apoyada por la escuela, sostuvo.

Como se expresó, los debates se truncaron y el resto de los diputados no tuvo oportunidad de presentar sus argumentos en sala.

Líneas de cierre

Este trabajo presentó las polémicas acerca de laicidad y de educación sexual que se produjeron en 1957 por la reforma y la contrarreforma del Programa de Escuelas Urbanas en Uruguay. Se explicó cómo se reformaron los programas para colocar contenidos que pueden vincularse con la educación sexual y contenidos sobre la doctrina que propone la separación entre Iglesia y Estado denominada laicismo. La reforma fue duramente cuestionada en la prensa y en el Parlamento por parte de sectores católicos y conservadores que se oponían tanto a la enseñanza del laicismo como a la incorporación de contenidos vinculados a la educación sexual. La contrarreforma fue realizada por el propio CNEPYN e implicó lo que algunos denominaron “autocercenamiento de la autonomía”. Esta contrarreforma quitó cualquier referencia a la educación sexual de los programas y quitó el laicismo como contenido colocando el contenido laicidad, pero dándole una definición particular que la vinculaba a la neutralidad o prescindencia.

La contrarreforma atendió los reclamos de los sectores conservadores en un contexto político de duros enfrentamientos por la crisis económica y política que el país soportó a partir de 1955. Lejos de calmar los enfrentamientos provo-

có nuevas disputas, pero con otros sectores sociales y políticos: el magisterio agremiado, parte del propio Partido Colorado — al provocar la división del partido de gobierno— y partidos políticos de izquierda. Los docentes agremiados resistieron la contrarreforma, puesto que chocaba con las ideas pedagógicas que habían sostenido al generar el currículo y —en la medida en que se imponía un concepto de laicidad como prescindencia— chocaba también con las ideas acerca de la laicidad que la escuela pública uruguaya había ido construyendo en distintos ámbitos. En particular, se comenzó a defender a la laicidad en materia de educación sexual, es decir, podían confluír distintas ideas y prácticas elegidas libremente, pero de manera informada. Esto generó un fuerte rechazo en sectores conservadores, que sostenían que eran las familias las que debían educar en materia de sexualidad.

La naturaleza política de cualquier reforma educativa se hace evidente en estas disputas. El asunto de fondo en estos temas tiene que ver con el reconocimiento de derechos y la aceptación de la infancia como sujeto de derecho, como defendió Reina Reyes en Uruguay.

Las discusiones confluyeron en disputas entre quienes defendían el derecho a educar de las familias y quienes defendían el derecho a la educación del estudiantado. Para la primera postura, la educación sexual debía ser un asunto privativo de las familias, se defendía la libertad de enseñanza como una expresión del derecho a educar y se cuestionó la colocación del laicismo en el currículo de primaria. Estas posturas encontraron algunos espacios para la expresión de sus ideas: artículos de prensa, alocuciones en el Parlamento (Unión Cívica y Partido Nacional coincidían), diversos espacios religiosos e incluso los recibos mensuales de una mutualista católica para la atención de salud. En la segunda postura se defendía la inclusión de contenidos de educación sexual como un derecho de las infancias, se sostuvo una definición de laicidad como libre pensamiento y libre expresión en oposición a una definición de laicidad como prescindencia, se vinculó la laicidad con el derecho a la educación en tanto permite el pleno desarrollo de la personalidad y se defendió a la escuela pública de los ataques recibidos. En este caso los medios de expresión de estas ideas y de lucha fueron: libros, folletos, revistas, congresos, artículos, conferencias, acto de desagravio a la escuela pública y alocuciones en el Parlamento (Partido Colorado, aunque dividido, Partido Socialista, Partido Comunista). Los espacios fueron diversos, destacando la acción del Ateneo de Montevideo y de la FUM. En la escuela pública se venía construyendo históricamente un concepto de laicidad vinculado a los derechos humanos (libertad de pensamiento, libertad de expresión, derecho a la

educación) y a la democracia, concepto que debió enfrentar la disputa de quienes querían otorgarle otros significados.

La discusión sobre el concepto de laicidad es una discusión pedagógica y política y, por las particularidades de la construcción del concepto en Uruguay, tanto en 1957 como en otras oportunidades, se vincula con el derecho a la educación.

Referencias

- Ardao, A. (1962). *Racionalismo y liberalismo en el Uruguay*. Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República.
- CNEPYN (Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal) (1950). *Programa para escuelas rurales. Aprobado por resolución del Consejo de fecha 27 de octubre de 1949*. Imprenta Nacional.
- CNEPYN (Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal) (1957). *Programa de enseñanza primaria para las escuelas urbanas*. Departamento de Actividades Escolares, Sección Material Gráfico.
- CNEPYN (Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal) (1958a). Resolución aprobando nuevo Programa para las Escuelas Urbanas, 1 de marzo de 1957. En CNEPYN, *Legislación escolar* (t. XIX, p. 177). Imprenta Nacional.
- CNEPYN (Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal) (1958b). Programa de enseñanza primaria para las escuelas urbanas. En CNEPYN, *Legislación escolar* (t. XIX, pp. 178-280). Imprenta Nacional.
- CNEPYN (Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal) (1958c). Resolución modificando la asignatura Ciencias Físico Naturales del nuevo Programa para Escuelas Urbanas, 29 de abril de 1957. En CNEPYN, *Legislación escolar* (t. XIX, pp. 294-295). Imprenta Nacional.
- CNEPYN (Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal) (1958d). Resolución modificando la asignatura Educación Moral y Cívica del nuevo Programa para Escuelas Urbanas, 29 de abril de 1957. En CNEPYN, *Legislación escolar* (t. XIX, pp. 296-297). Imprenta Nacional.
- Da Costa, N. (2006). Prólogo. En Da Costa, N. (org.) (2006), *Laicidad en América Latina y Europa. Repensado lo religioso entre lo público y lo privado en el siglo XXI* (pp. 7-10). CLAEH/Red Puertas América Latina-Europa.
- Da Costa, N. (2019). El fenómeno de la laicidad. En Da Costa, N. y Maronna, M. (2019). *100 años de laicidad en Uruguay. Debates y procesos (1934-2008)* (pp. 23-103). Planeta.
- Díaz Genis, A. (2018). Presentación del número Sobre la laicidad en disputa. *Fermentario*, 2(2018), 1-4. <https://doi.org/10.47965/fermen.12.2.1>
- Díaz Genis, A. y Romano, A. (2024). Prólogo. Laicidad en el Uruguay: fragmentos de una disputa. *Fermentario*, 18(2), 1-5. <https://doi.org/10.47965182>
- DSCR (1957a). 7 de mayo de 1957, número 220, tomo 518, p. 119.
- DSCR (1957b). 13 de mayo de 1957, número 222, tomo 518, pp. 184-224.
- DSCR (1957c). 16 de mayo de 1957, número 225, tomo 518, pp. 278-312.

- DSCRR (1957d). 22 de mayo de 1957, número 228, tomo 518, pp. 409-441.
- DSCRR (1957e). 4 de junio de 1957, número 232, tomo 519, pp. 53-55.
- Estable, C. (1957a). *Conferencia del Maestro Clemente Estable sobre Programa de Escuelas Urbanas. Mayo 15 de 1957*. FUM (folleto).
- Estable, C. (1957b). Clemente Estable argumentó ayer en el Ateneo su posición frente a la reforma del Programa Escolar. *La Mañana*, 16 de mayo, p. 3.
- Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Trotta [1ª ed. en alemán: 2006].
- Maronna, M. (2019). Viejos temas en nuevos contextos. Algunos debates sobre la laicidad uruguaya, 1934-2008. En Da Costa, N. y Maronna, M. (2019), *100 años de laicidad en Uruguay. Debates y procesos (1934-2008)* (pp. 107-179). Planeta.
- Nahum, B. (2013). *Manual de historia del Uruguay. Tomo II: 1903-2010* [1995]. Ediciones de la Banda Oriental.
- Nahum, B. et al. (1988). *Historia uruguaya. Tomo 7 (1930-1958). Crisis política y recuperación económica*. Ediciones de la Banda Oriental.
- ONU (Organización de las Naciones Unidas) (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.
- Regules, D. (1957). Puntualizaciones en torno a comentarios sobre el nuevo plan de primaria. *El Bien Público*, 13 de abril, año LXXIX, núm. 24038, p. 3.
- Reyes, R. (1946). *La educación laica*. Claudio García Editores.
- Reyes, R. (1947). La educación laica. *Anales de Instrucción Primaria*, VI.
- Reyes, R. (1951). *La laicidad y el derecho del niño a la educación*. Montevideo (folleto).
- Reyes, R. (1957a). Momento actual del pensamiento pedagógico. *Anales de Instrucción Primaria*. Época II, t. XX, núms. 1 a 6, enero a junio, pp. 11-35.
- Reyes, R. (1957b). *Conferencia sobre "Programas de escuelas urbanas: reformas y contrarreformas de los programas"* (pp. 3-21). FUM (folleto).
- Reyes, R. (1964). *El derecho a educar y el derecho a la educación*. Alfa, 2ª ed.⁹
- Reyes, R. (1972). *El derecho a educar y el derecho a la educación*. Alfa.¹⁰
- Rodríguez, F. (1957). *Desagravio a la escuela pública. Discurso del maestro Federico Rodríguez* (pp. 23-31). FUM (folleto).
- Ruiz, E. (2010). El "Uruguay próspero" y su crisis, 1946-1964. En Frega, A. et al. (2010), *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005)* (pp. 123-162). Ediciones de la Banda Oriental.
- Sosa, A. (2005). *Autonomía, cogobierno y coordinación. Breve historia institucional del sistema educativo uruguayo 1849-2004*. Asociación de Profesores de Educación Social y Cívica.
- Sosa, F. (2019). Prólogo. En Reyes, R. *Ensayos, artículos y reflexiones* (pp. 9-71). ANEP (Colección Pedagogía Nacional 7).
- Varela, J. P. (1910). *La educación del pueblo*. El Siglo Ilustrado.

⁹ La primera versión fue publicada por Alfa en 1963 con nombre distinto: *El derecho a la educación y el derecho a educar. Ensayo de Pedagogía Humanista*. La segunda edición de 1964 cambia el nombre, pero sigue correspondiendo a la primera versión publicada.

¹⁰ Esta es la segunda versión del libro, hubo múltiples ediciones de la primera versión en la década de 1960.

Implementación discrecional de políticas educativas en una Escuela Normal en Hidalgo, a la luz de teorías de la institucionalización y la acción pública

Discretionary Implementation of Educational Policies in a Escuela Normal in Hidalgo, in Light of Theories of Institutionalization and Public Action

Xóchitl Hernández Leyva*
Salvador Camacho Sandoval**

Resumen

Esta investigación examina el proceso de creación de la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo (Ensupeh) en 2001 como resultado de las reformas educativas de la década de 1990 orientadas a la profesionalización docente. Por medio de una revisión hemerográfica del Archivo General del Estado de Hidalgo, documentos de la Secretaría de Educación Pública estatal y del periódico *El Sol de Hidalgo*, así como entrevistas semiestructuradas a docentes seleccionados en la convocatoria original, se identificó una discrepancia entre el diseño técnico de la política educativa y su implementación. El sustento teórico se basó en la implementación de políticas públicas y en la noción de objetivación

* Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo (Ensupeh). Doctora en Investigación e Intervención Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 131, Hidalgo. ORCID: [<https://orcid.org/0000-0002-8225-114X>]. Correo electrónico: [xhernandezleyva@gmail.com].

** Universidad Autónoma del Estado de Aguascalientes. Doctor en Historia de América Latina por la Universidad de Illinois, Chicago. ORCID: [<https://orcid.org/0000-0001-8065-5530>]. Correo electrónico: [camacho_sal@yahoo.com.mx].

Cómo citar este artículo:

Hernández Leyva, X. y Camacho Sandoval, S. (2025). Implementación discrecional de políticas educativas en una Escuela Normal en Hidalgo, a la luz de teorías de la institucionalización y la acción pública. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 13(26), 151-172. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v13i26.742>



institucional de Berger y Luckmann. Para el análisis se utilizaron los cinco instrumentos etnográficos propuestos por Bertely. Los hallazgos evidencian un proceso de reingeniería normativa que desdibujó el propósito original del modelo formativo, al mantenerse prácticas discrecionales de selección docente mediante una comisión mixta sindical-gubernamental, sin recurrir a concursos de oposición. Esto reprodujo lógicas corporativistas y limitó la mejora sustantiva en la formación docente. Se propone, como alternativa, un sistema de selección basado en el mérito académico que permita atraer a los mejores perfiles y fortalecer la oferta de educación continua en el subsistema de educación normal.

Palabras clave: profesionalización docente, corporativismo, plan de acción, implementación, Escuela Normal.

Abstract

This research examines the creation process of the “Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo” (Ensueph) in 2001, as a result of the 1990s educational reforms aimed at teacher professionalization. Drawing on a hemerographic review of the Archivo General del Estado de Hidalgo, documents from the Secretaría de Educación Pública, and the newspaper El Sol de Hidalgo, as well as semi-structured interviews with teachers selected in the original call, the study identified a discrepancy between the technical design of educational policy and its implementation. The theoretical framework is grounded in public policy implementation and Berger and Luckmann’s concept of institutional objectivation. For the analysis, the five ethnographic instruments proposed by Bertely were employed. The findings reveal a process of normative re-engineering that blurred the original purpose of the training model, as discretionary practices of teacher selection persisted through a joint union–government commission without competitive examinations. This reproduced corporatist logics and constrained substantive improvements in teacher education. As an alternative, the study proposes a merit-based selection system that would attract the most qualified candidates and strengthen continuing education within the Escuela Normal subsystem.

Keywords: teacher professionalization, corporatism, action plan, implementation, Escuela Normal.

Introducción

De acuerdo con Vaillant (2022) en América Latina la calidad del profesorado constituye el factor más determinante en los resultados educativos, sin embargo, las políticas de formación docente presentan limitaciones para transformar las prácticas pedagógicas y retener a los mejores docentes. La brecha entre la pro-

fesionalización docente y la capacidad del Estado en la implementación de las políticas representa un desafío estructural en la región.

En el caso específico de México, la década de 1990 marcó un punto de inflexión en la política educativa nacional, caracterizada por implementar reformas orientadas a la modernización y descentralización del sistema. No obstante, durante ese periodo se iniciaron marcos normativos innovadores y prácticas arraigadas de discrecionalidad visibles en la asignación de plazas docentes. Como señalan Zorrilla y Barba (2008), De Ibarrola y Silva (2015), Romero (2021), Legaspi y Camacho (2023) y Velázquez (2025), este fenómeno dista de ser un vestigio superado, aún persiste como un desafío vigente en las instituciones formadoras de docentes: las escuelas normales.

Estos espacios de formación de docentes se ven socavados por lógicas informales de poder, las cuales privilegian formas de relación político-social de carácter corporativo basadas en el clientelismo sobre criterios meritocráticos. Esta tensión estructural se manifiesta con claridad en dos momentos decisivos de la carrera docente, el primero es la asignación inicial de plazas y el segundo está relacionado con los procesos de promoción posterior (Zorrilla y Barba, 2008; De Ibarrola y Silva, 2015; Romero, 2021; Legaspi y Camacho, 2023; Velázquez, 2025). En este contexto, surge la pregunta: ¿cómo impacta esta persistente dualidad de políticas de formación docente progresistas y prácticas discrecionales corporativas en la efectividad de las políticas de formación docente en México ante la necesidad de consolidar un cuerpo docente de alta calidad en la mejora de los aprendizajes?

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992 buscó fortalecer la profesionalización docente bajo estándares de educación superior. No obstante, su implementación quedó supeditada a negociaciones con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), actor que históricamente ha ejercido control sobre plazas, promociones y estímulos laborales, consolidando un modelo corporativista (Ornelas, 1999). Este esquema, como señala Santibañez (2008), limitó la autonomía de las instituciones educativas y perpetuó prácticas clientelares, así la lealtad política prevaleció sobre la idoneidad académica.

En el caso de la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo (Ensupenh), creada en 2001 con la intención de profesionalizar a los docentes en servicio, fue evidente una tensión en la concreción de la conformación de su primera plantilla docente. Aunque el diseño técnico del proyecto priorizó perfiles especializados en docencia, investigación, difusión y gestión, presentó mo-

dificaciones en el momento de su concreción. La sección 15 del SNTE, mediante mecanismos como comisiones mixtas con la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH), reconfiguró los criterios de selección orientados hacia lógicas corporativas adscribiendo a docentes con plaza de educación básica (*El Sol de Hidalgo* publicó la convocatoria, véase SEPH, 2002).

Para abordar el caso, el estudio de las políticas públicas constituye un eje analítico que ayuda a deconstruir la acción gubernamental orientado a incidir en un sector social específico dentro de un territorio delimitado (Meny y Thoenig 1992, citados en Merino, 2013), trascendiendo la descripción normativa y analizando las dinámicas de poder, los actores involucrados y las tensiones entre el diseño técnico y su implementación. En este sentido, se examinó la política de profesionalización docente en México, el caso de Hidalgo, específicamente la Ensupeh. Se consideraron las siguientes interrogantes: ¿qué marcos normativos emitió el gobierno federal para reconfigurar la formación de docentes en servicio? y ¿cómo se articularon con las acciones locales en Hidalgo?, ¿bajo qué criterios técnicos y políticos se seleccionó la primera plantilla docente de la Ensupeh?, ¿qué recursos movilizó la sección 15 del SNTE para influir en dicho proceso? y ¿qué contradicciones emergieron entre el proyecto inicial y la composición final del profesorado? Esta brecha entre el diseño técnico y la implementación mediada por el SNTE se explica desde la teoría de Berger y Luckmann (2003), al señalar que las instituciones son productos de interacciones socialmente construidas y objetivadas.

La relación histórica gobierno-SNTE generó prácticas institucionalizadas que internalizaron “la forma de hacer las cosas”. Así, la Ensupeh replicó patrones heredados, por los que la negociación política condicionó la selección docente, relegando la racionalidad a un plano secundario mediante una lógica incremental de las políticas públicas. Para estudiar lo sucedido en la Ensupeh, las aportaciones de Subirats (1992) posibilitan considerar que todo plan de acción es provisional y se modifica en su ejecución. Esta idea se complementa con lo señalado por Aguilar (1992), quien afirma que las decisiones resultan de negociaciones complejas entre actores, como ilustra este caso, en el cual las prácticas clientelares se naturalizaron e incidieron en las reformas educativas, presentadas como “innovaciones en el papel”, pero subordinadas a prácticas institucionales arraigadas en la práctica. Este análisis muestra cómo el corporativismo en el sistema educativo persiste en México e invita a reflexionar la resistencia a las estructuras de poder, las cuales han dejado de lado los procesos meritocráticos en las escuelas normales del país.

Reconfiguración del pacto Estado-sindicato en el origen de la Ensupeh (1992-2001)

Según Merino (2013), una política pública exige identificar con claridad un problema y sus causas a fin de ofrecer “una fórmula precisa y coherente de solución” (2013: 7). En este marco, el Estado diagnosticó dos problemas estructurales: el primero fue la centralización educativa y el segundo fue la baja calidad de la educación.

Para resolver el problema público celebró el ANMEB en 1992 con la intención de descentralizar la educación en México, redefinió las relaciones entre el gobierno federal, los estados y los actores magisteriales, otorgando mayor autonomía a las entidades federativas en la gestión de sus sistemas educativos (Ornelas, 1999; Zorrilla y Barba, 2008). El ANMEB reconoció que el centralismo había generado ineficiencias burocráticas y distanciamiento entre autoridades y escuelas (DOF, 1992). Al transferir la gestión educativa a los estados (art. IV), tuvo como propósito fortalecer la capacidad para diseñar políticas locales. En el estado de Hidalgo, la sección 15 del SNTE propuso la creación de la Ensupeh, alineada con la necesidad estatal de ampliar la cobertura de educación superior y profesionalizar docentes en servicio, tal como el acuerdo exigía: “mejorar la calidad de la educación [...] mediante la formación y constante perfeccionamiento de los educadores” (DOF, 1992: 9); esto consolidó la influencia de la sección 15 del SNTE como interlocutor importante en la definición de políticas públicas. Fue en este escenario de reconfiguración política y gremial que el 24 de septiembre de 2001 se decretó la creación de la Ensupeh.

El decreto de fundación de la Ensupeh (AGEH, 2001) estableció que su objetivo central sería “impartir estudios de licenciatura en educación secundaria en sus diferentes especialidades, así como estudios de posgrado, exclusivamente para docentes en servicio”. Para responder a las demandas de profesionalización docente impulsadas por el ANMEB, se buscó elevar la calidad educativa mediante la formación continua del magisterio, asimismo, ampliar la cobertura de educación superior como un compromiso prioritario del gobierno en turno. La iniciativa, promovida por la sección 15 del SNTE sugiere que la creación de la escuela funcionó como un mecanismo de negociación entre el gobierno hidalguense y la sección 15, permitiendo a este último consolidar su influencia en un espacio estratégico, como lo es la formación y actualización de sus agremiados.

La Ensupeh se distinguió por centrarse en la formación inicial de los docentes en activo. Se alineó a los discursos federales sobre calidad educativa y

reforzo un modelo de profesionalización vertical, en el cual el acceso a grados académicos quedo restringido a quienes ya formaban parte del sistema educativo. El énfasis del decreto en “fortalecer la formación, actualización y superación profesional de los docentes en servicio” evidencia la adopción de una retórica modernizadora, pero también revela la persistencia de estructuras corporativas heredadas, en las que la formación docente operaba como un recurso de negociación política entre el Estado y el magisterio sindicalizado.

El ANMEB identificó como prioridad la revaloración social del magisterio y la actualización docente para superar la educación “deficiente” en conocimientos y habilidades (DOF, 1992: 6). La Ensupeh se fundó para ofrecer licenciaturas y posgrados a docentes en servicio, el objetivo de creación trató de responder a este mandato, al operacionalizar la idea de que la preparación del magisterio era relevante para la calidad de la educación (DOF, 1992: 7). Además, este acuerdo reconoció al SNTE como interlocutor legítimo al establecer que los estados debían respetar los derechos laborales del magisterio (DOF, 1992: 8). La creación de la Ensupeh, impulsada por la sección 15 del sindicato, consolidó su influencia en la formación continua, mientras el estado cumplía con la meta de descentralización, sin embargo, paradójicamente perpetuó las estructuras corporativas presentes en el SNTE desde su origen. Este aspecto evidencia cómo ciertos mecanismos institucionales pueden coexistir con políticas en apariencia transformadoras, pero manteniendo lógicas de poder preexistentes.

Para comprender esta contradicción entre objetivos formales y resultados concretos es necesario analizar los planes de acción como instrumentos de política pública. La experiencia de la Ensupeh evidencia que la definición de metas claras y la identificación de actores no garantizan, por sí mismas, todas las variables contextuales (Subirats, 1992).

El plan de acción de la política de formación docente

Los límites en la planeación, tal como señalan Subirats (1992) y Aguilar (1992), radican en la imposibilidad de prever todas las variables contextuales, especialmente en escenarios en los que coexisten reformas modernizadoras con arraigadas prácticas corporativas. Así, lo que en el diseño técnico se proyectó terminó operando bajo dinámicas de incertidumbre que desdibujaron los objetivos iniciales.

En este contexto, la perspectiva de Subirats (1992) adquiere relevancia analítica porque plantea que el plan de acción es un instrumento estratégico

que traduce los objetivos políticos en acciones concretas mediante la orientación operativa de las acciones, los tiempos, los recursos y los responsables. Este marco teórico brinda la posibilidad de analizar el caso de la Ensupreh, su diseño operativo funcionó como herramienta de descentralización estatal y preservó estructuras sindicales mediante su control sobre la formación docente; es decir, lo que se presentó como un instrumento técnico, se transformó en un dispositivo de reproducción corporativa.

El proceso de implementación de las políticas públicas es el intermediario entre la declaración de la intención y los resultados (Subirats, 1992); parte de las condiciones iniciales que determinan la orientación y la capacidad de acción que restringen otras opciones de operación (Aguilar, 1992). La toma de decisión de las autoridades investidas de poder público al interior del estado declararon la creación de la Ensupreh sin concretar los procesos de asignación presupuestal como instrumento para planear, organizar y conducir la política pública expresada en el decreto de creación de la institución.

En el marco de las políticas de profesionalización docente, el gobierno estatal en el año de 2001 concretó la creación de la Ensupreh, a partir de esta decisión se comenzaron a realizar varias acciones que impactaron en su funcionamiento, una de ellas fue la incorporación de docentes sin partida presupuestal, comisionados con las claves de educación básica.

Aunque por vez única su ingreso fue mediante un “concurso de oposición”, se perdió después del primer proceso de selección, aunado esto a la necesidad de atender a la población estudiantil ocasionó que, con el paso del tiempo, para el ingreso de docentes no fuera considerado el perfil profesional; además, los grupos de presión en este tramo de implementación desviaron los objetivos planteados respecto a las características que deberían cumplir los docentes conforme lo estableció el Proyecto General de Apertura de la Ensupreh.

De acuerdo con Aguilar (1992), toda política pública abandona la idea de proyecto y comienza a tocar el mundo real cuando ocurren condiciones iniciales; estas primeras condiciones fueron expresadas en el decreto de creación:

PRIMERO. La necesidad de dar respuesta a la demanda social de ampliar la oferta educativa de nivel superior en el estado.

SEGUNDO. Que la política educativa del gobierno del estado, para el desarrollo de la educación superior, está orientada fundamentalmente a:

- a) Ampliar la cobertura educativa del nivel superior, que beneficie a los maestros.
- b) Ofrecer a los docentes en servicio, una institución que ofrezca los grados académicos de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, para fortalecer su práctica docente y ofertar una educación de calidad y de vanguardia que responda a los intereses de la sociedad hidalguense.
- c) Transformar la educación superior en un medio capaz de fortalecer la formación, actualización y superación profesional de los docentes en servicio (AGEH, 2001).

El decreto de creación evidenció los objetivos del gobierno estatal para el surgimiento de la Escuela Normal, cuyo consenso en este tramo de los actores interesados pretendió propiciar los procesos de formación, actualización y superación profesional al ofertar distintos grados académicos, desde la licenciatura hasta posgrados. Subirats (1992) señala que el plan de acción de la política pública es el último paso de su diseño. Además, de ser el camino intermedio entre el diseño y la implementación propiamente dicha, en él se presentan de forma clara y a detalle las acciones; en la implementación se precisa la intervención de los que tienen influencia en el desarrollo, es decir, se establece la cantidad de gente que interviene, los recursos financieros y los mecanismos de quienes son los interventores para concretar las intenciones de la política.

En este sentido, el Proyecto General para la Apertura de la Ensupeh antes de la puesta en marcha señaló que una de sus finalidades era la consolidación académica a favor de la calidad de la educación:

inicia sus actividades con los estudios de licenciatura en educación secundaria en sus diversas especialidades, pero que incluye en su proyecto hacia el futuro y en la medida en que se consolide académicamente, ofrecer cursos de posgrado tendientes a favorecer la superación profesional que el magisterio hidalguense requiere para mejorar su desempeño docente y elevar con ello, la calidad de los servicios educativos (AGEH, 2000: 3).

Aunque el plan de acción señaló la finalidad de propiciar la superación profesional del magisterio hidalguense, no se cumplió de forma cabal. Aguilar afirma que “la implementación de las políticas públicas no se da de forma automática, tienden a poseer factores impredecibles” (1992: 32). Por ello, para lograr los objetivos entraron en juego otros factores no previstos al momento de la elaboración de la propuesta que la distorsionaron, como fue el desvío en la conformación de la primera plantilla docente, pues con prontitud se omitió el concurso

de selección; es decir, quien decide no puede tener todos los hilos en la mano y prever del todo el futuro en la fase de implementación de la política, de esta manera toda política tiene áreas de incertidumbre y de cambio (Subirats, 1992), en este caso fue la omisión del concurso de selección para docentes de la Ensupeh. Entre las primeras acciones que llevaron a cabo las autoridades investidas de poder público fue la conformación de la primera plantilla docente, la cual tuvo condiciones iniciales que determinaron su orientación y capacidad de acción.

Subirats (1992) sostiene que, quien decide, no dispone de toda la información sobre alternativas, costes y consecuencias de las distintas opciones. Además, pretende maximizar su utilidad, las “cualidades atribuidas al decisor implicaría, ‘unos poderes y una capacidad de cálculo parecidos a aquellos que generalmente se atribuyen a Dios’” (1992: 89); por tanto, en el caso que se analiza, debido a la carencia de recursos financieros, no fue posible asignar las claves presupuestales de educación normal a los primeros docentes de la Ensupeh, no obstante, se llevó a cabo el proceso de selección de la primera plantilla docente.

Cristalización de las comisiones mixtas

Berger y Luckmann (2003) sostienen que las instituciones son construcciones sociales que se presentan como realidades objetivas, resultado de la actividad humana repetida y legitimada mediante prácticas socialmente compartidas. En este sentido, las instituciones se producen y se reproducen continuamente mediante la interacción social, lo que permite comprender cómo en el ámbito educativo, ciertas prácticas ritualizadas pueden cristalizarse como formas legítimas de acción.

En el análisis de la selección de docentes para el sistema educativo estatal en Hidalgo se observa que las *comisiones mixtas* conformadas por autoridades gubernamentales y representantes sindicales han operado como una forma institucionalizada de colaboración. Por su reiteración en el tiempo, estas prácticas se han tipificado como “la forma normal de operar”, es decir, se han naturalizado como procedimientos legítimos y necesarios para la toma de decisiones técnicas. Así, el proceso de selección de docentes idóneos deja de ser una acción meramente administrativa o técnica y se convierte en una práctica institucional que externaliza y legitima la presencia del poder sindical en decisiones estratégicas del sistema educativo.

En el caso analizado, la colaboración entre la SEP y el Departamento de Educación Normal derivó en la conformación de una *agenda operativa* para la selección de la planta docente. Este proceso reproduce el patrón de las comisiones mixtas, contempló una serie de acciones que, en su reiteración, fueron institucionalizadas como el procedimiento estándar de ingreso. Las actividades establecidas incluyeron:

- Reunión de la comisión operativa
- Publicación de la convocatoria
- Recepción de solicitudes con su correspondiente *curriculum vitae*
- Entrevista profesional
- Examen de oposición
- Publicación de resultados

Estas acciones, en su conjunto, configuran un dispositivo institucional que reproduce una lógica de gobernanza compartida, en la que los límites entre lo técnico y lo político se difuminan. Desde la óptica de Berger y Luckmann (2003), este fenómeno evidencia cómo las estructuras de poder se objetivan y sedimentan en procedimientos en apariencia neutros, pero profundamente imbricados con relaciones de poder e intereses corporativos.

Cuando se habla de un plan de acción se hace referencia a un conjunto de actividades centradas en el cumplimiento de los objetivos que el servidor público plasma para su posterior ejecución de manera ordenada; esclarece los recursos humanos y económicos que le permitan avanzar en el proceso de implementación de la política (Subirats, 1992). Por tanto, para la selección de la plantilla docente se ordenó una serie de acciones secuenciadas encaminadas al logro de las metas. Esto permite señalar que en un principio se consideró un conjunto de etapas que los docentes tenían que cumplir con el objetivo de ser seleccionados como personal idóneo para ser docente de la Ensupeh, con base en un concurso de oposición; se creó una comisión bipartita, integrada por la sección 15 del SNTE, por medio de la Secretaría de Trabajo y Conflictos de Normales y el Departamento de Educación Normal de la SEP, que elaboraron la convocatoria, en la cual se solicitó cumplir con determinados criterios, como lo señalan los informantes: “la convocatoria que emitió la comisión mixta solicitaba ciertos requisitos que nosotros teníamos que cubrir”.

Se advierte que las autoridades educativas del estado establecieron una serie de tareas para echar a funcionar a la Ensupeh, entre ellas se destaca el con-

curso de oposición: “yo ingresé a la Ensupeh por un proceso de evaluación”; otro testimonio menciona que “para la incorporación de los primeros docentes, hubo todo un procedimiento”. La primera selección docente se distinguió por un proceso transparente que buscó romper con la tradición clientelar. Según Gascón y Hernández, estos “procesos de ingreso por concurso público aseguran la idoneidad de los agentes educativos para garantizar el derecho a aprender y elevar la calidad educativa del país” (2021: 1).

El decreto de creación señaló que, con el objetivo de ampliar la oferta educativa en el nivel superior en Hidalgo y para la formación profesional del magisterio, la SEPH, expidió la convocatoria para el proceso de selección del personal a ocupar la función docente que, según los informantes, “fue publicada en los medios de comunicación de aquella época”, el día 29 de mayo de 2002, en la que se sentaron las siguientes bases:

La SEPH, el IHE y la comisión mixta SEPSNTE convocan al concurso de planta docente de la Ensupeh, dirigido a quienes cuenten con plaza base en el IHE, cédula profesional y título de licenciatura o posgrado. Los aspirantes deben acreditar al menos dos años de enseñanza superior, presentar currículum, exposición de motivos, análisis crítico de la situación educativa en México y un proyecto académico semestral según las pautas de la comisión dictaminadora (SEPH, 2002).

Las instituciones se caracterizan por su historicidad y su capacidad de control, debido a las acciones que se tipifican a lo largo del tiempo. Comprenderlas, exige analizar su trayectoria porque son producto de dinámicas acumuladas. De esta forma, las instituciones ejercen control en el comportamiento humano, lo que limita las alternativas teóricamente posibles (Berger y Luckmann, 2003). En este sentido, la colaboración entre el gobierno y el SNTE generó patrones institucionalizados como el clientelismo, aspecto clave en la historia de negociaciones que normalizaron la injerencia sindical en decisiones educativas.

La convocatoria marcó el inicio del proceso de selección docente para la Ensupeh. Subirats señala (1992) que los burócratas optimizan los recursos disponibles, en este caso, se convocó a docentes del Instituto Hidalguense de Educación (IHE) con plazas de educación básica, sin crear nuevas claves presupuestales para educación superior: “nosotros únicamente concursamos para empezar a trabajar en la Ensupeh”, limitando así la profesionalización planteada en el decreto fundacional, debido a las restricciones financieras en su implementación. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)

(2019) aun las escuelas normales están sujetas a un fuerte control vertical y las condiciones de financiamiento son estructuralmente limitadas.

Para la primera plantilla de la Ensupeh se realizó un concurso de oposición con apoyo de autoridades de educación básica que liberaron a personal adscrito a su institución y comisionarlos a la escuela normal: “el maestro Gustavo Cuatpotzo me llamó y me dijo, fue seleccionada, pero solo ingresará si su supervisor la libera”. Solicitaron contar con preparación académica a nivel de posgrado, experiencia frente a grupo en el nivel superior, un documento sobre las perspectivas de la educación superior en México y una entrevista.

Para comprender cómo las instituciones educativas son producto de decretos y normativas formales que se configuran mediante prácticas socialmente compartidas y reiteradas que otorgan el carácter de legitimidad, Berger y Luckmann (2003) analizaron la forma en que estas prácticas, como las comisiones mixtas entre autoridades gubernamentales y representantes sindicales, se han sedimentado históricamente como el procedimiento “normal” de operación, naturalizando una lógica de gobernanza compartida en la que los límites entre lo técnico y lo político se diluyen.

La convocatoria inicial para la selección docente, aunque planteó requisitos académicos y procedimientos estandarizados como el concurso de oposición, estuvo condicionada por restricciones estructurales, como la ausencia de claves presupuestales específicas para la educación superior. Esta limitación llevó a utilizar recursos humanos de educación básica, lo que contradijo parcialmente los principios fundacionales de profesionalización del magisterio establecidos en el decreto de creación de la Ensupeh. El análisis muestra cómo la implementación de políticas públicas no responde de manera lineal a diseños técnicos. En línea con Subirats (1992), las acciones de los actores públicos se enmarcan en contextos de restricciones materiales, en los que la toma de decisiones está mediada por intereses, negociaciones y condiciones históricas. De este modo, otras exigencias fueron la trayectoria académica, un análisis de la perspectiva de la educación superior y la entrevista, como se detalla a continuación.

Desvíos en la implementación del proceso de profesionalización docente en la Ensupeh

El Proyecto General de Apertura de la Ensupeh estableció que la selección docente fuera por concurso de oposición, con fases como revisión de documenta-

ción académica, entrevista y presentación de un proyecto sobre las perspectivas de la educación superior. Uno de los criterios fue contar con estudios mínimos de maestría: “entregamos los papeles de preparación, tu escolaridad mínima de posgrado”. Esto garantizó una sólida formación para la función docente. También se exigió experiencia en educación superior: “El profesor Gustavo Cuatepotzo dirigía la comisión y me dijo que no podía concursar, pero yo señalé mi contrato en el Centro de Maestros y clave de primarias, lo que permitió mi participación”. El proceso de selección incluyó entrevistas y un análisis crítico sobre la situación educativa del país para evaluar la idoneidad docente. Sin embargo, tras el primer concurso, estas exigencias se modificaron: “a mí me tocó acatar la convocatoria... posteriormente, ingresaron compañeros sin maestría y por otros mecanismos”.

Subirats (1992) afirma que todo plan es provisional y puede cambiar en su implementación. Visto así, aunque se propuso un concurso riguroso, este se omitió tras la primera convocatoria, lo que evidencia un desvío en la aplicación de la política (Aguilar, 1992). Como señala Subirats (1992), las negociaciones entre actores interdependientes limitan el control del decisor.

Las aportaciones de Berger y Luckmann (2003) permiten comprender cómo las instituciones, en tanto construcciones sociales, tienden a objetivar y naturalizar determinadas prácticas, integrando incluso lógicas corporativas dentro de su funcionamiento. Desde esta perspectiva, las políticas públicas resultan vulnerables a la influencia del poder y a la brecha que se abre entre el diseño normativo y su implementación. El caso de la Ensupeh constituye un ejemplo ilustrativo: aunque el proyecto original exigía posgrado y experiencia en educación superior como criterios de selección, la sección 15 del SNTE reconfiguró el diseño de profesionalización al priorizar la incorporación de docentes de educación básica con lealtad sindical. La convocatoria emitida por autoridades estatales y la sección 15 del SNTE estableció el ingreso de 14 docentes: cuatro en español, siete en ciencias sociales y tres en pedagogía (SEPH, 2002). El plan de acción (2001) previó las habilidades para el primer semestre de la licenciatura, pero la convocatoria estudiantil ofrecía nueve especialidades, como matemáticas, química y biología. Esto evidenció una planificación inconsistente, al no contemplar la formación docente requerida para todas las especialidades ofertadas:

El perfil docente requiere experiencia y dominio de contenidos específicos: Español, manejo de programas de educación básica y habilidades comunicativas. “Estrategias para el Estudio y la Comunicación”; en Ciencias Sociales, conocimiento

del marco normativo y filosófico para asignaturas como “Bases filosóficas, legales y organizativas” y “Problemas y Políticas de la Educación Básica”; en Pedagogía, experiencia en primaria para “Propósitos y Contenidos de la Educación Básica” (SEPH, 2002).

En la práctica, la Ensupeh reveló serias inconsistencias entre la planificación y la ejecución. Aunque el plan de acción ofertó nueve especialidades, se contrataron docentes para español, ciencias sociales y pedagogía, sin atender las necesidades formativas de las demás áreas. La convocatoria estableció que “los profesores aceptados realizarán funciones de docencia, investigación, extensión y difusión de acuerdo a las necesidades de la institución y de las comisiones que se le asignen” (SEPH, 2002), propias de una Institución de Educación Superior (IES), pero carecían de los recursos y la experiencia sobre todo en investigación para cumplirlas. De acuerdo con la OCDE (2019), las escuelas normales en México presentan una brecha entre las funciones asignadas como docencia, investigación, extensión y vinculación y sus capacidades para cumplirlas.

Aguilar (1992) sostiene que las políticas públicas son procesos flexibles que se adaptan a presiones y negociaciones entre actores. En la Ensupeh, tras un primer concurso riguroso, el sindicato canceló convocatorias y reemplazó requisitos académicos por lealtades. Así, la implementación se desvió del diseño original por dinámicas de poder. “La política pública exige un proceso racional, informado y comprometido [...] que plantee resultados deseados y procesos para conseguirlos” (Merino, 2013). El concurso de oposición en la Ensupeh revela fracturas críticas entre este ideal y la realidad en el momento de su implementación. La primera fue la inconsistencia operativa, que en el proyecto general exigió maestría y experiencia en educación superior, pero en la implementación se contrataron docentes con clave de educación básica. El segundo fue una planeación desconectada al ofertar nueve especialidades y contratar docentes en áreas de español, ciencias sociales y pedagogía, y dejar de lado las asignaturas técnicas como matemáticas o química, lo que generó una falta de perfiles idóneos; por tanto, la política incumplió el principio de “medios efectivos” al no corresponder los objetivos de profesionalización con las capacidades reales del estado, debido a la conformación de la plantilla no especializada. La diferencia entre el diseño y la ejecución de los procesos de profesionalización docente se desvió tras el primer concurso de oposición. El SNTE operó como actor de veto al redefinir los procesos para mantener el control sobre las plazas docentes.

Merino (2013) advierte que la política pública debe ser un proceso racional e informado, pero la planeación omitió los recursos indispensables para la asignación de plazas docentes de nivel Normal. Este caso demuestra que, cuando el diseño técnico desatiende las lógicas institucionales arraigadas (Berger y Luckmann, 2003), los procedimientos formales devienen en un revestimiento simbólico que oculta mecanismos de reproducción de poder.

Los juegos de poder modificaron la primera plantilla docente

Berger y Luckmann (2003) sostienen que las instituciones consolidan prácticas repetidas que, al estabilizarse socialmente, se tipifican. En Hidalgo, la histórica alianza entre el gobierno y el SNTE cristalizó las comisiones mixtas SEPH-SNTE para la selección docente, las cuales fueron progresivamente naturalizadas. Bajo este esquema, la Ensuph privilegió lealtades sindicales por encima de méritos académicos, lo que evidencia cómo las instituciones neutralizan los diseños técnicos y reducen la capacidad transformadora de las políticas educativas.

Aunque en un inicio la SEPH y la sección 15 del SNTE habían acordado un proceso de selección sustentado en concursos de oposición, fue modificado poco antes del inicio de clases: “unos días antes del inicio de clases, se alteró este proceso de selección, dado que los maestros que discordaron con el SNTE fueron removidos de la función”; de igual modo, “el SNTE hizo un proceso de selección con la SEPH; pero después sacaron de ahí a la gente cuando hubo diferencias con el SNTE”.

La SEPH y la sección 15 del SNTE han sido revelantes en el sistema educativo estatal, particularmente en el proceso de selección de docentes de la Ensuph. Aunque de forma inicial se ofreció un concurso de oposición, la influencia del SNTE cambió este proceso por una propuesta sindical. La habituación facilitó decisiones predecibles y en la Ensuph la negociación sustituyó los estándares académicos por acuerdos políticos. Según Berger y Luckmann (2003), las instituciones se basan en hábitos objetivados, por ello el clientelismo prevaleció sobre el diseño técnico, mostrando la inercia institucional.

La institucionalización de patrones vuelve las acciones predecibles y controlables, permitiendo ejercer un poder eficaz sobre sus miembros, “la mayoría de los maestros, no llegaron al primer día de clases, aquellos que pasaron el proceso de selección fueron retirados”. La implementación de las políticas públicas, lejos de ser lineales, implican negociaciones entre actores con legitimidad (Ta-

mayo, 1997). En la Ensupeh, esto derivó en la modificación de la plantilla docente y la remoción de maestros, “un día antes de comenzar el trabajo en la Ensupeh, varios maestros, fueron liberados de sus funciones y reemplazados por otros docentes enviados por la SEPH”, esto evidencia cómo las dinámicas de poder desvían los procesos previstos.

La profesionalización docente responde no solo a mandatos estatales, sino también a relaciones de poder. El gobierno cedió al SNTE un papel clave, permitiéndole sustituir a maestros críticos: “ya no se les dio horario, aunque habían pasado el proceso; fueron retirados y llegaron otros”. El SNTE posee legitimidad para validar la plantilla docente y designaciones directivas, lo que le otorga poder. Por ello, los maestros que apoyaron al primer director fueron retirados al no recibir horario. Su respaldo al directivo bastó para su remoción, lo que evidencia el control del SNTE en estas decisiones; “nosotros cuestionamos, ¡Y Miguel!, ¡Y Miguel! Pero hubo quienes más cuestionaron y precisamente a esos que cuestionaron más, estuvieron fuera, los sacaron, no les dieron grupo”. El Estado consolidó relaciones de dominación al vincularse con el SNTE mediante su burocracia, otorgándole poder. Esta alianza permitió al sindicato excluir a docentes críticos y anteponer lo político a lo académico, usando su influencia para reubicar a quienes no se alineaban con su proyecto: “Pues sí, por ese cuestionamiento llega el viernes, nos dan grupos, pero a los compañeros, no les dieron grupos”.

El pasado define reglas. La primera plantilla docente, determinada por la comisión SEPH-SNTE, fue modificada para sostener la política de profesionalización. Ante la llegada de estudiantes a la Ensupeh, se adscribieron nuevos maestros sin concurso: “la única vez que se convocó a maestros para formar parte de la planta docente fue al inicio, el siguiente semestre, los nuevos maestros llegaron con órdenes directas de la SEPH, llegó un grupo grande de maestros sin convocatoria”.

Las prácticas repetidas generan hábitos que, al consolidarse socialmente, se transforman en instituciones estables que guían el comportamiento individual y colectivo (Berger y Luckmann, 2003). En la Ensupeh, la asignación directa de docentes por parte de la SEPH y el SNTE, sin concurso de oposición, se volvió una práctica habitual que hoy opera de forma discrecional. Este patrón se legitimó progresivamente, desplazando los criterios académicos por lógicas sindicales. La propuesta gremial como vía de ingreso, al institucionalizarse, naturalizó un proceso que favorece la continuidad del control político sobre la profesionalización docente.

Lo que inicialmente se presentó como un instrumento técnico para la profesionalización docente terminó convirtiéndose en un dispositivo de reproduc-

ción corporativa. Tal como advierte Merino (2013), la política pública implica la participación de diversos actores sociales en la solución de un problema, pero su éxito depende no solo del diseño, sino, en gran medida, de la capacidad del Estado para modular y corregir su implementación. En el caso de la Ensupeh, la intervención de la sección 15 del SNTE, sin contrapesos estatales efectivos, evidenció cómo una política orientada a objetivos pedagógicos fue desviada por intereses gremiales.

La Ensupeh cumple *formalmente* con los criterios iniciales que señala Merino (2013) un diagnóstico claro y solución coherente. Sin embargo, su fracaso operativo revela que la incorporación del SNTE terminó debilitando la capacidad correctora del Estado. Las autoridades estatales no intervinieron cuando se omitieron los concursos posteriores a 2002, se flexibilizaron los requisitos académicos y se mantuvo a los docentes sin claves presupuestales de educación normal.

A partir de las aportaciones de Merino (2013) se explica la manera en que los contextos de poder sindical arraigado y la capacidad correctora del Estado puede ser nominal y no operativa, como en el caso de la Ensupeh. El éxito de la política se midió por su viabilidad política y no por su diseño técnico; esto concuerda con lo encontrado por Miranda (2022), quien afirma que a pesar de las doce modificaciones constitucionales al artículo 3° entre 1917 y 2018, persiste una brecha entre los objetivos declarados en las reformas y sus resultados, debido a tres patrones estructurales: la centralización político-administrativa, la mediación corporativa con sindicatos docentes y el regulacionismo curricular que ha resistido los intentos de transformación.

Reflexiones sobre el pasado y presente en el ingreso de la educación normal

Figueroa (2000) destaca que, desde sus orígenes, la educación normalista en México siguió una trayectoria distinta a la de las universidades. Durante la década de 1920, con la consolidación de la autonomía universitaria, se estableció una división clara en la formación de profesionales. Mientras que la Facultad de Filosofía y Letras asumió la responsabilidad de preparar a los cuadros académicos para atender el nivel de educación superior, la formación de docentes para la educación básica quedó en manos de las escuelas normales, administrada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a partir de 1942. En este marco, la formación normalista se ubicó en el nivel de educación media superior, lo que marcó una separación significativa respecto a la educación universitaria.

Desde 1984, mediante un decreto presidencial, las escuelas normales forman parte de las IES. A pesar de este cambio de estatus, no lograron transformar significativamente su funcionamiento. Según Figueroa (2000), Ducoing (2005) y OCDE (2019), estas instituciones enfrentaron serias limitaciones, como la falta de financiamiento, condiciones laborales precarias para sus docentes y un acceso insuficiente a recursos bibliográficos. Estos factores obstaculizaron su desarrollo y perpetuaron una estructura jerárquica y tradicional en sus planteles, lo que impidió una renovación profunda en la formación docente.

En la actualidad, las escuelas normales están sujetas a las regulaciones propias de las IES, lo que implica el cumplimiento de estándares de calidad en la certificación de sus programas educativos. Además, se exige a los docentes normalistas realizar actividades de investigación y vinculación académica, como el desarrollo de proyectos de investigación educativa, la publicación de resultados y la integración de los profesores al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI). No obstante, “esto no ha sido alcanzado porque la preparación del personal que participa en la formación no es la adecuada” (Figueroa, 2000: 134), lo que evidencia una brecha entre las expectativas institucionales y las capacidades reales.

Camacho (2001), citando a Nuño (2018), señala que al final del sexenio 2012-2018 se buscó recuperar el control estatal y erradicar la herencia y venta de plazas, instaurando procesos de ingreso y promoción docentes basados en mérito y transparencia. Sin embargo, siguen vigentes las herencias administrativas y la influencia sindical en las escuelas normales. Al privilegiar criterios sindicales y asignar plazas a docentes sin la formación exigida por una IES, se limita el desarrollo de estas escuelas (Legaspi y Camacho, 2023). Las tradiciones organizativas de las escuelas normales refuerzan prácticas clientelares y perpetúan un modelo rígido que impide la transformación de la formación docente (Medrano y Ramos, 2019).

El reglamento de ingreso, promoción y estímulos para los docentes de las escuelas normales, establecido en 1982, fue modificado en 2018 (DOF, 2018), sigue anclado en su origen como norma para educación media superior y apenas ajusta sus criterios tras la elevación de las escuelas normales a IES. Al no redefinir requisitos de ingreso, promoción y estímulos, pensados antes de que sus docentes asumieran funciones de investigación, vinculación académica y actualización continua, persiste una brecha entre las expectativas institucionales y las capacidades reales del cuerpo docente (Figueroa, 2000; Ducoing, 2005). Para cerrar esta fisura, es imprescindible renovar el marco normativo, establecer

procesos de selección y promoción basados en mérito y transparencia, acompañados de programas de profesionalización que formen a los profesores en las competencias propias de la educación superior.

Conclusiones

Con base en las aportaciones de Merino (2013) se analiza que, al identificar el problema sobre la baja calidad educativa debida a la falta de profesionalización docente y el centralismo burocrático (DOF, 1992), en el estado de Hidalgo se creó la Ensupeh como solución para profesionalizar a los docentes en servicio mediante estudios de licenciatura y posgrado. No obstante, se ignoró la causa de raíz identificada por Zorrilla y Barba (2008), De Ibarrola y Silva (2015), y Legaspi y Camacho (2023): el corporativismo sindical.

Esta investigación muestra que en la Ensupeh la histórica alianza entre el gobierno del estado de Hidalgo y la sección 15 del SNTE se impuso sobre el diseño técnico originalmente concebido para profesionalizar el magisterio. Lejos de aplicarse criterios académicos como el posgrado y la experiencia en educación superior, la selección docente se realizó por corporativismo. Después del primer concurso implementado se removió a los docentes seleccionados por diferencias con el SNTE, lo cual causó que los mecanismos de selección se sustituyeran por prácticas clientelares. Esto confirma que en los procesos de implementación se presentan ajustes incrementales y negociaciones entre actores con agendas diversas (Pérez, 2006).

El caso de la Ensupeh ilustra con claridad la fuerza de las rutinas institucionalizadas. Las prácticas de control sindical sobre la asignación de plazas se objetivaron en el sentido planteado por Berger y Luckmann (2003): llegaron a asumirse como “la forma natural” de funcionamiento, lo que terminó por anular las intenciones originalmente establecidas en el decreto de creación. Aunque Aguilar (1992) enfatiza que las condiciones iniciales de un proyecto determinan su potencial de transformación, la falta de asignación de claves presupuestales y la internalización de viejas prácticas corporativas limitaron el alcance.

Las funciones docentes propias de la educación superior, como la investigación y gestión académica, en el momento de la implementación recayeron en docentes con claves de educación básica, sin recursos y sin formación para funciones complejas, lo que evidencia la ausencia de soporte presupuestal e institucional para las actividades prometidas. En los perfiles disciplinares solicitados

en la convocatoria existió una inconsistencia operativa, cuya solución no resolvió el déficit de especialización requerido.

Finalmente, la transformación de las escuelas normales exige la modificación de los mecanismos de ingreso y promoción docente bajo criterios de mérito, que las consolide como espacios de educación continua que impulsen posgrados, diplomados y especialidades. Esto permitirá responder a los retos actuales de la educación básica. Como advierte Hernández (2024), los formadores deben asumir un rol distinto ante una sociedad cambiante, lo que implica fortalecer sus capacidades académicas.

Referencias

- Aguilar, L. (1992). *El estudio de las políticas públicas*. Miguel Ángel Porrúa. <https://maestriainap.diputados.gob.mx/documentos/materia1/sem5/B/03.pdf>
- AGEH (Archivo General del Estado de Hidalgo) (2001). Decreto de creación de la Ensueph. *Periódico Oficial del Estado de Hidalgo*, 4 de septiembre, núm. 4, t. 134. Hemeroteca.
- AGEH (Archivo General del Estado de Hidalgo) (2000). *Proyecto General para la Apertura de la Ensueph*. Documento de archivo de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores. <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/07/La-Construcci%C3%B3n-Social-de-la-Realidad-Berger-y-Luckmann.pdf>
- Bertely, M. (2007). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Camacho, S. (2001). Hacia una evaluación de la modernización educativa. Desarrollo y resultados del ANMEB. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), 401-423. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001303.pdf>
- De Ibarrola, M. y Silva, G. (2015). Políticas públicas de profesionalización del magisterio en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLV(1, enero-marzo), 143-196. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27035790006.pdf>
- DOF (Diario Oficial de la Federación) (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal. *Diario Oficial*, 19 de mayo. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- DOF (Diario Oficial de la Federación) (2018). Acuerdo número 05/02/18 por el que se expiden las normas para el ingreso, promoción y otorgamiento de estímulos del personal académico en las escuelas normales y demás para la formación de maestros de educación básica dependientes de la Secretaría de Educación Pública, y se establece la Comisión Técnica Nacional como una instancia de asesoría en esa materia. *Diario Oficial de la Federación*, 5 de febrero. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5514082&fecha=22/02/2018#gsc.tab=0
- Ducoin, P. (coord.) (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación*. Comie. <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Procesos-de-formaci%C3%B3n-Vol.1.pdf>

- Figuerola, L. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), xxx(1), 117-142. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27030105.pdf>
- Gascón Pérez, R. y Hernández Morales, P. (2021). *Procesos de selección de formadores de formadores y directivos en escuelas normales públicas*. Ponencia presentada en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0965.pdf>
- Hernández Leyva, X. (2024). Análisis multinivel de la política de formación de los profesores de educación secundaria. El caso de una Escuela Normal en México (1992-2024). *Debates por la Historia*, 12(2), 173-205. <https://revistascientificas.uach.mx/index.php/debates-por-la-historia/article/view/1535>
- Legaspi Lozano, M. y Camacho Sandoval, S. (2023). *Escuelas formadoras de docentes en México: trayectorias divergentes hacia la educación superior*. *Revista Andina de Educación*, 7(1), 1-10. <https://www.uasb.edu.ec/>
- Medrano, V. y Ramos, E. (2019). *La formación inicial de los docentes de educación básica en México. Educación normal, Universidad Pedagógica Nacional y otras instituciones de educación superior*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3B111.pdf>
- Merino, M. (2013). *Políticas públicas. Ensayo sobre la intervención del Estado en la solución de problemas públicos*. CIDE (Gobierno y Políticas Públicas).
- Miranda, F. (2022). Procesos políticos y ejes de gobernabilidad del sistema educativo mexicano. En Miranda, F. y Martínez, A. (coords.), *Políticas, reformas y evaluación en México y América Latina. Balance y perspectivas a futuro* (pp. 201-226). Universidad Iberoamericana. https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/publicaciones/politicas_reformas_evaluacion_educativas.pdf
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2019). *El futuro de la educación superior en México. Fortalecimiento de la calidad y equidad*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/es/publications/2019/01/the-future-of-mexican-higher-education_g1g99ac8.html
- Ornelas, C. (1999). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. CIDE/FCE/Nafin.
- Pérez, M. (2006). Origen y desarrollo del análisis de políticas. En Pérez, M. (ed.), *Análisis de políticas públicas* (pp. 31-49). Universidad de Granada.
- Romero Gonzaga, R. (2021). *La política de formación de los profesores de educación secundaria: cambios, inercias, ausencias y retos. El caso de la Escuela Normal Superior de México, 1983-2020*. Ponencia presentada en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0615.pdf>
- SEPH (Secretaría de Educación Pública del Estado de Hidalgo) (2002). Concurso de selección de la planta docente de la Escuela Normal Pública del Estado de Hidalgo, en su primera etapa. *El Sol de Hidalgo*. Hemeroteca Estatal del Estado de Hidalgo, 29 de mayo.
- Santibáñez, L. (2008). Reforma educativa: el papel del SNTE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 419-443. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000200005
- Subirats, J. (1992). *Análisis de políticas públicas y eficacia de la administración*. Ministerio para las Administraciones Públicas/Instituto Nacional de Administración Pública (Colección Estu-

- dios). <https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/Politic-Publicas/QL-J7mu21L.pdf.pdf>
- Tamayo, S. (1997). El análisis de las políticas públicas. En Bañón, R. y Carillo, E. (comps.), *La nueva Administración Pública* (pp. 281-312). Alianza Universidad Textos. http://guerrero.upn.mx/tlapa-meb/file.php/9/Tamayo-Analisis_de_las_PP.pdf
- Vaillant, D. (2022). Políticas docentes y cambio educativo: la construcción de un pensamiento alternativo. En Miranda, F. y Martínez, A. (coords.), *Políticas, reformas y evaluación en México y América Latina. Balance y perspectivas a futuro* (pp. 133-152). Universidad Iberoamericana. https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/publicaciones/politicas_reformas_evaluacion_educativas.pdf
- Velázquez, I. (2025). *Detectan asignación irregular de plazas docentes en Tabasco. Reforma*, 15 de abril. https://www.reforma.com/detectan-asignacion-irregular-de-plazas-docentes-en-tabasco/ar2988126?utm_source=chatgpt.com
- Zorrilla, M. y Barba, B. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Revista Electrónica Sinéctica*, (30), 1-30. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99819167001.pdf>

Reseña

Infancias imaginadas. Relatos, disputas y representaciones sociales a inicios del siglo xx en Uruguay

Imagined Childhoods:
Narratives, Disputes, and Social Representations
at the Beginning of the 20th Century in Uruguay

Silvana Espiga Dorado
Montevideo: Telar ediciones, 2024, 380 pages.

Silvana Darré Otero*

Resumen

El libro presenta un análisis profundo de las representaciones sociales sobre la infancia que los manuales de lectura de la escuela primaria propusieron a sus lectores en Uruguay entre 1900 y 1930. Este periodo es de gran importancia en la consolidación del Estado-nación, sus instituciones y sus imaginarios. La escuela articuló discursos y aspiraciones sociales modelizando una infancia que se proyectó como la responsable del futuro del país. Los temas sobre la naturaleza infantil, la moral, las enfermedades, la salud y los roles de género producen y reproducen un modelo idealizado de infancia identificado con el pueblo oriental, su historia y su proyección a futuro.

Palabras clave: escuela primaria, infancias, libros de lectura, narrativas.

* Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), sede Uruguay. Doctora en Ciencias Sociales por la Flacso-Argentina. ORCID: [<https://orcid.org/0000-0003-0173-1414>]. Correo electrónico: [sdarre@flacso.edu.uy].

Cómo citar este artículo:

Darré Otero, S. (2025). Reseña. *Infancias imaginadas. Relatos, disputas y representaciones sociales a inicios del siglo xx en Uruguay*. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 13(26), 173-177. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v13i26.712>



Abstract

The book presents a deep analysis of the social representations of childhood that primary school reading textbooks offered to their readers in Uruguay between 1900 and 1930. This period is of great significance in the consolidation of the nation-state, its institutions, and its imaginaries. The school articulated discourses and social aspirations by modeling a childhood that was projected as responsible for the country's future. Themes such as childhood nature, morality, diseases, health, and gender roles produce and reproduce an idealized model of childhood, identified with the Eastern people, their history, and their projection into the future.

Keywords: Primary school, childhoods, reading books, narratives.

En el mes de septiembre de 2024 es publicado el nuevo libro de la historiadora Silvana Espiga Dorado, que es resultado de su investigación doctoral. La publicación contó con el valioso apoyo de las becas Carlos Quijano del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay y de la Fundación Intercambio Cultural Alemán-Latinoamericano, apoyos que anticipan el valor del texto.

La portada presenta una obra de la destacada artista y profesora Magali Pastorino (figura 1) que parece adelantar la riqueza de las imágenes históricas a lo largo de sus 380 páginas que el texto integra en el análisis.

Espiga analiza las representaciones sociales de autores emblemáticos de Uruguay sobre la infancia, que producen, reproducen y hacen circular los manuales escolares de lectura de las series graduadas entre 1900 y 1934. Los autores de los libros escolares analizados fueron José Henriques Figueira (1860-1946), por un lado, y Roberto Abadie Soriano (1896-1992) y Humberto Zarrilli (1898-1964), por otro. Los libros de estos últimos autores contienen ilustraciones de Carmelo de Arzadun, uno de los pintores uruguayos más reconocido del siglo xx.

Al historizar las representaciones sobre la infancia en un periodo de consolidación del país tal como lo conocemos y definir el manual escolar como fuente histórica, dispositivo discursivo y curricular, la autora asume el desafío de sostener, a lo largo de los diferentes capítulos, la complejidad inherente al discurso pedagógico y su capacidad para vehiculizar otros discursos sociales (médico, jurídico, moral, higienista). Por ello, el análisis transcurre en diálogo con cuerpos de teoría, otras fuentes documentales del periodo y antecedentes de investigación histórica específica que constituyen una puesta al día de lo que sabemos hoy sobre los libros escolares de la región.

Figura 1. Portada de *Infancias imaginadas*.
Relatos, disputas y representaciones sociales a inicios del siglo xx en Uruguay



Fuente: Fotografía de portada en cartulina.

Espiga se pregunta qué transmiten los libros escolares de lectura, qué conocimientos hacen circular, qué valores y jerarquías sociales hacen aparecer, sin desconocer a los actores sociales y situaciones que quedan invisibilizadas. Al mismo tiempo realiza un exhaustivo análisis de las condiciones materiales de producción que tuvieron estos manuales (concursos públicos, tipos de financiamiento, industria editorial).

Los títulos de los libros estudiados valen por sí mismos para ilustrar la confianza en el progreso que se vivía en esas décadas: ¡Adelante!, ¿Quieres leer?, *Un buen amigo*, *Trabajo*, *Vida*, *Alegría*, *Uruguay*, *Tierra Nuestra*, *Optimismo*. Podrían formar parte del decálogo que el proyecto moderno intentó imprimir a sus futuros ciudadanos y a sus futuras amas de casa, porque, como bien lo explica la autora, los destinos esperados y proyectados para niños y niñas eran muy diferentes.

Espiga nos informa que los libros escolares eran reeditados, fueron utilizados año tras año por muchas generaciones sin considerar los cambios que estaban aconteciendo en el país y en el mundo. Esta atemporalidad construida y sostenida a lo largo del tiempo, como lo observaron dos precursoras en el

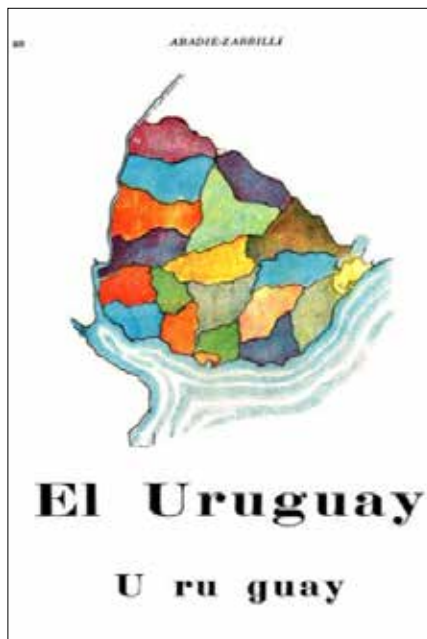
campo: Wainerman y Barck de Raijman (1984), parece indicar que lo relevante, lo valioso o lo significativo para la infancia invitó a desconocer limitaciones temporales, al sostener su vigencia de manera constante.

La invención de la infancia que promovieron estos magníficos textos de lectura mediante las series graduadas fue justamente lo que Espiga expresa en el título: *infancias imaginadas*. Sin embargo, al tiempo que producen infancias imaginadas y excluyentes, los libros también imaginan la nación, el ciudadano, la madre de familia, la higiene, la salud, el trabajo y el futuro común. Uno de los puntos altos del libro se encuentra justo en el análisis de la construcción del pasado heroico de los orientales y la figura del máximo héroe nacional.

Como ejemplo, en la figura 2 se muestra el mapa y al mismo tiempo el ejercicio del silabeo; se trata del Uruguay pleno de colores que ilustran su división política, el cual se representa en una matriz única, ajena a sus vecinos y rodeado de agua. En el Uruguay de comienzos del siglo XX, las representaciones cartográficas desempeñaron un papel crucial en la construcción del imaginario nacional y la identidad patriótica. Esta cartografía escolar, junto con la descripción de las “bondades” del ambiente, sirvió para naturalizar la identidad nacional y consolidar una representación territorial homogénea y favorable para la inversión extranjera y la inmigración, diferenciando al Uruguay de sus vecinos. Los manuales escolares de geografía, al ser herramientas pedagógicas y vectores de un discurso hegemónico, materializaron esta ideología (Bruschi *et al.*, 2012).

A lo largo de los capítulos, en *Infancias imaginadas* se propone un estudio profundo y una lectura amena sobre un periodo marcado por transiciones y proyectos reformistas de la historia del país. El capítulo 1 se centra en el libro escolar como objeto específico de estudio. El capítulo 2 profundiza en el campo de los estudios sobre las infancias. El capítulo 3 analiza los libros que componen las series graduadas escolares y las diferencias de matrices conceptuales y pedagógicas entre sus autores, lo que permite establecer nexos con las grandes líneas teóricas de la época. El capítulo 4 describe las infancias representadas y sus correspondientes omisiones. Los capítulos 5 y 6 despliegan en diferentes niveles de interpretación los contenidos y sentidos que adquieren las lecciones, aun con el margen de incertidumbre que dichas lecturas provocaron en las infancias escolarizadas. En síntesis, el libro incorpora los giros historiográficos vigentes en la historia de la educación que dan lugar a nuevas narrativas, categorías y reflexiones que contribuyen a observar e identificar en las prácticas de enseñanza y en las infancias las regularidades, recurrencias y rupturas proyectadas en los manuales escolares.

Figura 2. Mapa de Uruguay por Carmelo de Arzadun y separación en sílabas



Fuente: Captura de pantalla del libro de Abadie y Zarrilli (1931: 60).

Referencias

- Abadie Soriano, R. y Zarrilli, H. (1931). *Tierra nuestra. Segundo libro de lectura*. 2ª ed. Impresora Uruguaya.
- Bruschi, R., Cutinella, C., & Daglio, J. (2012). Naturaleza e Identidad. La dimensión ambiental del territorio uruguayo y la construcción del imaginario nacional en los libros de texto de Enseñanza Secundaria. En A. Domínguez & F. Pesce (Coords.), *Enfoques didácticos desde la(s) geografía(s) 2* (pp. 44-60). Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Formación en Educación.
- Wainerman, C. y Barck de Raijman, R. (1984). *La división sexual del trabajo en los libros de lectura de la escuela primaria argentina: un caso de inmutabilidad secular*. Centro de Estudios de Población.

