

MEMORIA, conocimiento y

Utopía

Publicación semestral
de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación
ISSN 1870-8811 / Número 3 / Primavera 2007



DIRECTORA

María Esther Aguirre Lora, *ISUE, UNAM*

CONSEJO EDITORIAL

Rubén Cucuzza, *Universidad de Luján, Argentina*
Martha Chagas, *Universidade Federal Fluminense, Brasil*
Frank Simon, *Universidad de Bélgica*
Alejandro Gallegos, *Universidad Pedagógica, Colombia*
Agustín Benito Escolano, *Universidad de Valladolid y CEINCE, España.*
Diego Sevilla, *Universidad de Granada, España*
Miguel A. Pereyra, *Universidad de Granada, España*
Antonio Viñao Frago, *Universidad de Murcia, España*
Thomas S. Popkewitz, *Universidad de Wisconsin, Estados Unidos*
Antonio Santoni Rugiu, *Universidad de Florencia, Italia*
Carmen Castañeda, † *CIESAS Occidente, México*
Silvia Figueroa, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México*
Luz Elena Galván, *CIESAS México, México*

COMITÉ EDITORIAL

Secretaría

Martha Patricia Zamora, UTA
mpzapa@yahoo.com.mx

Cristina Cárdenas, UdeG
m4008ccc@hotmail.com

Jesús Márquez Carrillo, BUAP
jesusm@hotmail.com

Irma Leticia Moreno, ICEM
iletymoreno@hotmail.com

Margarita Rodríguez, UMSNH
margaritam20@yahoo.com.mx

Editora académica: María Esther Aguirre
lora@servidor.unam.mx

Diseño: Diana López Font
lopezfont@terra.com

Para mayor información sobre esta publicación y para enviar colaboraciones, puede dirigirse a cualesquiera de los integrantes del Comité Editorial.



Memoria, Conocimiento y Utopía, 3

Publicación semestral de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, núm. 3, Primavera del 2007, ISSN 1870-8811

Contenido

Editorial	5
<i>Jesús Márquez Carrillo</i>	
Diálogos y trayectorias	
Vías Inéditas para la Educación de los Indígenas en el Guanajuato del Siglo xv. Una Historia Alternativa.	9
<i>Cirila Cervera Delgado</i>	
Las Cartillas Rústicas: Educación a Favor del Campo a Fines del Siglo xviii.	31
<i>María del Refugio Magallanes Delgado</i>	
Albores de la Enseñanza Objetiva en México: 1870-1889.	55
<i>Irma Leticia Moreno Gutiérrez</i>	
Salubridad e Higiene Escolar: una Necesidad Posrevolucionaria en Puebla.	75
<i>Estela Munguía Escamilla</i>	
Puntos de vista	
Los Cuadernos Escolares como Fuente Histórica: Aspectos Metodológicos e Historiográficos.	93
<i>Antonio Viñao Frago</i>	
De Alemania a México: un Caso de Transcultura Pedagógica a través de la Prensa. 1875-1900.	121
<i>Alan Emmanuel Pérez Vargas</i>	

Sociedade Brasileira de História da Educação: constituição,
organização e realizações. 145
Marta Carvalho, Dermeval Saviani, Diana Vidal

Documentalia mexicana

El Craneóscopo, de Plotino Rhodakanaty. 169
Belinda Arteaga Castillo

Materia prima y herramientas

Recuento Bibliográfico de la Educación Socialista
en el Estado de México (1993-2005). 181
Elvia Montes de Oca

El Museísmo Pedagógico en España: Actualidad
y Perspectivas, Luces y Sombras. 205
Vicente Peña Saavedra

Memoria en el tiempo. La Escuela Nacional de
Música (ca. 1929-1945). 213
Mireya Martí Reyes

Comunidades

María de Lourdes Alvarado Martínez Escobar, secretaria académica
del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.

Silvia Figueroa Zamudio, rectora de la Universidad Michoacana.

Norma Ramos Escobar, Premio de Investigación Histórica “Israel Cava-
zos Garza”.

María Esther Aguirre Lora, Reconocimiento de la UNAM “Sor Juana Inés
de la Cruz”.

Editorial

La meta es el origen

KARL KRAUS

En poco más de veinte años, el mundo ha experimentado notables y múltiples cambios. Hoy, la prensa, la radio, las artes visuales y los medios electrónicos tienen un azaroso poder seductor para imprimir en la conciencia de los espectadores una nueva visión del pasado individual, social y colectivo. Por eso, contra el olvido social, es indispensable una memoria colectiva que viaje a los orígenes y aquilate –en la urdimbre y la trama del pasado y el presente– el pulso de la época.

El lenguaje, dice Gianni Vattimo “no es en primer lugar aquello que el individuo habla, sino que es aquello por lo cual el individuo es hablado”. En esta medida, el discurso histórico participa en el sistema que organiza la comunicación social y hace habitable el presente, en tanto que para su comprensión lo vuelve identitario, complejo y diverso, y a la par diluye los fundamentalismos de índole civil o religiosa. Si el olvido social tiene sus procesos (el silencio), sus prácticas (la imposición, la censura), sus productos (el vacío, la novedad) y un lugar desde donde se ejerce (el Poder), la memoria colectiva –tarea primordial, pero no única de los y las historiadoras– se basa en todo aquello que le permite a una persona recordar-narrar y apropiarse del pasado para vivir en plenitud consigo misma y con los demás. Así, en el sueño, el deseo y el proyecto de configurar sociedades y democracias participativas, el papel del conocimiento histórico es sumamente útil y estratégico, no sólo como una herramienta fundamental para la identidad, la tolerancia y la convivencia o para la comprensión y el diálogo entre las personas, las comunidades, los grupos y las naciones, sino también para el debate sobre los mundos que habitamos y sus posibles contingencias, desde un hábito viviente y no una rígida fórmula.

Cabe recordar con Ernst Cassirer que la utopía no es una copia fiel del mundo. Pero precisamente por ello ha pasado la prueba y ha demostrado su fuerza creadora en el desarrollo del mundo. “Es propio de la naturaleza humana y el carácter del pensamiento ético el que no pueda nunca condescender a lo ‘dado’ –nos dice–. El mundo ético nunca está dado; está siempre haciéndose”. En este sentido, el utopismo es una necesidad de la imaginación moral. No supone, escribió Irving Howe, “una política determinada, ni garantiza la sabiduría sobre los problemas actuales. Lo que ofrece es una perspectiva orientadora, la fe y la esperanza en el futuro, la

comprensión de que nada hay más equivocado que la idea común que lo existente hoy seguirá existiendo mañana". Ello sin duda, porque las utopías —precisa María Zambrano—, nacen "dentro de aquellas culturas donde se encuentra claramente diseñada una edad feliz que desapareció y con ella una imagen, si no idea, del hombre liberado de la servidumbre actual".

Memoria, conocimiento y utopía le apuesta a la memoria contra el olvido, al conocimiento histórico como el *humus* fundamental para el fortalecimiento de la identidad individual y colectiva, de la sociedad civil y de la democracia, y concibe a la utopía, como una posibilidad fecundadora de la acción y el pensamiento modernos. En la utopía, la esperanza ha hecho de la razón su aliada y hasta su instrumento.

6 El presente número de *Memoria, conocimiento y utopía*, ofrece en "Diálogos y trayectorias" algunas vías inéditas para la historia de la educación de los indígenas en Guanajuato durante el siglo xvi; aborda la importancia de las cartillas rústicas para la modernización del campo, a finales del siglo xviii, y plantea cómo en la ciudad de Puebla, la salubridad y la higiene escolares se convirtieron en una necesidad "posrevolucionaria". Dos colaboraciones estudian los orígenes de la enseñanza objetiva, su influencia y sus pioneros, y también la contribución a ésta de los educadores alemanes, cuyas ideas se difundieron a través de la prensa. La sección "Puntos de vista" nos brinda un conjunto de aspectos metodológicos e historiográficos para el estudio de los cuadernos escolares como fuente histórica y, de igual modo, nos informa sobre los orígenes y el desarrollo de la Sociedad Brasileña de Historia de la Educación. Por su parte, "*Documentalia mexicana*", nos ofrece la oportunidad de conocer un periódico de inspiración anarquista, que sirve de pretexto para valorar la influencia de esta corriente política y educativa en nuestro país. En "Materia prima y herramientas" es de destacar el recuento bibliográfico sobre la educación socialista en el Estado de México. Por último, en "Comunidades" se informa de los logros académicos y políticos obtenidos por algunas de sus integrantes. ¡Enhorabuena! ¡Éxitos!..

Para la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, es motivo de íntimo gozo ofrecer a la comunidad historiadora y al público en general este ramillete de artículos. En las últimas décadas del siglo xx, la historiografía de la educación en México experimentó importantes desplazamientos teóricos y metodológicos. El reto de profundizar en ellos y ponerlos al alcance de un público cada vez mayor —y más exigente— es una tarea de grandes vuelos. *Memoria, conocimiento y utopía*, quiere contribuir en esta empresa, porque —como dice Rosario Castellanos— recordar es "nuestra manera de ayudar a que amanezca".

Jesús Márquez Carrillo

Diálogos y trayectorias

Vías Inéditas para la Educación de los Indígenas en el Guanajuato del Siglo XVI. Una Historia Alternativa

Cirila Cervera Delgado*

En este artículo se reporta la investigación realizada acerca de la educación de indígenas en el Guanajuato del siglo XVI, tanto lo que corresponde a la época antigua como a la virreinal. En la primera etapa resulta polémico hablar de educación para los pueblos considerados "sin cultura", pero además, aquí no se habla de educación como sinónimo de escolarización, sino como un proceso intencional aunque no institucionalizado. El siglo XVI cierra apenas con la llegada y las incipientes obras evangelizadoras en la Gran Chichimeca, siendo las primeras décadas del XVII cuando la tarea evangelizadora-educadora empieza a dejar huellas para empezar a reconstruir la historia de la educación en esta época. Por el propio carácter de la investigación, se recurre a fuentes alternativas a las escritas, tales como la tradición oral y las fuentes cerámicas, dentro del enfoque de la historiografía social. Se concluye en la necesidad de realizar investigaciones más particularizadas, que vendrían a contribuir al análisis de las raíces de la educación formal en el estado.

9

Educación de indígenas • Educación formal • Educación no formal

In this article is presented a research carried out on the indigenous education in the state of Guanajuato during the XVI century, corresponding to the ancient and viceroyalty epoches. For the ancient epoch, it is controversial to discuss about education of the peoples considered as "uneducated"; nevertheless this paper does not refers to education as a synonym of schooling, it does as a non institutionalized intentional process. The late XVI century ends with the coming and the incipient actions of

* Doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Profesora de Tiempo Completo Titular "A" del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Cultiva las líneas de investigación Educación de Indígenas y Educación de Mujeres. Este artículo es resultado de la investigación realizada con el apoyo del Conacyt, según registro 144586.

evangelization in the Great Chichimeca. On the contrary, it is until the first decades of the XVII century when the evangelization and educational work started to leave tracks in order to allow the reconstruction of history of education related to that period. Due to the character of this research, instead of taking into consideration written sources, alternative sources have been taken, such as the oral tradition and the ceramic source, inside the social historiography approach. Finally, it is concluded that further specific research reports are needed, which would contribute to the analysis of formal education roots in the state.

Indigenous education • Oficial education • No oficial education

* * *

10 La investigación en el área de la historia de la educación en México paulatinamente se ha venido consolidando como un campo cada vez más estudiado, con los contrastes que no son ajenos al resto de las áreas de la investigación educativa; es decir, existe una amplia dedicación y producción en distintos sectores geográficos del país y un casi olvido en otras regiones.

Para el caso específico del estado de Guanajuato, no se puede decir que el campo de la investigación en esta temática esté completamente desierto. Sin embargo, como también sucede a nivel nacional, hay ciertas épocas históricas que son mayormente abordadas por los investigadores. Entre todas, la menos trabajada es el periodo antiguo¹ y la parte virreinal del siglo XVI. La investigación que ahora se reporta abarcó esa época, marcada no solamente por un tiempo lineal, sino por la coyuntura que significó el encuentro (o choque) entre la cultura autóctona y la europea.

Respecto a los temas estudiados, también destacan unos sobre otros; no son muchos los trabajos que se avocan a la educación de indígenas, menos aún a los casos específicos de los pueblos de la Gran Chichimeca. Otra de las razones para incursionar en esta área de la historia de la educación, es la necesidad de comprender el pasado remoto de lo que hoy se conoce como educación en el estado de Guanajuato, recuperando elemen-

¹ Se prefiere esta denominación, en lugar de la tan conocida "época prehispánica", con el interés de revalorar el sentido de la cultura —y la presencia toda— aborigen, sin precisar del referente de "hispanidad", que se ha tomado como el único válido para hablar de los diferentes periodos en la historia de México

tos culturales de la época antigua y de los principios del virreinato, que, desde esta perspectiva, sentó las raíces de la educación institucional-formal, sólo después de un largo proceso de transmisión generacional del conjunto de conocimientos que conforman el bagaje cultural de los pueblos.

El conocimiento (capital cultural: prácticas religiosas, sociales, económicas, políticas) ha constituido siempre uno de los pilares de las sociedades en las cuales se desarrolla. Interpretadas a veces como causa y otras como efecto de desarrollo cultural y económico, las formas de transmisión de los conocimientos han ocupado numerosas páginas con reflexiones en torno a ellas; y una vez que las estrategias de enseñar y de aprender se institucionalizaron, el énfasis de los estudios sobre el particular ha sido puesto en sus actores fundamentales: el transmisor y el receptor de ese conocimiento en relación con el contexto situacional. Para que este hecho llegara a ser reconocido como *educación* se tuvo que pasar forzosamente por una evolución lenta y larga de las sociedades: desde el hecho de “tener” que enseñar y aprender por cuestiones de supervivencia biológica y cultural, hasta el análisis de la trascendencia que implica esta actividad; en dicha vertiente es donde se introduce la investigación reportada.

La mayoría de las obras de historia de la educación se olvidan de lo anterior. Los autores aceptan implícitamente los procesos anteriores a la “escuela”; los “contenidos oficiales de la enseñanza” son confundidos con los contenidos naturalmente culturales, –por excelencia, útiles– y que deben ser inmanentes a toda sociedad civilizada. No obstante, esta forma de educación, como proceso formal, no debería verse como una obligatoriedad, sino como una necesidad que tuvo sus orígenes en tiempos remotos y que garantizaban, como ya se mencionó arriba, la supervivencia de la vida e incluso de las formas mismas de la vida, es decir, de la cultura.

Parece obvio que la transmisión de conocimientos, su acumulación y comprensible evolución, conformen hoy día el bagaje cultural de todas las sociedades; lo que no parece lógico es que se haya dejado de lado el estudio sistemático de estos conocimientos, sobre todo, analizados de manera integral en el seno mismo de esas sociedades, que era donde se producían, se transmitían y se reproducían, a la vez que se recreaban.

Por lo anteriormente expuesto, vida cotidiana y conocimiento (educación informal, no formal y formal) en el siglo XVI fue la relación que esta investigación quiso llegar a establecer, con la pretensión de aportar a lo ya existente en la historia de Guanajuato.

Otro motivo para emprender esta investigación es la escasez de fuentes escritas para el estudio de la historia de la educación en los tiempos

antiguos, sobre todo la de los pueblos llamados “chichimecas”² (ocupantes de gran parte del territorio de Guanajuato Antiguo), quienes –en el mejor de los casos– son ignorados, pues cuando aparecen en los tratados de historia ocupan un lugar secundario, no únicamente por el número de páginas que se dedican a ellos, sino, sobre todo, por ser señalados como “bárbaros”, “salvajes”, “chupadores de sangre”, los de “linaje de perros.” Ignorados y poco reconocidos por los españoles, los habitantes de la Gran Chichimeca, han jugado hasta ahora el papel de los “sin cultura” en la historia antigua de México.

El estado del conocimiento sobre el tema permitió comprobar la concentración de investigaciones realizadas sobre las culturas antiguas del Valle de México y, en contraparte, el bajo número de estudios referentes al resto del territorio, tal y como estaba conformado antes del arribo de los europeos.

No hay ninguna obra escrita que dé cuenta de la historia general de la educación en Guanajuato; mucho menos para la época antigua. Sin embargo, destacan algunas aportaciones que resultaron ampliamente significativas para esta investigación, como las que se describen enseguida.

12 En 1974 se publicó *La educación como conquista; empresa franciscana en México*,³ de José María Kobayashi. El autor analiza la historia de la educación en el siglo xvi, retomando, para la educación de indígenas durante la época colonial, las raíces culturales indígenas. Por este hecho se le puede considerar un antecedente para esta investigación, aunque los límites territoriales lo dejen fuera directamente, ya que Kobayashi se circunscribe a la zona de la otrora influencia nahua. Puesto que recupera la cultura mexicana, llega a concluir que ésta fue la base de la educación formal (ya en la época de la Colonia) iniciada por los franciscanos –orden religiosa que él analiza en esta obra–, práctica invariablemente unida a la evangelización. A pesar de que el auge franciscano llegó en el mismo siglo xvi a su fin –Kobayashi lo atribuye a la tarea emprendida por los jesuitas– fueron los hijos de Asís quienes asentaron la tradición educativa abierta a los indígenas, tal como sucedió con el caso guanajuatense.

² *Chichimeca* es un término genérico, nunca aplicado a algún pueblo antiguo en específico, sino a todos los pobladores de la Gran Chichimecatlan. Su singular es *chichimecatl* y su plural *chichimeca*, no *chichimecas*, deformado por una corrupción del lenguaje. Por tanto, es totalmente impreciso hablar de *chichimecas*, en virtud de la gran diversidad de pueblos habitantes del mencionado territorio y de sus distintas manifestaciones culturales.

³ José María F. KAZUHIRO KOBAYASHI H., *La educación como conquista; empresa franciscana en México*.

En una afortunada recuperación de documentos sahuaguntinos, Alfredo López Austin publicó en 1985 *Educación mexicana*.⁴ A diferencia de *Huehuetlahtolli*, que se ocupa mayormente de la educación informal, la obra de López Austin se centra en la educación formal, principalmente la que se ofrecía en el *Calmecac* y en el *Telpochcalli*, pero también en el *Cuicacalco* o *Cuicacalli*. López Austin recrea las características de cada uno de estos establecimientos educativos, resaltando el tipo de formación que se brindaba de manera diferenciada: tanto para la dedicación sacerdotal como para la guerrera. En ellas se da como elemento común la férrea disciplina para atemperar el carácter de los jóvenes.

Estas instituciones fueron privativas de la cultura nahua, no obstante, probablemente algún día animen a recuperar de la historia oral la existencia de la *Guatapera*, que, según la tradición, se desarrolló en territorio purépecha, y de la cual todavía subsisten sus elementos básicos; lo que vendría a ser una gran aportación para el campo de la historia de la educación en Guanajuato, que carece de todo estudio en este campo para la época antigua.

Dentro de las obras generales sobre educación de indígenas, sobresale la de Pilar Gonzalbo Aizpuru, titulada *Historia de la educación en la época colonial: el mundo indígena*,⁵ que se publicó en 1990. Gonzalbo Aizpuru dedica dos capítulos que resultan básicos en esta investigación. El primero trata de la educación fuera de las grandes metrópolis, explica como forma elemental de castellanización-educación el establecimiento de misiones. En este capítulo la investigadora toca el tema de los *chichimeca*, las políticas y las estrategias empleadas para reducirlos a la buena policía. En otro capítulo, la autora reflexiona acerca de la educación sin escuelas, aludiendo a la educación informal, que fue la base y punto de partida de esta investigación, por estar hablando de un capital cultural no expresado en programas formales, pero que son sustento de la educación de los pueblos.

En síntesis, aunque general, la obra de Pilar Gonzalbo, además de los capítulos señalados, sienta un precedente sólido para las premisas de la investigación acerca de la forma en que las generaciones adultas transmiten los conocimientos a las generaciones jóvenes.

⁴ Alfredo LÓPEZ AUSTIN, *Educación mexicana. Antología de documentos sahuaguntinos*. Selección, paleografía, traducción, introducción, notas y glosario de Alfredo López Austin. México, 1ª reimpresión de la 1ª ed. UNAM, IIA, 1994, 273 p.

⁵ Pilar GONZALBO AIZPURU. *Historia de la educación en la época colonial: el mundo indígena*. México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 2000, 274 p.

La historia de la educación en el México Antiguo, marcó uno de sus hitos más sobresalientes cuando se publicó *Huehuetlahtolli, testimonios de la antigua palabra*,⁶ con el estudio introductorio de Miguel León-Portilla y la transcripción del texto náhuatl y la traducción al castellano de Librado Silva Galeana. *Huehuetlahtolli* es un conjunto de discursos y enseñanzas legado de la propia cultura indígena; se refiere entonces, al campo de la educación informal en un primer término, aunque también se incluyen los discursos que los maestros transmitían a sus estudiantes en las instituciones educativas.

Fray Andrés de Olmos, y posteriormente Fray Bernardino de Sahagún, habían obtenido cuarenta y nueve de estos discursos; mas su obra, siendo tan general y descriptiva, no tuvo el propósito único de discernir acerca del sistema de educación indígena, como sí lo hace León-Portilla. No se ignora, entonces, el trabajo de los frailes mencionados, sólo que jamás consideraron la posibilidad de hacer un análisis bajo la perspectiva de la historia de la educación; sólo León-Portilla logró hacerlo en ese momento, después de haber reivindicado el pensamiento nahua, al afirmar en su tesis, que aquél representaba ni más ni menos que un sistema filosófico. *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes*,⁷ publicación que data de 1956 (traducida al ruso, al alemán, al inglés y al francés) debe, en síntesis, ser considerada la obra pionera que coloca la vida indígena como productora de cultura intelectual, además de la ya reconocida cultura material.

14

Aunque esta obra y la de López Austin escapan a la territorialidad a la que se circunscribió el estudio, se presentan por considerarse como las que marcaron la pauta para recuperar de las historias generales el énfasis en los sistemas educativos antiguos.

Sin duda alguna, Dorothy Tanck de Estrada es de las más insignes investigadoras en cuanto a educación de indígenas se refiere. En 1999 se presentó su obra *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*.⁸ Como se indica en el título, el periodo que abarca Tanck de Estrada deja fuera el siglo xvi. No obstante, en el capítulo iv “Los gastos autorizados”, presenta un análisis en cifras de la situación educativa de Guanajuato en ese momento. Para esa época, se puede pensar en un sistema educativo consolidado, mejor entendido si se retoma desde la primera

⁶ Miguel LEÓN-PORTILLA. *Huehuetlahtolli, testimonios de la antigua palabra*.

⁷ Miguel LEÓN-PORTILLA. *La Filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes*.

⁸ Dorothy TANCK DE ESTRADA. *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*.

incursión de franciscanos, agustinos y jesuitas en el primer siglo del virreinato. La obra de Tanck de Estrada sugiere, entonces, una perspectiva de la investigación aquí presentada.

Se editó en el año 2002 el *Diccionario de historia de la educación en México*, obra coordinada por Luz Elena Galván Lafarga, investigadora reconocida por la gran labor que ha desplegado en torno a la temática de la historia de la educación.⁹ La base del *Diccionario* son los artículos publicados en el mismo. La temática se organiza en acuerdo con las épocas: Colonial, Umbral del siglo XIX; siglo XIX; siglos XIX y XX; y siglo XX. De sus 32 artículos, tres tienen relación con el tema de esta investigación. Se trata, para la Época Colonial, de las aportaciones de Dorothy Tanck de Estrada, quien dedica su trabajo a la educación de indígenas en el siglo XVIII; y de María Teresa Jarquín, quien muestra la reseña de lo hecho por la orden franciscana sobre todo en los dos primeros siglos del virreinato en materia de educación. Mientras que María Bertely ofrece un panorama histórico de la educación para los indígenas en México —que va desde el siglo XVI hasta el XX—, con un enfoque político y sociológico.

Entre las obras dedicadas a la historia de la educación exclusivamente para el estado de Guanajuato, sobresale la de Isauro Rionda Arreguín, que lleva por título *La Compañía de Jesús en la provincia guanajuatense 1590-1767*.¹⁰ En su libro, publicado en 1996, Rionda Arreguín centra su estudio en la labor educativa desplegada por los jesuitas en los colegios que fundaron en San Luis de la Paz, Celaya, León y Guanajuato, aunque sólo el primero de ellos cae en el periodo del que se ocupa esta investigación, pero brindando la posibilidad de contemplar la perspectiva de la educación de indígenas en Guanajuato. En esta obra destaca la labor jesuítica que permanece en el ámbito de la educación —no únicamente privada— en la entidad, sino fincando aun el antecedente de la actual Universidad de Guanajuato.

Como se puede observar, fueron pocos los antecedentes directos de esta investigación; pero tampoco es una pretensión decir que lo que aquí se pone a consideración representa un campo virgen. Se trata, en todo caso de una re-lectura de las fuentes: muchas de las cuales no han sido sometidas a una lectura posterior a la época en la que se escribieron y

⁹ La Dra. Galván es, además, la presidenta fundadora de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (Somehide). Esta sociedad reúne a todos los investigadores nacionales que se abocan a la investigación del ámbito en cuestión.

¹⁰ ISAURO RIONDA ARREGUÍN. *La Compañía de Jesús en la provincia guanajuatense 1590-1767*.

jamás se ha cuestionado siquiera el ámbito sociológico e ideológico en donde se gestaron. Esta es, quizá, la aportación más significativa que figura entre las metas de este trabajo.

Lo mencionado anteriormente, llevó al planteamiento de varias interrogantes en torno a cómo se dio la generación, transmisión y recreación del conocimiento entre los pueblos indígenas de Guanajuato en el siglo xvi; qué semejanzas y qué diferencias caracterizaron a esos pueblos; cómo puede describirse su vida cotidiana siendo Guanajuato Antiguo un territorio multicultural; cuáles eran los “contenidos culturales” predominantemente transmitidos entre esos pueblos, entre otras inquietudes. Estas preguntas de investigación fueron la brújula del trabajo, marcando una diferenciación entre un antes y un después a la incursión de los europeos en el siglo xvi, hecho que se considera como un parteaguas en la historia.

16 Metodológicamente, se aplicaron herramientas de la historia llamada “tradicional”, pero sobre todo de la social. Desde el punto de vista de la primera, los historiadores enfocan su estudio en cinco categorías de análisis: la forma de gobierno, las actividades económicas, la estructura social, las instituciones, las creencias religiosas y las representaciones culturales. Estas categorías se corresponden con los aspectos político, económico, social, religioso y cultural¹¹ en la que, por cuestiones analíticas, se divide a la sociedad que se estudia.

Ese enfoque clásico o tradicional de hacer la historia, deja fuera a los actores y actividades comunes y corrientes; los grupos locales y/o minoritarios, los sin voz oficial, pero que conforman la mayoría de la población y son, tal vez, los más influyentes en la dirección del curso histórico a largo plazo. Esto que la historia tradicional omite, lo toma la historia social, avocándose al estudio cotidiano de la sociedad: de los obreros, los campesinos, las familias, los disidentes. Este enfoque trata, en última instancia, de presentar una historia más “humana”.¹²

Bajo el enfoque clásico, la educación difícilmente es concebida como diferente a la escolarización. La historia social, por su parte, amplía este concepto, abriendo el espacio a los participantes en el hecho educativo: las familias, las comunidades diversas, las instituciones. De esta manera, se concibe a la educación como “el esfuerzo sistemático, pensado y sostenido”.

¹¹ Cfr. Luis GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ. *El oficio de historiar*, p 273.

¹² Cfr. Dorothy TANCK DE ESTRADA. “La educación básica en el Guanajuato Colonial y el primer libro recreativo para niños en México”. Conferencia dictada en el marco del V Encuentro de Investigación Educativa en la Línea de Historia de la Educación. Universidad de Guanajuato. Guanajuato, mayo 28 de 2004, pp. 1 y 2.

nido para desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes, valores y costumbres y transmitirlos de una generación a otra".¹³ Este concepto de educación, que incluye la informal, permite percibir el desarrollo educativo no de manera lineal, sino que ayuda a comprender que sufre estancamientos, saltos, discontinuidades, sustituciones y formas alternas;¹⁴ es decir, que se cuestiona las nociones de "progreso" logrado a través de la educación.

La historia de la educación bien puede echar mano de ambos enfoques historiográficos, pues, como afirma Dorothy Tanck:

Me atrevo a sugerir que el campo específico de la "historia de la educación", es especialmente propicio para abarcar los dos tipos de historia, porque por su misma naturaleza, la educación está íntimamente ligada a las estructuras de poder en una sociedad y al mismo tiempo estrechamente vinculada con los municipios, las familias, las costumbres, las prácticas sociales, los valores y las creencias de varios grupos no oficiales. La educación es de interés para el gobierno y las familias, y ambos sostienen ideas y objetivos sobre cómo llevarla a cabo.¹⁵

La metodología seguida se ajustó también en razón de las fuentes para estudiar la historia de Guanajuato en ese periodo. Fue preciso recurrir a los documentos arqueológicos y no únicamente escritos —lo que implicó un trabajo *in situ* en diversos lugares del estado y, principalmente en museos—, así como a la historia oral, a través de personajes claves en la reconstrucción de la historia de la cultura de los pueblos.

Las fuentes escritas se agruparon en dos categorías: las primarias y las secundarias. Entre las primeras se consultaron los repositorios del Archivo General de la Nación, de la Casa de Morelos y del Archivo General de Indias. A estas fuentes se agregaron tres obras fundamentales para el estudio del Guanajuato Antiguo: *Guerra de los chichimecas (México 1575-Zirosto 1580)*, atribuido a Fray Guillermo de Santa María; el *Códice de Huichapan*, con paleografía y traducción de Lawrence Ecker y la *Relación de Michoacán*, de Fray Jerónimo de Alcalá.

Las fuentes secundarias se clasificaron en obras de carácter general (aquellas que hablan de la historia nacional) y de carácter local (las que se

¹³ Lawrence CREMIN. *American Education: the colonial experience, 1607-1783*. Nueva York. Harper and Row, 1970, p. III, citado en: Dorothy TANCK DE ESTRADA, *op. cit.*, pp. 4 y 5.

¹⁴ Cfr. Dorothy TANCK DE ESTRADA, *op. cit.*, pp. 4 y 5.

¹⁵ Dorothy TANCK DE ESTRADA, *op. cit.* p. 5.

refieren a Guanajuato). Una depuración de éstas, llevó a considerarlas según los autores: cronistas o autores modernos o contemporáneos.

Los resultados

De acuerdo con los marcos referenciales presentados, fue como se construyó la investigación, obteniendo los resultados que se ofrecen enseguida a la discusión.

Partiendo del concepto de territorio cultural y no geográfico, Guanajuato Antiguo estuvo habitado, o era transitado, principalmente por cinco pueblos: guamares, guachichiles, pames, otomíes y purépecha. Tales pueblos marcaron el territorio con manifestaciones culturales diversas, puesto que cada uno de ellos tenía sistemas de vida cotidiana muy diferentes entre sí. El hecho de reconocer estas diferencias, sin embargo, no implica necesariamente que se niegue el desarrollo cultural de estos pueblos, cada uno de ellos da muestra de su cultura, aunque escape a los parámetros de medición convencionales.

18 El conocimiento que ha llegado de esos pueblos mucho tiene que ver con la cantidad de documentos para su estudio, y entre éstos y su grado de sedentarismo existe una relación casi directamente proporcional; no obstante, el hecho de que no se encuentren las fuentes suficientes para hablar de su cultura, no quiere decir que no hayan tenido cultura. Además, es necesario recalcar que la historia de la parte del siglo xvi antes del virreinato, tiene que recurrir al auxilio de documentos no escritos y reconocer la introducción de la escritura como el primero de los cambios para conservar la historia que se dio en esta etapa. La tradición oral dio paso a la historia escrita, pero para ese periodo, las fuentes escritas son por demás escasas, teniendo que acudir a las crónicas, hechas bajo la óptica muy particular del extranjero, ajeno a la cultura de los naturales y, por tanto, interpretada bajo cánones distintos.

De esta manera, derivadas de las crónicas de los primeros siglos del virreinato, muchas obras históricas recientes siguen hablando de los "chichimecas" como un pueblo "bárbaro", "salvaje", "tribal", "incivilizado", "inculto", "chupadores de sangre", de "linaje de perros", y más; todos llenos de un matiz despectivo. Sin embargo, se puede afirmar que estos *chichimeca* son más producto de una creación, un invento, de las culturas nahuas, y sobre todo de los primeros cronistas, tanto religiosos como militares; puesto que no existieron jamás los "chichimecas" o

“chichimecos”, en sentido estricto. Lo que existe es una gran porción de territorio ubicado al norte de la línea divisoria trazada por Paul Kirchhof y Wigberto Jiménez Moreno para identificar Mesoamérica y Aridoamérica o Aridamérica,¹⁶ y dicha frontera del siglo xvi fue dibujada hace unas cuantas décadas. Los mal llamados “chichimecas” eran diversos pueblos habitantes de la región aridoamericana, donde escasea el agua y abunda el desierto, y donde, a pesar de las condiciones ambientales tan adversas, esos pueblos lograron su propio desarrollo cultural. Entonces, nunca jamás ha existido un pueblo llamado “chichimeca”, sino varios pueblos habitantes de esa región llamada *chichimecatlalpan*.

La vida cotidiana de los pueblos de Guanajuato Antiguo, no obstante, no puede describirse sin atender a su grado de sedentarismo, y no es que esta condición determine la cultura, pero sí se deriva de éste la práctica o no de la agricultura. Siguiendo este razonamiento, los pueblos nómadas de Guanajuato Antiguo fueron los guamares y los guachichiles; como semisedentarios se cataloga a los pames y como sedentarios a los otomés y a los purépecha.

Entre los pueblos nómadas de la *chichimecatlalpan*, el sustento había que conseguirlo diariamente y de acuerdo con lo que la naturaleza proveía. En ese hábitat inhóspito para muchos, las condiciones de vida debieron ser sumamente difíciles y azarosas, y, a pesar de ello, o más bien, gracias a ello, desarrollaron habilidades útiles para la sobrevivencia, e ilustrativas de su grado de cultura: la capacidad para recorrer las difíciles rutas, aun por los niños, lo que habla del desarrollo de su sentido espacial; la destreza no únicamente para usar el arco y la flecha, sino para su fabricación; el arte de atrapar patos y peces; la inteligencia para reconocer las distintas plantas de las que podían alimentarse; la preparación misma de los alimentos. ¿Qué lugar ocupaba Dios en su vida? Ninguno. Su dios era la naturaleza toda, la conocían tan bien que se reconocían parte de ella, no le atribuían características divinas, aunque a algunos elementos sí los reconocían como parte del ciclo de la vida.

Estos pueblos nómadas eran los Guamares y los Guachichiles, entre los que, por ejemplo, se presenta como constante su vida nómada, carac-

¹⁶ Nótese la semejanza entre los términos, que aluden directamente a condiciones geográficas (mesos = medio y árido = seco). Sólo que Mesoamérica ha llegado a constituirse más en un concepto cultural (la zona de las “altas culturas”) que en un término que señala un territorio. Aridamérica, efectivamente, nombra una región con poca agua, pero se ha extendido, en el otro sentido, a todo lo que queda al margen de ese territorio de las “altas culturas”.

terizada por la ausencia de la agricultura y por contar con un sistema de creencias escasamente estructurado y ritualizado; su constante ir y venir en completa libertad por el territorio no permite localizar fuentes específicas que comuniquen sus manifestaciones culturales. La primera postura al respecto es que ni cultura tenían, y claro que no la tenían desde el punto de vista hegemónico.

Los habitantes de la *chichimecatlalpan* fueron catalogados como “salvajes” en el siglo xvi (visión que prevalece en los libros de texto, que siguen reproduciendo esta imagen), más que por carecer de cultura, por defender el territorio que les pertenecía en ese, su espacio de libertad. Conforme fueron recibiendo a los misioneros, así fueron percibidos (y escritos) por los cronistas. No ser adoctrinados equivalió a ser salvajes: por negarse a dejar su cultura y por no someterse a la *buena policía* de la Iglesia ni de la Corona: defender su territorio aun con la vida, provocando guerrillas, les valió ser llamados violentos y bárbaros, mientras que los invasores quedaron como víctimas, y desde su postura de víctimas justificaron sus acciones, cambiaron la historia a su favor y la escribieron de esa manera. Se debe reconocer, es cierto, que se trataba de dos sistemas de vida totalmente distintos, uno se impuso a la fuerza al otro y lo sojuzgó; pero hay que aceptar también que esto no sucedió por una cuestión de superioridad o inferioridad cultural.

20

Las investigaciones arqueológicas permiten afirmar que, aunque de manera muy sencilla, todos los pueblos de Guanajuato Antiguo –incluidos los nómadas– tenían la idea de religión y que efectuaban ritos en honor a los dioses representados por la naturaleza: la fertilidad de la tierra y los ciclos día-noche. Sus dioses quedaron reducidos a la Luna, al Sol y otras estrellas; aunque no completamente ritualizadas, se efectuaban ceremonias de adoración a los dioses, en los que ya se manifestaba una estructuración social: los viejos, los hombres, las mujeres y los niños... cada grupo tenía diferente participación.

Por lo que respecta a conocimientos prácticos, las evidencias arqueológicas hablan de una enseñanza de los niños chichimeca acerca de la fabricación y el manejo del arco y la flecha, así como el trazar y seguir las rutas que garantizaban la supervivencia, los lugares de caza, pesca y recolección de acuerdo con las épocas del año. Hasta la actualidad han llegado sus conocimientos acerca de cómo hacer bebidas embriagantes del maguey, de las tunas y del mezquite, siendo, como reconoce Fray Guillermo de Santa María, el pueblo que más diversidad de vinos tenía. La vida en esos lugares con poca agua, se tornaba difícil. Ante esto, concibieron formas de reconocer las rutas de abastecimiento (petroglifos) y de conservar

los alimentos (panes de harina de la vaina del mezquite), en una industria en la que los hombres hacían su parte —la caza y la pesca— y las mujeres la suya —llevar la presa a su preparación y condimentación y el cuidado de los niños.

Estos —girones de la vida cotidiana —las fuentes no dan para más— permiten establecer no conclusiones en torno al proceso de transmitir conocimientos de generación en generación entre estos pueblos, pero sí los suficientes para advertir que las rutas de la investigación arqueológica, antropológica e histórica todavía tienen mucho por recorrer en cuanto a los pueblos nómadas de Guanajuato Antiguo.

Los Pames, como los chichimeca, no son un solo grupo, sino una familia, la otomiana, entre la que se ubica a los pames del norte y del sur, los ocuilteca, los mazahuas, los matlatzinca y los otomíes dispersos; para el caso de Guanajuato importan los que habitaban en el noreste de lo que actualmente es el estado, topando con la frontera de Querétaro, llegando por el sureste hasta Acámbaro y Yuriria. Tenían una vida semisedentaria, pero son considerados como chichimeca, con las mismas prácticas de vida que los guamares y los guachichiles, con salvedades como ciertos ritos que los acercaban a la cultura mesoamericana. Existe una controversia todavía entre quienes no hacen una separación entre pames y otomíes y prefieren referirse a éstos como otopames; lo único que confirma lo anterior es la fragilidad de las fronteras geográficas y étnico-culturales.

David Charles Wright Carr sostiene que las prácticas rituales de tipo mesoamericano hablan de cierta integración de los pames en las sociedades mesoamericanas del Bajío y que es posible que ésta fuera más allá del intercambio de bienes.¹⁷ Como pueblo “mesoamericano”, los pames practicaban la agricultura cultivando maíz, chile y calabaza, aunque seguían con una economía de caza y recolección.

La práctica de la agricultura ha permitido inferir a los investigadores que su sistema religioso estaba estructurado: se hacían ofrendas a la diosa de la fertilidad al inicio de los ciclos agrícolas y en las cosechas; ceremonia que sigue efectuándose en numerosos pueblos de Guanajuato, reminiscencia, tal vez sincrética, de aquellas antiguas creencias.

En este caso también, y de acuerdo con sus utensilios líticos, se puede aventurar la conjetura de que la transmisión de conocimientos se daba de

¹⁷ David Charles WRIGHT CARR, “El Bajío Oriental durante la época prehispánica” en *Arqueología y etnohistoria*, Eduardo Williams y Phil C. Weigand (editores), Colmich/Cimat, 1999, p. 92.

generación en generación, proceso en el cual intervenían de manera diferenciada los hombres y las mujeres, como también operaban en torno al abastecimiento y a la preparación de los alimentos.

Por fortuna, la historia nueva está preocupada por hacer una re-lectura de la historia vieja de estos pueblos, auxiliada por otras ramas del hacer científico: la arqueología, la antropología, la etnografía. Los documentos escritos bajo la visión eurocentrista están siendo analizados y reinterpretados; éstos siguen aportando nuevos datos que reivindican lo que no debió desaparecer: la idea de pueblos distintos, con culturas ni inferiores ni superiores, simplemente diferentes. De la misma manera, la *historia patria* está ofreciendo perspectivas alejadas de la historia patria, la dictada desde el centro, en este caso, siempre en referencia a la cultura nahua. La microhistoria ofrece una lectura complementaria de la vida cotidiana de los pueblos indígenas, interpretados desde sí mismos.

Por su parte, los otomíes practicaban la agricultura, y muchas de las manifestaciones culturales eran semejantes, por lo menos, a las de Mesoamérica, cuando no eran de los mismos otomíes de quienes las habían heredado los pueblos del altiplano central, tal es el caso de la diosa *Cihuacóatl*. Además de la agricultura, se dedicaban a la cestería y a la elaboración de hilados, tejidos (que comerciaban con los pueblos vecinos), fuera del tiempo que el hombre le destinaba al cultivo del maíz y la mujer a la preparación de los alimentos.

22

En el ciclo agrícola, las mujeres tenían una mínima participación, no así en el cuidado del hogar y de la familia. La técnica del hilado y del tejido permanece en las regiones otomíes (desafortunadamente no en Guanajuato de una manera sobresaliente), obviamente con la aportación de nuevos materiales y técnicas, pero en una demostración más de la trascendencia mediante la transmisión de conocimientos que se ha conservado a lo largo del tiempo.

El otomí es un pueblo que reúne en sí mismo patrones culturales de los pueblos aridoamericanos y mesoamericanos, basten como ejemplos su calendario y su religión estructurada y plenamente ritualizada. Su desarrollo cultural jamás ha sido puesto en duda, cercanos como son a la zona de las "altas culturas" del altiplano central.

Los purépecha, por su parte, situados en la franja del estado que corresponde al sur del Río Lerma, compartían todas las características mesoamericanas, pertenecientes a una población tan parecida a la de los nahuas. Con un sistema político-religioso-cultural completamente estructurado, les faltó únicamente tener los *calmecame* y *tepochcaltin* de los mexica, para que el estudio de su educación hubiera quedado testimoniado

por escrito; aun así, los grupos de especialistas en los oficios (ilustrados en la *Relación de Michoacán*) sentaron las bases para que Vasco de Quiroga los refuncionalizara, surgiendo de allí los pueblos de artesanos bien reconocidos en la actualidad en esa entidad. La tradición oral era el vehículo para la transmisión de los conocimientos. En la fiesta de *Equata Cónsquaro*, o de las Flechas, el *Petámuti* se encargaba de transmitir la historia del pueblo, ceremonia a la que asistía todo el pueblo, y donde los pequeños eran enseñados en sus costumbres y tradiciones. La generación adulta se encargaba de su función de enseñar lo mismo las artes domésticas que las de la guerra. En la misma *Relación de Michoacán* se aprecia a *Tariacuri* instruyendo a sus sobrinos e hijo sobre las estrategias bélicas.

El panteón purépecha está acompañado de rituales, así como su cosmovisión queda asentada en este documento. Actualmente esta etnia está entre las más reconocidas del centro occidente del país por la conservación de sus costumbres: su lengua, su calendario, los ciclos día-noche, vida-muerte y los agrícolas.

Las artesanías y las comidas típicas del atractivo turístico, dan cuenta de esta afirmación, notándose su supervivencia en la región de los Valles Abajeños del estado de Guanajuato, en donde nadie duda de las raíces antiguas de estas prácticas culturales, que han pervivido gracias a la transmisión que se ha dado a través del tiempo.

Como se ha visto hasta el momento, la historia ha dejado escritas diferentes versiones de los pueblos antiguos. En el caso de los guamares, guachichiles y pames, el patrón es representarlas como los *incultos*. Para los otomíes y los purépecha, las cosas sucedieron de distinta manera: en ellos se reconoció una cultura con rasgos coincidentes con las formas de vida europea y nahua, al menos en lo que a religión se refiere, mas recuérdese que la religión fue una de las banderas principales para la incursión de los invasores. La historia que se escribió de ellos fue más benigna, hasta cierto punto.

En los pueblos agricultores, con el sustento garantizado por las cosechas, hombres y mujeres podían dedicarse a otras actividades, entre ellas, la religiosa; en este contexto sí se dio una ritualización –y por tanto tenía que haber mitos–. La organización de la vida política reconocía jerarquías más allá de la proveniente de la edad, como sucedía con los pueblos de la *Chichimecatlalpan*; tenían formas más refinadas para gobernarse. Existían asimismo, las clases sociales: la de los sacerdotes y gobernantes y la del común del pueblo. Entre los purépecha, se sabe, existieron los artesanos especializados, además de un significativo intercambio comercial, lo que habla de una estructura económica plenamente identificada. Más pa-

recidos a ellos, los invasores los catalogaron como más cultos y “civilizados”. Fue precisamente en estos pueblos donde empezó a darse la colonización del territorio.

Un tema que fue recuperando una importancia que no se le dio en el inicio de la investigación es el relacionado con la evangelización: no se puede hablar de educación de indígenas sin recurrir a la avanzada evangelizadora. La evangelización impuso no únicamente nuevos contenidos educativos –lo relacionado con la policía cristiana–, sino los modos de hacerlo: recurriendo a los niños o adultos más avanzados, a diversas técnicas como los códices, los cantos y el teatro, y sobre todo a la enseñanza del castellano. Por lo que se refiere a los medios, se reconoce manifiestamente que la base de éstos fueron las raíces indígenas, es decir, los mecanismos para hacerlo se refuncionalizaron, no así los contenidos, que no tuvieron nada que ver con los anteriores, como no tenía nada que ver una religión –si la había– con la otra.

24

El año de 1526 fue coyuntural para la historia de Guanajuato. En esa fecha se empezó a dar la penetración europea, por Acámbaro, justamente la frontera con Michoacán. Los habitantes naturales de Guanajuato Antiguo fueron desplazados hacia otros lugares y otros nuevos llegaron acompañando las campañas militares y religiosas; eran los “indios de paz” que produjeron en la entidad grandes cambios en todos los órdenes de la vida.

Insertado eclesiásticamente en el obispado de Michoacán, en Guanajuato se empezó a gestar una nueva fisonomía social. Los originarios pueblos chichimeca, nada acostumbrados a rendir cuentas a nadie, defendieron sus territorios en contra del despojo, no únicamente de esos lugares, sino de los conceptos que tenían acerca de la vida misma. Fue, posiblemente en ese periodo, cuando se ganaron el mote de salvajes, crueles y sanguinarios. Fue tanta su resistencia, que algunas poblaciones en la entidad se refundaron como fuertes militares, con el objetivo de proteger las avanzadas militares.

Con la cultura advenediza, las formas de vida se fueron modificando, poco a poco y bajo diversas formas: a veces más pacíficas, a veces más violentas. El territorio que llegaría a llamarse Guanajuato fue adquiriendo otro cariz con la fundación o refundación de nuevos pueblos. La llegada de los “indios de paz”, muchos de ellos otomíes, pero también tlaxcaltecas y “mexicanos” fue el detonante de las poblaciones.

No tardaron en aparecer los pueblos identificados como entrada de la evangelización: San Francisco de Acámbaro, o San Miguel el Grande. Guanajuato debe su fundación a las vetas de plata encontradas en su territorio; mientras que San Felipe, Celaya y León se erigieron como fuertes mili-

tares durante la guerra chichimeca (1542-1591). Los indígenas que se encuentran en los diversos registros son otomíes, chichimecas (no se especifica si son guamares o guachichiles), pames, purépecha, tlaxcaltecas, mexicanos. Sin embargo, ninguna de estas nuevas fundaciones puede juzgarse como de guamares, guachichiles, pames, otomíes o purépecha, de manera pura, aunque sí son reconocidas como “pueblos de indios”, algunas de ellas.

Otros pueblos, en cambio, surgieron con el arribo de los “indios de paz”: mexicanos, tlaxcaltecas y otomíes, reducidos a la llamada “policía cristiana”. Generalmente, éstos fueron los centros que reunieron la tarea evangelizadora de las órdenes que arribaron a Guanajuato desde el siglo xvi.

La evangelización y la educación de los indígenas llegaron a ser un sólo proceso, difícilmente comprendido una sin la otra actividad. A la par que se llevaba una nueva doctrina religiosa, se llevaba también una nueva forma de pensar y de actuar: técnicas, herramientas, organización social, contenidos de enseñanza, conformaron un nuevo panorama para ser no únicamente observado, sino obedecido y asimilado.

No se sabe con certeza qué animaba a los evangelizadores. Probablemente en algunos de ellos persistía el don de servicio, probablemente en otros había diversos intereses económicos y hasta políticos, tan unidos como estaban los propósitos de la Iglesia y de la Corona. Lo cierto es que pronto emprendieron sus actividades en la Gran Chichimeca, región poco y mal conocida por sus informantes.

Como en el resto de la Nueva España, fueron los franciscanos los pioneros en hacerse presentes en Guanajuato. Primero Acámbaro y luego San Miguel, se convirtieron en el núcleo difusor de la doctrina católica y de la enseñanza de la lectura y la escritura, enseñanza acompañada por un sustrato religioso; porque lo que se leía y se escribía tenía que ver con conceptos de los ritos religiosos. También tuvieron presencia en otros municipios actuales, sin embargo, la labor que allí desarrollaron no tiene algo que ver con la educación; de hecho, se trata muchas veces de una presencia misional o esporádica. Los franciscanos han permanecido en la entidad, ahora con menos influencia, pero manteniendo diversas instituciones educativas, sobre todo de educación básica.

Después serían los agustinos, quienes, apoyados en la infraestructura y la experiencia de Tiripetío, llegaron a fundar el Colegio de San Pablo, en Yuriariapúndaro, lugar de evangelización y educación que llegó a superar a los de su época. Aunque se discute si su actividad educativa contemplaba a los indígenas, las ideas que apoyan esta última versión, permiten comprobar la importancia que ejerció el Colegio en la frontera de Guanajuato con Michoacán, y más al norte, dejando huellas de su presencia que ha trascen-

dido hasta la actualidad en una vasta región de los Valles Abajeños, en donde ya en el siglo xvii tuvieron que compartir los créditos con los carmelitas.

En la última década del siglo xvi hicieron su aparición los jesuitas, con el propósito expreso de contribuir a la pacificación de los aguerridos pueblos chichimeca de San Luis de la Paz, donde establecieron una residencia y desde donde difundieron su apostolado. Aunque buena parte del siglo xvii todavía se mantuvo como Misión y como Colegio incoado, las actividades jesuitas dejaron una marca indeleble en el campo de la educación; como dato, sobra decir que después de San Luis de la Paz, fundaron colegios en Celaya, León y Guanajuato, siendo este último la raíz de la actual Universidad pública. También, de las tres órdenes mencionadas, es la más sobresaliente en cuanto a instituciones educativas de carácter privado que siguen funcionando en la entidad.

Esas órdenes religiosas cumplieron con su misión: evangelizar, y aun la rebasaron, llegando a sentar las bases de la educación formal. Emplearon para ambas tareas (en una actividad indiferenciada) los mismos métodos, actores, tiempos, espacios. Educación y evangelización fueron parte de un mismo proceso.

26 La disputa entre estas órdenes no estuvo ausente en Guanajuato. Tenían que consolidar su presencia y delimitar no únicamente de manera física sus territorios, también necesitaban la fuerza de trabajo de los indígenas para hacer producir sus haciendas, además del control de los diezmos. La intervención del clero secular en posteriores avanzadas evangélicas enrareció aún más el panorama religioso; sin embargo, y a pesar de todos estos reproches, se debe reconocer que Guanajuato encuentra en sus raíces de la educación formal la tarea llevada a cabo por franciscanos, agustinos y jesuitas en aquellas décadas coyunturales del siglo parteaguas en la historia de México, el siglo xvi.

Las escasas fuentes para el caso de la evangelización en Guanajuato, permiten ver que se siguieron los mismos métodos de enseñanza que en el resto de la Nueva España, tratando en algunos casos de recobrar elementos propios de la antigua cultura. Sólo que, en esa etapa coyuntural, intervino de manera predominante la acción de la generación joven, convirtiéndose en la primera “educada” y la consiguiente “educadora” de las generaciones precedentes y, por tanto, negando una de las hipótesis de la investigación: que la generación adulta es quien se encarga de transmitir los conocimientos a la generación joven, así como sí se comprueba para la época antigua, en donde, invariablemente, el proceso se dio de esta última forma señalada.

Los conocimientos prácticos fueron complementados con aquellos referentes a la doctrina y a las primeras letras; enseñanza que debe haber sido proporcionada primeramente a aquellos indígenas principales, aunque todo hace suponer que en el mismo siglo xvi, se extendió a las masas.

Los *cues* empezaron a ser sustituidos por los templos católicos y aparecieron éstos para congregar en sus patios y anexos a la población indígena para ser introducida a una nueva cosmovisión y modo de hacer las actividades diarias.

Nadie lo puede afirmar con cabal seguridad, pero muchas voces afirman que la presencia de los frailes hizo menos dramática la colonización impuesta, porque defendían a los indígenas de los maltratos y abusos de los encomenderos; obrando quizá movidos por sus propios fines.

Es precisamente con base en la evangelización y educación como se gestó el cambio de mentalidad (sin contar con el mestizaje), a grado tal que se aprecia en la actualidad un completo sincretismo cultural.

A manera de cierre, nuevas rutas de investigación

Como se ha dicho, en la época antigua, los conocimientos que eran transmitidos de generación en generación, tenían una explícita relación con las prácticas de la vida cotidiana: había que enseñar lo concerniente a la caza y la pesca o la agricultura, la alfarería, el comercio, el gobierno y la medicina. Pero también se transmitía un importante bagaje de conocimientos relativos a la cultura: cantos y danzas; rituales y mitos, creencias religiosas. Durante la época virreinal, no desaparecieron estos contenidos, pero fueron complementados con los de doctrina cristiana, lectura y escritura, además de la enseñanza del castellano. Se introdujeron nuevas prácticas religiosas y, por tanto, era necesario preparar a los servidores de los templos católicos; en el caso de los pueblos con religión ancestral, los conocimientos antiguos son trastocados y las formas refuncionalizadas.

A la par que se iba gestando este cambio, también la mentalidad debió de hacerlo: cambió la cosmovisión acerca de lo religioso, lo social, lo político, lo gubernamental y lo económico. Cambiaban los dioses y las autoridades, los valores y los alimentos, las formas de vida. Este cambio resultaría paulatino, pero difícilmente imperceptible e indudablemente traumatizante.

Aunque no se logró durante todo el siglo xvi, ni aún todavía en el siglo xxi, el cambio de las lenguas autóctonas por el castellano operó en la transformación cultural más significativa, por todo lo que representa un lenguaje,

como expresión de la cultura, y lo que es peor, por el olvido de las raíces de la lengua propia, difícilmente traducible al español con la exactitud ya olvidada, dando como resultado aproximaciones muy pocas veces afortunadas.

Es precisamente la conservación de las lenguas indígenas el ejemplo más palpable de la transmisión, perpetuación y recreación de uno de los conocimientos que pueden ser reconocidos hoy día como propiamente indígenas. Muchas otras manifestaciones culturales son producto de un intercambio cultural (sincretismo, dicen los enterados); y si bien es cierto que las lenguas indígenas han incorporado a su bagaje palabras del español, lo han hecho sin olvidar las que le son originarias. En Guanajuato, por desgracia, el chichimeca jonaz está a punto de desaparecer, con sus pocos hablantes en su mayoría avergonzados de hacerlo, bajo el riesgo de ser marginados por la exigencia globalizante del mundo mestizo.

Las danzas autóctonas que se practicaban antiguo, por su parte, han incorporado elementos sobre todo religiosos: imágenes y cantos (y por tanto, conceptos) del catolicismo, prevaleciendo en la actualidad un sincretismo cultural. Igual está sucediendo con los diversos ritos relacionados con el ciclo agrícola y con la medicina tradicional. Los objetos cerámicos que se siguen produciendo en la región (San Felipe, Acámbaro, Tarandacuao, por citar algunos ejemplos) han mantenido su esencia antigua, pero han incorporado nuevas técnicas en la producción, de manera tal que no se puede hablar de una mera transmisión de los conocimientos ancestrales, sino de una recreación de los mismos, según las circunstancias.

Este panorama, precisamente por serlo, marca la necesidad de proseguir con investigaciones específicas sobre el tema de la educación en Guanajuato en los siglos XVI y XVII. Es necesario analizar regiones y temas más delimitados, lo que permitirá construir el sentido de las tareas de evangelizar y educar, amén de contribuir a la discusión del mestizaje cultural, en el sentido más amplio, del actual estado de Guanajuato.

Bibliografía

- ALCALÁ, Fray Jerónimo de, *Relación de las ceremonias y ritos y población y gobernación de los yndios de la Provincia de Mechuacan hecha al Ylustrísimo Señor Don Antonio de Mendoza, virrey y gobernador desta Nueva España por su majestad*, Madrid, Edición facsimilar, Patrimonio Nacional/H. Ayuntamiento de Morelia/Testimonio Compañía Editorial, S. A., 2001, 144 ff.

- GALVÁN LAFARGA, Luz Elena (coord.), *Diccionario de historia de la educación en México*, México, Conacyt/CIESAS, 2002.
- GONZALBO AIZPURU, Pilar, *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*, México, El Colegio de México/Centro de Estudios Históricos, 1ª reimpresión, 2000, p. 274.
- GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ, Luis, *Pueblo en vilo*, México, FCE, 4ª ed. de la 1ª reimpresión, 2001, p. 290.
- HISTORIA CHICHIMECA*, Manuscrito copiado por F. Galicia Chimalpocopa y traducido al castellano, México, Editor Vargas Rea, 1950, p. 55 (colección Amatlacuilotl, 8).
- JIMÉNEZ MORENO, Wigberto, "La colonización y evangelización de Guanajuato en el siglo XVI", en *Arqueología e historia guanajuatense*, México, El Colegio del Bajío, 1988, pp. 29-42.
- KOBAYASHI H., José María F. Kazuhiro, *La educación como conquista; empresa franciscana en México*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1997, p. 295.
- LEÓN-PORTILLA, Miguel, *Huehuetlahtolli, testimonios de la antigua palabra*, México, SEP/FCE, 1991 p. 242.
- _____, *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes*, México, UNAM/IIA, 8ª ed., 1997, I-XI; p. 456.
- LÓPEZ AUSTIN, Alfredo, *Educación mexicana. Antología de documentos sahuaguntinos*, selección, paleografía, traducción, introducción, notas y glosario de Alfredo López Austin, México, UNAM/Instituto de Investigaciones Antropológicas, 1ª reimpresión de la 1ª ed., 1994, p. 273.
- RIONDA ARREGUÍN, Isauro, *La Compañía de Jesús en la provincia guanajuatense. 1590-1767*, México, Universidad de Guanajuato, 1996, p. 547.
- SANTA MARÍA, O.S.A. Fray Guillermo de, *Guerra de los chichimecas (México 1575-Zirosto 1580)* edición crítica, estudio introductorio paleografía y notas de Alberto Carrillo Cázares, México, El Colegio de Michoacán/Universidad de Guanajuato, 1999, p. 229.
- TANCK DE ESTRADA Dorothy, "La educación básica en el Guanajuato colonial y el primer libro recreativo para niños" en *V Encuentro de investigación educativa Historia de la educación*, México, Universidad de Guanajuato/Instituto de Investigaciones en Educación, 2004, material inédito.
- _____, *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*, México, El Colegio de México/Centro de Estudios Históricos, Primera reimpresión de la 1ª edición, 2000, p. 669.

WRIGHT CARR, David Charles, "El Bajío oriental durante la época pre-hispánica" en *Arqueología y etnohistoria*, Eduardo Williams y Phil C. Weigand (editores), México, El Colegio de Michoacán/Centro de Investigaciones en Matemáticas, 1999, pp. 75-108.

Las Cartillas Rústicas: Educación a Favor del Campo a Fines del Siglo XVIII

María del Refugio Magallanes Delgado¹

Durante la segunda mitad del siglo XVIII, en el contexto de la revolución intelectual que trajo consigo la Ilustración y las reformas borbónicas, emergieron algunos proyectos de corte económico y educativo impulsados por la Sociedad Económica de Madrid, con el objetivo de promover la difusión del nuevo conocimiento científico a través de la impresión de cartillas o “tratados” para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de conocimientos útiles a los sectores productivos, tales como los artesanos, agricultores y propietarios de la Nueva España.

El contenido de las cartillas rústicas buscó erradicar los conocimientos vulgares y la ignorancia en torno al cultivo de la mora y fomentar la industria de la seda. Estas cartillas se sitúan en el marco de la educación informal y en la esfera de la educación popular de la época y como el primer antecedente de la enseñanza agrícola en México.

31

Cartilla • Educación • Industria

During the second half of eighteenth century, in the context of the intellectual revolution brought by the Illustration and the Borbonic Reforms, some economic projects of economic and educational kind arose supported by The Sociedad Económica de Madrid, with the task of spreading the new

¹ Licenciada y maestra en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Actualmente cursa el doctorado en Historia en la misma institución; participa en el proyecto nacional de “Las Intendencias a la Federación en Zacatecas: 1780-1910” y es miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Autora del libro *Sin oficio, beneficio ni destino. Los vagos y los pobres en Zacatecas. 1786-1862* (en prensa); coautora del libro: *Grupos marginados de la educación en América Latina, siglos XIX y XX*, coordinado por la Dra. Rosalina Ríos Zúñiga y la Dra. María de Lourdes Alvarado, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/UNAM con el artículo: “Pobres, vagos e instrucción para el trabajo. Del “taller” a la escuela de artes y oficios en Zacatecas, 1775-1862” (en prensa) y coautora del libro: *Procesos, prácticas e instituciones educativas en Zacatecas (siglo XIX)*, coordinado por el Dr. René Amaro Peñaflores y el Dr. Francisco García González, 2004; con el artículo: “Educación, ocio y trabajo en Zacatecas en el siglo XIX”.

scientific knowledge through the printing of cartillas or books, to provide an easier teaching -learning process of useful knowledge to productive sectors like craftsmen, farmers and landowners of the New Spain.

The content of the cartillas rústicas (rustic books) tried to eradicate the vulgar knowledge and the ignorance about the growing of the blackberry and to increase the silk industry. These books are included in the context of the informal education and into the popular education field of the time and, like the first antecedent of the agricultural teaching in Mexico.

Book • Education • Industry

* * *

32

Dentro de la historiografía de la historia de la educación, una línea de investigación emergente aborda como objeto de estudio la enseñanza agrícola, que parte del análisis del establecimiento de la primera Escuela Nacional de Agricultura en 1853 y los subsecuentes programas y carreras agrícolas que se impulsaron en escuelas regionales, diseñadas para la formación de profesionales agrícolas y para incentivar las exportaciones rurales del país, investigaciones que se inscriben en la segunda mitad del siglo XIX,² aceptándose el “inicio” de la educación agrícola como producto de la estabilidad política, la emergencia del incipiente capitalismo, la participación nacional en una economía de exportación y su articulación con el mercado interno, que se dio a partir de la República Restaurada y durante el porfiriato.

No obstante, es válido someter al diálogo historiográfico la explicación histórica de algunas propuestas ilustradas que pugnaron por una educación informal a favor del campo –pese a que no rebasaron esta condición o etapa de ensayo–, porque esclarecen la estrecha relación entre educación y producción, nivel de participación del Estado colonial, cultivadores y propietarios de tierras y capital.

² Milada BAZANT, “La enseñanza agrícola en México: prioridad gubernativa e indiferencia social (1853-1910)”; Alejandro TORTOLERO VILLASEÑOR, “La enseñanza agrícola en la segunda mitad del siglo XIX”; Lucía MARTÍNEZ MOCTEZUMA, “Hacendados, educación y fuerza de trabajo: el establecimiento de la Escuela Regional de Agricultura de Chalco”.

Durante la segunda mitad del siglo XVIII, en el contexto de la revolución intelectual que trajo consigo la Ilustración y las reformas borbónicas, emergieron algunos proyectos de corte económico y educativo impulsados por la Sociedad Económica de Madrid,³ con el objetivo de impulsar la difusión del nuevo conocimiento científico a través de la impresión de *cartillas* para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de *conocimientos útiles* para los sectores productivos, tales como los artesanos, cultivadores y propietarios.

En este contexto, el presente trabajo busca dar cuenta de ¿cuál fue la importancia científico-didáctica de las *cartillas rústicas* como instrumentos para fomentar la producción agrícola de la Nueva España y en qué medida las cartillas rústicas eran parte del proyecto de *educación popular*⁴ que se operó en el marco de las reformas borbónicas? El término de *cartilla* por lo general está asociado a textos como el catecismo político, cuyo esquema de pregunta y respuesta facilitaba la memorización de los preceptos doctrinarios y políticos de época, así como los silabarios usados

³ Bajo la inspiración de la Royal Society de Londres, de la Society de Dublín y de las academias reales de París, Berlín y San Petersburgo, un grupo de la ciudad provinciana de Vergara, España, transformó la tertulia del conde de Peñaflores en un organismo reglamentado, al que se conoció con el nombre de Sociedad Vascongada de Amigos del País, en 1764. Los miembros de la sociedad establecieron el Real Seminario Patriótico Vascongado en 1776, dedicada a la enseñanza científica y tecnológica que ponía su interés en las ciencias útiles. Otras sociedades de amigos del país fueron fundándose en España: Tudela (1770), Baeza (1774) y en 1775, Pedro Rodríguez, conde de Campomanes, fundó la Sociedad Económica Madrileña. Para 1820 había en la Península 70 sociedades de amigos del país, que después de 1775, fueron organizadas de forma similar a la Sociedad Madrileña. Después de 1780 se establecieron en ultramar numerosas sociedades de amigos del país: Manila, 1781; en Santiago de Cuba, 1783; en Mompox, Nueva Granada, 1784; en Lima, 1787; en Quito y La Habana, 1791; en Guatemala, 1794, y en Santa Fé de Bogotá y Buenos Aires, 1801. Jaime E. RODRÍGUEZ O., *La independencia de la América española*, pp. 62-63.

⁴ En el nivel de primeras letras, la instrucción popular se entendió como el conjunto de conocimientos teóricos y prácticos (lectura, escritura, contar y catecismo religioso), que debían adquirir los sectores sociales mayoritarios, la cual era medio para alcanzar la ilustración y en algunos casos —como el de los artesanos— servía para potenciar en ellos la utilidad de sus artes. RENÉ AMARO PEÑAFLORES, “Educación popular, ilustración y escuelas de artes y oficios en Zacatecas, 1780-1870”, p. 133. No obstante, desde la visión progresista y utópica de la transformación social, las autoridades definían a la instrucción popular como el remedio para eliminar todos los obstáculos de cualquier naturaleza —económicos, políticos y morales— de los sectores productivos como artesanos, y agricultores, las mujeres, los niños y los pobres que se inscribían dentro de los grupos marginados. María del Refugio MAGALLANES DELGADO, *Sin oficio, beneficio ni destino. Los vagos y los pobres en Zacatecas, 1786-1862* (en prensa). Pedro Rodríguez, conde de Campomanes, afirmaba que el estado de la industria era el “barómetro más seguro por

en las escuelas de primeras letras en territorio novohispano, en los cuales se proponía el modelo de deletreo para la enseñanza de la lecto-escritura. La cartilla era un librito de unos diez por quince centímetros y de pocas páginas. Estas cartillas constaban de 10 o 16 páginas; las primeras cuatro contenían el alfabeto en minúsculas y mayúsculas; luego once renglones apretados de las sílabas de dos letras en las que se conjugaban cada una de las consonantes con las cinco vocales: ba, be, bi, bo, bu, ca, ce, ci, co... etcétera. En seguida, en otro párrafo de renglones, se presentaban sílabas de tres letras, y por último, aparecían distintos elementos de la doctrina cristiana, tales como los diez mandamientos, los cinco mandamientos de la Iglesia, el credo, el padre nuestro, los sacramentos, el avemaría, obras de misericordia, virtudes y como ayudar en misa; todo escrito sin separar las palabras en sílabas.⁵ Desde este enfoque son representativos los trabajos de Carmen Castañeda, Dorothy Tanck Estrada, Anne Staples y Martín Escobedo Delgado.⁶

34

donde se debe regular la progresión o decadencia del Estado”, por tal razón, los objetivos de la instrucción popular iniciaban con la elaboración de textos con un contenido temático determinado, dirigido a un grupo productivo en particular desde una perspectiva global en la que estaban presentes conocimientos teóricos, prácticos y morales para el ejercicio de un oficio y el desarrollo de un proceso productivo competitivo. Pedro RODRÍGUEZ, *Discurso de la educación popular de los artesanos y su fomento*. Biblioteca de Colecciones Especiales, Elías Amador, folio: 2205, ubicación: 98-01-24 (en adelante BCE-EA).

⁵ El método para aprender a leer consistía en mirar al alfabeto en la cartilla y aprender a identificar y pronunciar cada letra. Después de saber las letras individuales, éstas se combinaban en sílabas impresas en la cartilla, que se leían según el método llamado deletreo. Cuando el niño sabía deletrear la cartilla, se pasaba a un segundo libro, el catón. En 1786, el modelo propuesto en las cartillas fue criticado de tradicional y para superar esta condición, se publicaron varios textos para la enseñanza de la lectura; éstos pese a sus buenas intenciones, continuaban estimulando el deletreo y la memorización de los contenidos. Dorothy TANCK ESTRADA, *La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España, 1700-1821*, pp. 53-64. Martín ESCOBEDO DELGADO, “Leer y escribir en Zacatecas. Las prácticas de lo escrito en algunos centros educativos durante el ocaso colonial”, pp. 13-15.

⁶ Carmen CASTAÑEDA, “Los usos del libro en Guadalajara, 1793-1821”, pp. 39-68. Anne STAPLES, “Alfabeto y catecismo, salvación del nuevo país”, pp. 69-92. Dorothy TANCK ESTRADA, “Tensión en la torre de marfil. La educación en la segunda mitad del siglo XVIII mexicano”, pp. 27-99; Dorothy TANCK ESTRADA, “La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España, 1700-1821”, pp. 49-93, Martín ESCOBEDO DELGADO, *op. cit.*, pp. 13-44.

Sin embargo, la elaboración de las *cartillas* no estuvo restringida al espacio de la instrucción de primeras letras sino que se extendió al ámbito rural y a otro grupo de usuarios, como los cultivadores y los propietarios, sector contemplado por Melchor Gaspar de Jovellanos,⁷ a los cuales se instruiría a través de *cartillas rústicas*, es decir, textos cortos que sintetizaban en pocas hojas impresas, el contenido científico de obras compuestas por varios tomos que circulaban entre los eruditos de la materia; el objetivo de las *cartillas rústicas* era brindar los conocimientos prácticos elementales sobre el cultivo y producción de ciertos giros industriales de corte agrícola. Los fundamentos de esta propuesta prevaleció hasta la primera mitad del siglo XIX e incluso su elaboración fue motivo de certámenes convocados por la Junta de Fomento y el Banco del Avío.⁸

A favor del campo: divulgación de los conocimientos útiles

Sin estar gestándose propiamente una disyunción entre el campo y la ciudad y la supeditación de la agricultura a las otras ramas de la economía, la España borbónica estaba resuelta a encauzar y apremiar las corrientes cultu-

35

⁷ Gaspar MELCHOR DE JOVELLANOS (1744-1811), escritor y político austriaco. Se distinguió por sus ideas renovadoras: humanización de la justicia, fomento de las obras públicas, racionalización de la enseñanza y liberalismo económico. FROST, 1986, p. 63. En 1777, la Sociedad Económica Matritense (una de las Sociedades Económicas de Amigos del País extendidas por España desde 1765, fundada a su vez en Madrid en 1775), se ocupaba de la regularización de las normatividades agrarias de España y sus colonias. A Jovellanos se le encomendó la elaboración del documento que diera cuenta de la situación del agro español, e introdujo como necesidad la elaboración de “cartillas rústicas” para instruir a los propietarios y cultivadores. Heriberto MORENO GARCÍA, *En favor del campo. Gaspar de Jovellanos, Manuel Abad y Queipo, Antonio de San Miguel y otros*, pp. 11-12.

⁸ El contenido de esta cartilla se presenta a manera de diálogo entre un militar retirado, conocedor del método de la cría del gusano, y un propietario, que ignora cómo criar gusanos de seda. Tomás YLLANES, *Cartilla sobre cría de gusanos de seda, en la que se ha procurado simplificar el método de su cría y poner al alcance de toda clase de personas*. Biblioteca Nacional-Colección Lafragua, ref. 450. Se tuvo noticia que la *Cartilla para la propagación y cuidado de las abejas* estaba ya impresa y fue revisada por el Sr. Meurville, que estaba de visita en México, sugiriendo que fuese más sistemática la información, así como otras modificaciones que ayudarían a la comprensión de los conocimientos y técnicas sugeridas en el contenido. Lucas ALAMÁN, *Memorias sobre el estado de la agricultura e industria de la república en el año de 1845*.

rales y económicas que se agitaban en la península para coadyuvar a superar el atraso económico del imperio español; para ello se utilizaron todos los apoyos que proporcionaba la investigación científica en todas las áreas del conocimiento humano, distinguiéndose los tratados a favor del campo y la educación popular. Habrá que puntualizar que se trataba de los visos de una tendencia marcada y no un desarrollo modernizador que, en extensión y profundidad, ya estuviera activando la sociedad y la economía de España entera y proyectándose a sus colonias.

Esta tendencia se capta en los escritos de los españoles ilustrados como Uztáriz, Olavide, Aranda, Floridablanca, Campomanes, Ward, Cabarrús, Jovellanos, que, por cierto, en ese tiempo formaban el grueso de los ministros y de los funcionarios del estado borbónico, al que servían, con todas sus luces, al fomento de las ciencias, la difusión educativa y cultural, la introducción de medidas reformistas, el apoyo al cultivo y la industria, la facilitación del crédito, la cooptación del corporativismo y los monopolios de tierras, pero, sobre todo, a la intervención del Estado.⁹

36 Para abatir la resistencia reformista, las sociedades económicas despertaron el interés económico y las inquietudes políticas en los diversos sectores sociales. Un sinnúmero de asuntos y temas, antes reservados para especialistas y quizá sólo tratados en las universidades, empezaron a ser divulgados y dirigidos a la gente común, a los sectores productivos, en forma de compendios o instrucciones prácticas —caso de la cartilla en cuestión—, siempre con miras a su pronta aplicación en la agricultura y la industria textil.

Jovellanos, en 1794, en el *Informe en el Expediente de la Ley Agraria* que, a nombre de la Sociedad Económica de Madrid, preparó y redactó para el Real Consejo de Castilla, señalaba que las leyes para favorecer la agricultura debían reducirse a proteger el interés particular de los agentes, para lo cual había de remover los estorbos que se oponían a la tendencia y el movimiento natural de su acción. La experiencia social indicaba que éstos debían reducirse a tres clases: “Políticos, morales y físicos [...] sólo pueden provenir de las leyes, de las opiniones o de la naturaleza [...] los estorbos morales se remueven mediante la instrucción de los propietarios y los labradores y la formación de cartillas rústicas”.¹⁰

⁹ *Ibid.*, p. 14; véase Pedro RODRÍGUEZ, 1775a y Francisco de CABARRÚS, *Cartas a Jovellanos*.

¹⁰ Los “estorbos políticos o derivados de la legislación” son los tocantes a los baldíos y tierras concejales, a la apertura de las heredades y la protección parcial del cultivo, a la mesta, a la amortización tanto eclesiástica del clero regular y del secular como a la civil de los mayorazgos, a la circulación de los productos de la tierra y a las contribuciones relacionadas con la agricultura; los “estorbos físicos o derivados de la naturaleza”; son los relacionados con el riesgo y a la falta de comunicaciones terrestres y acuáticas y de puertos

Emparentados con esta visión, Enrico Martínez escribió un *Tratado de agricultura*, sobre labores agropecuarias, huertas, jardines y cañaverales; Carlos de Sigüenza y Góngora, como agrimensor, preparó unas *Reducciones de estancias de ganado a caballerías de tierras*: los jesuitas, como hacendados de la colonia, tradujeron en las *Instrucciones a los hermanos jesuitas administradores de haciendas* la experiencia secular de la orden en asuntos agrarios. Probablemente José Antonio Alzate y Ramírez fue quien más hizo por difundir, a través de sus periódicos, el *Diario literario de México* (1768), *Asuntos varios sobre ciencia y artes* (1772-1773), *Observaciones sobre la Física, Historia Natural y artes útiles* (1778) y la *Gaceta de Literatura* (1788-1795), los conocimientos y las prácticas agrícolas que recababa de su propia experiencia o de sus inagotables lecturas de autores europeos contemporáneos.¹¹

Estos cambios culturales anunciaban transformaciones profundas en todos los ámbitos de la sociedad. Auguraban la desarticulación de la gran propiedad y confiaban en que parte de la riqueza de las naciones estaba en la tierra, en la producción especializada que se daban en las industrias rurales, es decir, en las manufacturas textiles que tuvieran como materias primas el cáñamo, lino, algodón y seda.

En este contexto, las cartillas rústicas representaban, en menor escala, la tendencia a la aplicación de la ciencia y la preocupación por el fomento industrial; a la vez que formaron parte de los nuevos mecanismos de sociabilidad de la época, junto con las publicaciones periódicas de las numerosas sociedades de amigos del país que se establecieron en Hispanoamérica después de 1780.¹²

37

comerciales. Heriberto MORENO GARCÍA, *op. cit.*, pp. 54-92. En Zacatecas, en 1829, la Sociedad Patriótica de Amigos del País, recuperó la propuesta de Jovellanos en torno a la necesidad de la elaboración de cartillas rústicas para los labradores y propietarios. Archivo Histórico del Estado de Zacatecas, Fondo Poder Ejecutivo, serie Sociedad Patriótica, caja 1 (en adelante AHEZ). Para 1846, Lucas Alamán, como ministro de las juntas de industrias del país, señalaba que existía una *Cartilla para la propagación y cuidado de las abejas*, la cual fue elaborada y revisada por Meurville, hombre conocedor del tema. LUCAS ALAMÁN, *Memoria sobre el estado de la agricultura e industria de la República en el año de 1845*, p. 178.

¹¹ Heriberto MORENO GARCÍA, *op. cit.*, pp. 15-16.

¹² En términos metodológicos sociabilidad se define como la aptitud de vivir en grupos y consolidar los grupos mediante la constitución de asociaciones voluntarias. Las sociabilidades pueden ser formales e informales. Las primeras sirven de foro para la generación de opinión pública y la participación política. La función de la sociabilidad informal es la convivencia y el esparcimiento. Maurice AGULHON, *Clase obrera y sociabilidad antes de 1848*, pp. 55-72.

Las sociedades patrióticas y el fomento agrícola

La idea directriz de los textos impresos que se escribieron en las Sociedades Patrióticas de Amigos de España,¹³ principalmente en Madrid, era elaborar “tratados” sobre los conocimientos humanos, particularmente de aquellos que redundaran en beneficio o utilidad para las industrias manufactureras, mineras y agrícolas, de modo que se evitara la decadencia económica de la Corona española.

Así, el virrey Juan Vicente de Güemes, segundo conde de Revillagigedo,¹⁴ en febrero de 1794, complementaba con el envío de tres ejemplares de la cartilla rústica denominada *Compendio en que se manifiesta el método de sembrar, trasplantar, podar y sacar fruto de las moreras y morales aprovechando su hoja para la cría de gusanos de seda*, impresa en diciembre de 1793, las prevenciones que había hecho a la jurisdicción de Zacatecas,¹⁵ y a las demás jurisdicciones del territorio novohispano desde diciembre de 1792, para el establecimiento y plantío de moreras y morales, bajo la siguiente apreciación de la división territorial del espacio rural:

38

¹³ El objetivo de las sociedades era fomentar la modernización industrial y agrícola de España por medio de la enseñanza técnica, el estímulo a los inventos y la propuesta de cambios en la organización económica y social. Dorothy TANCK ESTRADA, *Tensión en la torre de marfil. La educación en la segunda mitad del siglo XVIII mexicano*, p. 63.

¹⁴ Juan Vicente de Güemes, segundo conde de Revillagigedo (1740-1799), administrador colonial español, virrey de la Nueva España (1789-1794). Estimuló el establecimiento de las intendencias y reorganizó los tribunales. Promovió el cultivo de plantas textiles de cáñamo, lino y algodón; reglamentó la explotación de maderas e impulsó las comunicaciones, construyendo una red de caminos entre los puertos de Veracruz, Acapulco y Mazatlán, y las ciudades de México y Toluca. Estableció el correo bimestral entre las capitales de las intendencias. Creó numerosas escuelas para indígenas y apoyó los estudios profesionales, sobre todo los de la Academia de San Carlos. Inauguró el Museo de Historia Natural en 1793. Creó las cátedras de Botánica, Anatomía y Fisiología, y fundó el Archivo General. Heriberto MORENO GARCÍA, *op. cit.*, p. 33.

¹⁵ En 1793, *La relación de los terrenos, pueblos, haciendas y ranchos de la jurisdicción de Zacatecas*, elaborada por Juan Antonio de Evia, daba cuenta del carácter rural del territorio, que cuantificaban 19 pueblos, 22 haciendas y 234 ranchos, sin contar los existentes en el distrito de Zacatecas —se omitieron en la *Relación*— ya que se registró en leguas, la distancia que separaba a cada pueblo, hacienda o rancho de la capital de este distrito y la distancia existente entre estos poblados a la ciudad de México. *Relación de los terrenos, pueblos, haciendas y ranchos de la jurisdicción de Zacatecas*, en AHEZ, Fondo Ayuntamiento, Serie cabildo, caja 17. *Población de la intendencia de Zacatecas 1793*, en AHEZ, Fondo Intendencia, serie gobierno, caja 2. Para tener un acercamiento de la distribución por jurisdicción y carácter étnico de la población. Cfr. René AMARO PEÑAFLORES, *Los gremios acostumbrados. Los artesanos de Zacatecas, 1780-1870*, p. 39.

...hice prevenciones útiles e importantes al establecimiento y plantío de moreras y morales en almácigos y semilleros en las huertas, haciendas y ranchos de españoles; en tierras de naturales por las respectivas repúblicas de sus pueblos al cuidado de los subdelegados; y en los ejidos de las ciudades al cargo de sus ayuntamientos.¹⁶

De esta forma, las huertas, las haciendas y los ejidos se convertirían en unidades cultivadoras de seda, sin que esto implicara la pérdida del monopolio de la seda por parte de la Corona. Se trataba, en todo caso, de incentivar la participación de los vasallos y mantener la injerencia mercantil del Estado en esta materia. El equilibrio mercantil entre ambas partes se mantendría debido a que:

...lográndose las plantas puestas, en sazón pudieran trasplantarse y venderse a su justo precio a las personas que quisiesen dedicarse a la cría de gusanos de seda, con el fin de fomentar y hacer prosperar en estos dominios un ramo de industria rural y de comercio.¹⁷

Para materializar las bondades que pudieran desprenderse de esta nueva industria rural, se necesitaba erradicar toda incertidumbre durante el proceso de cultivo; el virrey sugería la adquisición y el apego a los fundamentos prácticos que contenía la cartilla rústica:

39

No se sabe hasta ahora, si tuvo efecto el plantío en almácigos, pero de todos modos es conveniente que los labradores, comunidades y pueblos tengan a la vista una instrucción práctica del método de sembrar, trasplantar, podar y sacar fruto de las moreras y morales, aprovechando su hoja para la cría de gusanos de seda...

Si bien es cierto que la cartilla allanaba la dificultad que pudiera emerger de la falta de experiencia en el tratado del cultivo de la mora y morales

¹⁶ El cabildo de la ciudad de Zacatecas recibió los tres ejemplares y las prevenciones de promover en cuanto lo permitan esos territorios el insinuado plantío con tal arreglo a ella, pues del logro de las plantas y felices efectos de las primeras experiencias, depende que se dediquen y aficionen con gusto los vasallos a tan útil proyecto de unos dominios abundantes de proporcionados terrenos. *Prevenciones útiles e importante al establecimiento y plantío de moreras y morales*. Archivo Histórico del Estado de Zacatecas, Fondo Ayuntamiento, serie Cabildo, caja 17.

¹⁷ *Ibid.*

y cría de gusano, gracias a enseñanza técnica que ofrecía la cartilla por sí misma no resolvía otras adversidades de corte económico y estructural, como lo señalaba el intendente Francisco Rendón¹⁸ en 1803 en el informe elaborado para el consulado de Veracruz: “El territorio de que se trata –la intendencia de Zacatecas– no es proporcionado para sembrar y cultivar algodón, cáñamo y lino ni tampoco para sostener curtidurías y obrajes”.¹⁹

Con tal información se evidenciaba que la industria agrícola de moras y morales, cría de gusano de seda, algodón, cáñamo y lino no apuntaba a ser viable en este entorno minero. Sin embargo, la particularidad del entorno zacatecano no restaba valor a la racionalidad de la industria rural y a la función educativa de la cartilla. Por el contrario, se enfatizaba la adecuación entre los medios y los fines para garantizar la ejecución parcial o total de las prevenciones e instrucciones de la metrópoli.

La cartilla rústica: instruir para la producción agrícola

40 El impreso que da cuerpo a esta cartilla se compone de 37 hojas; lleva por título *Compendio en que se manifiesta el método de sembrar, trasplantar, podar y sacar fruto de las moreras y morales aprovechando su hoja para la cría del gusano de la seda*; el autor de la cartilla es Revillagigedo y la

¹⁸ Francisco Rendón, hombre de amplia trayectoria política en la administración india; ocupó el cargo de secretario en la comisión que se le confirió a Juan de Miralles en los Estados Unidos en 1765, comisión que se le encarga en 1780 y en 1793 se le confiere la intendencia de las provincias de la Luisiana y Florida; el 18 de abril de 1796 Rendón recibe noticias de su nombramiento en Zacatecas; tomó posesión del cargo de intendente de Zacatecas el 11 de julio de ese mismo año. Su gobierno comprende el periodo de 1796 a 1810, tiempo en que asume como propias las reformas borbónicas al velar por el fomento de la economía local y dar cuenta de los grandes impedimentos de la intendencia zacatecana para operar dicho proyecto. Frédérique LANGUE, *Francisco Rendón, intendente americano: la experiencia zacatecana*, pp. 74-79. Cfr. Salvador VIDAL, *La provincia de Zacatecas en 1803. Informe del intendente Rendón al Real Tribunal del Consulado de Veracruz*.

¹⁹ Este informe daba cuenta de las industrias productivas de las jurisdicciones de la capital –Zacatecas– de Fresnillo, Sombrerete, Mazapil, Nieves y Pinos; la tendencia general del informe consistió en señalar las causas por las que la agricultura no lograba articularse y consolidarse como industria, así como las causas del estancamiento minero. Salvador VIDAL, *La provincia de Zacatecas en 1803*, 1953, p. 9.

impresión tuvo lugar en la ciudad de México en el año de 1793, a cargo de los herederos de don Felipe de Zúñiga y Ontiveros.²⁰ La justificación del documento versa en torno a que su aplicación podían recaer en las ciudades, pueblos y particulares que se dedicaran a este ramo de agricultura e industria rural.

Compendio era materialmente una producción *bibliográfica mexicana*²¹ de fines del siglo XVIII, aunque temática, metodológica y culturalmente era un producto ilustrado que recogía la tradición europea de ver e interpretar el mundo económico de su época, y ser partícipe del amplio proyecto productivo-educativo ilustrado que concebía la educación medio para que todas las personas se incorporaran como miembros útiles de la sociedad. De hecho, tal como lo planteaban Jovellanos, Pedro Rodríguez conde de Campomanes y el conde de Revillagigedo en las Sociedades Económicas de Madrid.

En los 132 puntos desarrollados se abordan dos temáticas: el cultivo de las moreras y morales y el de la cría de gusanos de seda: el primer tema, se desarrolla en ciento seis puntos; el segundo, se esboza en catorce; los doce puntos restantes estimulan a la adquisición de la obra completa de la que se extrajo la cartilla para llevar a buen fin la cría de gusano de seda. La información técnico-científica tiene implícito el carácter normativo que la Corona dispone para la nueva industria rural.

41

Los atractivos de esta industria se plantean en el primer artículo de la cartilla, dándose respuesta al porqué se debía fomentar en territorio novohispano la producción de la seda:

Las moreras y los morales por su frondosidad, y por el verdor bello de su hojas amenizan los campos... recogen abundantemente el rocío... atraen como los demás árboles el beneficio de las lluvias... disminuyen la violencia de las tempestades, y preservan las mieses de sus estratos. Con la poda se provee el labrador de leña, y del tronco de los árboles se aprovechan

²⁰ *Compendio en que se manifiesta el método de sembrar, trasplantar, podar y sacar fruto de las moreras y morales aprovechando su hoja para la cría de gusanos de seda*, en AHEZ, Fondo Ayuntamiento, Serie Cabildo, Caja, 17.

²¹ La producción bibliográfica mexicana del siglo XVIII, estimada aproximadamente en 1 740 títulos, abordó de manera notable la temática religiosa (las hagiografías, representaron el 15%); pero también se imprimieron y circularon obras sobre minería, medicina, cosmografía, agricultura y otros temas no religiosos. Emma RIVAS, "...Gran cosa es el buen ejemplo que muebe con mucha facilidad... *Lecturas ejemplares novohispanas del siglo XVII*, p. 113.

para varios usos. Las raíces, la corteza y las hojas sirven de medicamento para enfermedades comunes. Y por último, la hoja de uno y otro árbol es el único pasto y nutrimento del gusano que produce la seda, uno de los ramos de industria más útiles en todos los estados.²²

Imposible rechazar tantas bondades en una sola planta que proporciona regocijo a la vista y ayuda a la naturaleza, que sana los cuerpos enfermos, ofrece recursos al labrador y fomenta una industria calificada como superior entre otras para el Estado que la opere. También resulta imposible pasar desapercibido que sólo desde el conocimiento global se llega a la propuesta específica: cultivar moreras para criar gusanos de seda.

Sin embargo, este conocimiento práctico debe entenderse como un arte, el arte de saber hacer metódicamente bien todo el cultivo porque se conjugan belleza, producción y perfección de conocimientos sobre geología, meteorología, botánica e inversión de capitales. Por ello,

todo el arte de su cultivo consiste en la elección y posición del terreno, en sus diferentes labores y mejoras, en la clase del moral o morera que mas se adapte al suelo, en los vegetales que éste puede producir alrededor, en el tiempo de la siembra de los árboles, en sus diferentes trasplantaciones, en la constitución del tronco, en el injerto, en las podas, en la colocación aseada de sus ramas para precaverlas de accidentes, en conservar su robustez y en procurarles buen aspecto, en alimentar la bondad y abundancia de su hojas, y en facilitar finalmente su cosecha con ahorro de gastos.²³

42

Los ritmos para sembrar y cosechar, los tiempos de espera y trabajo, el momento de la teoría y el tiempo de la práctica seguida de una larga observación rinden frutos en una morera de tronco, ramas y hojas frondosas al estar guiado todo el método de la teoría de la selección y la clasificación en clases y especies del reino mineral, animal y vegetal.

El virrey estaba elevando el cultivo de moras y morales y la cría de gusano de seda al rango de arte, como lo hacía su contemporáneo Jovellanos, al presentar a la agricultura, el comercio, la navegación como artes que gracias a la influencia de la instrucción eran tales: “¿No es la instrucción la que las ha creado estas preciosas artes, la que las ha mejorado y las hace florecer?”²⁴

²² *Compendio en que se manifiesta ...*, en AHEZ, Fondo Ayuntamiento, Serie Cabildo, caja, 17, p. 1.

²³ *Ibid.*, Art. 2, p. 1.

²⁴ Al nivel de las artes agrícolas, industriales y de navegación, estaba el arte de saber leer y escribir para Jovellanos, ya que toda la sabiduría estaba encerrada en las letras, por lo tanto se trataba, con el aprendizaje de la lectura y la escritura, fomentar el arte de la educación en los niños. Elsa Cecilia FROST, *La educación y la ilustración europea*, pp. 63- 78.

Desde esta perspectiva, era tal la importancia de la instrucción para la producción, que Campomanes sugirió, en 1775, el establecimiento de “escuelas patrióticas”²⁵ a las que acudirían mujeres y niñas para aprender en tres meses a hilar al torno y tejer la lana y el algodón. En este contexto, no es extraña la existencia de una “escuela textil” que operaba en el pueblo de Tixtla (ubicado en la intendencia de México), hacia 1792, cuya disposición principal era enseñar a los “naturales” a hilar y tejer el algodón con “perfección”.²⁶ Entonces, si mujeres, niñas y naturales iban a ser instruidos en el aprendizaje elemental para hilar y tejer algodón y lana, el contenido de las cartillas rústicas estaba en consonancia con el sentido de la racionalidad educativa, pues iba a enseñar a sembrar moreras y criar gusanos de seda a los propietarios y cultivadores.

Dentro de una nueva fase de la política educativa borbona para el nivel de primeras letras y la intervención de las sociedades patrióticas, se abrió en 1784, por prerrogativa de la Sociedad Patriótica de Veracruz y con el apoyo del ayuntamiento que reunió los fondos, la *Escuela Patriótica* que reemplazaría a la de los jesuitas. Esta escuela tenía cuatro preceptores que impartían la enseñanza básica de lectura, escritura, ortografía, ortología, principios de

²⁵ Desde el marco de la búsqueda de mecanismos para coadyuvar la ociosidad y fomentar las industrias rurales, se sugiere el establecimiento de escuelas patrióticas a las que acudirían niñas y mujeres pobres para aprender en tres meses a hilar al torno la lana y el algodón, adquirir buenas costumbres e inscribirse como ciudadanos útiles; el aprendizaje estaría a cargo de una maestra que gozara de conocimientos y buena moralidad. Estas escuelas se costearían con fondos de obras pías; su vigilancia estaría a cargo de los ayuntamientos. Pedro RODRÍGUEZ, *Apéndice a la educación popular*, pp. XLVIII-CLXVIII, en BCE-EA, folio: 2210, ubicación: 53-01-27.

²⁶ “Instrucción reservada del conde de Revillagigedo al marqués Branciforte. 1794: Puntos referentes a la educación”, en Dorothy TANCK ESTRADA, *La Ilustración y la educación en la Nueva España*, pp. 156-157. Cabe señalar que el establecimiento de escuelas de primeras letras para los indígenas fue primero que las “escuelas patrióticas”, pero ambos proyectos educativos coinciden en la extracción de capital líquido de las cajas de comunidad que se llevó a cabo para sostenerlas. De tal suerte que en la Intendencia de México, en 1808, existían escuelas de primeras letras y doctrina cristiana en 457 pueblos de indios. Dorothy TANCK ESTRADA, *Escuelas en los pueblos de indios de la Intendencia de México en 1808, según los reglamentos de los bienes de comunidad*, pp. 44-46. En el periodo de 1789 a 1808 se dio una expansión generalizada, que no homogénea, de escuelas de primeras letras para indígenas en las intendencias de la Nueva España. Existían en la intendencia de México 467 escuelas; Michoacán 94; Guadalajara 30, Yucatán 72, Guanajuato 19, San Luis Potosí 11, Zacatecas 7, Veracruz 65, Puebla 127, Oaxaca 139, Durango 3, Arizpe 2 y Chiapas 32. Dorothy TANCK ESTRADA, *Pueblos de indios y educación en el México colonial. 1750-1821*, pp. 217-287.

aritmética y doctrina cristiana y cursos avanzados de la gramática latina, gramática castellana y francesa, geografía e historia de la religión, música y dibujo.²⁷

Junto a este tipo de instituciones, que emergían del seno de las Sociedades o daban cuenta en su nombre del carácter político implícito en ellas, existían las escuelas municipales y las escuelas pías, para niños varones, cuyo instrucción se dirigía a la lectura, escritura, aritmética y doctrina cristiana, y se diferenciaban de las escuelas de las Sociedades Económicas y las fundadas por Carlos III, que eran para niñas y para enseñar labores manuales, especialmente, tejer.²⁸

Si bien era evidente la naturaleza, fines y sectores sociales involucrados en cada vertiente de la educación popular impulsada por los borbones, la falta de formalidad y el incipiente estado de la enseñanza técnica en los “talleres populares”, no coartó del todo la función educativa de los conocimientos útiles que se publicaron en forma de “tratados” y cartillas.

44

La cartilla rústica tenía que ver con la explicación sistemática de cómo debía realizarse la preparación del terreno de acuerdo a la calidad de su suelo y cómo debía llevarse a cabo la selección de la mora o el moral; en qué consistía la preparación de la semilla y su cultivo en almácigos o viveros; de cómo, una vez que el moral estaba en “planta”, se podía realizar el trasplante en tierra firme —el suelo— a la distancia indicada para iniciar otra fase, la del cuidado de los morales. Cuidados que tenían que ver con las podas pertinentes de las ramas para que no se disipara su fuerza y redundara en hojas de baja calidad que enfermarían al gusano. Se sumaba, a estas instrucciones de carácter educativo, la intención ilustrada por la divulgación de los conocimientos —erradicar la ignorancia—, al remitir a obras más amplias para la consulta y profundización de las particularidades de las moreras que no se abordaron, por ejemplo, la de la subdivisión de las moreras en más clases y especies, “... los datos por menor los especifica la Memoria, contenida en el tomo I de las de la Sociedad Económica de Madrid, pág. 147, desde el número 5 al 13 en donde podrá verse”.²⁹

²⁷ Dorothy TANCK ESTRADA, *Tensión en la torre de marfil. La educación en la segunda mitad del siglo XVIII mexicano*, p. 71.

²⁸ La extensión de la enseñanza primaria se debió entre otras causas al aumento de niños y jóvenes pobres después de la crisis de hambre y peste de 1785-1786; para dar atención a este sector de la población se abrieron las escuelas pías que ofrecerían lectura, escritura y catecismo; por otra parte, funcionaban las escuelas de “amigas” que impartían catecismo y lectura, bordado y costura. Dorothy TANCK ESTRADA, *La Ilustración y la educación en la Nueva España*, pp. 109-124. Dorothy TANCK ESTRADA, *La educación ilustrada, 1786-1836*, pp. 168-175.

²⁹ *Compendio que manifiesta ...*, en AHEZ, Fondo Ayuntamiento, Serie Cabildo, caja, 17, Art. 4, p. 2.

En el Artículo 107, con un encabezado previo, anuncia que tratará de la cría del gusano de la seda; justifica que se trata de otro arte. Entonces, resulta prudente enunciar también las reglas o puntos a seguir, como lo hizo en el caso de las moreras, por dos motivos; por un lado, para no dejar manifiesta únicamente una fase de la industria que se intenta fomentar y por otro, precisar que los conocimientos científicos que se tienen una aplicación práctica en la agricultura y la industria, tienen como objetivo ayudar a la naturaleza, después de todo el hombre de ciencia conoce que la naturaleza no es tan pródiga: “El arte puede ayudar a la naturaleza para sacar crías perfectas y acertadas, describiendo las varias operaciones, cuidados y diligencias que demanda hasta que rinde el fruto”.³⁰

Esta racionalidad, daba cuenta de un grado de secularización de la Providencia que se hacía patente en la naturaleza, misma que estaba siendo objeto de estudio por parte de la ciencia. En este sentido, posiblemente no era extraño ni exagerado que el cultivo de morera y cría de gusano se calificara como un arte que brindaba riqueza en otras latitudes; entonces no había argumentos para la negativa de su establecimiento en territorio novohispano:

...la China debe a este insecto su riqueza... todos los terrenos de esta Nueva España, en especial los templados y los calientes en que el temperamento ayuda tanto por escasear los hielos, logran esta ventaja sobre los diferentes de la Europa en que se haya establecida esta agricultura e industria...³¹

45

La estrategia de la persuasión para el establecimiento de esta industria poco a poco se iba cerrando. Pero no por ello se iban a desconocer los límites científicos de la cartilla. Los conocimientos sobre la cría del gusano no se podían sintetizar en una instrucción o compendio por ser muy denso su contenido: “...se compone de tantas partes, que no puede reducirse a compendio tan instructivo como el de la siembra, plantío, poda y colección de la hoja de la morera”.³² De ahí que Revillagigedo únicamente introduzca, rápidamente, en los siguientes diez artículos unas ideas cómo hacer para tener gusanos potencialmente productores de grandes cantidades de seda: se debe seleccionar una buena simiente, cuidar minuciosamente en sus casillas el crecimiento del gusano y alimentarlo con las mejores

³⁰ *Ibid.*, Art. 107, p. 29.

³¹ *Ibid.*, Art. 108, p. 29.

³² *Ibid.*, Art. 109, p. 29.

hojas de las moreras para evitar que se enfermen y mueran. Hecho que dejaba inconclusa la información técnica para la cría del gusano de seda, en consecuencia, el proyecto de la industria de la seda.

Para suplir ese hueco informativo, Revillagigedo de nueva cuenta remite a textos que abordan el tema en particular y de manera más profunda, con el fin de que el lector tenga los por menores y así se instruya bien:

...el que los quiera más por menor, e instruirse más bien de las muchas reglas y precauciones que son necesarias para proceder con acierto y exactitud a fin de conseguirlo, puede recurrir a lo mucho que hay escrito sobre la materia así en nuestro idioma como en el extranjero.³³

Paradójicamente, este último exhorto a la instrucción, remitía a las explicaciones científicas que brindaban las autoridades en la materia, a la erudición; aspecto que rebasaba significativamente el sentido de la educación popular. Revillagigedo reconocía que la obra, *De la cría y edades del gusano de la seda*, de Juan Lanés Duval, impresa en Madrid en el año de 1787, proporcionaría a los verdaderamente interesados una ilustración amplia: “el aplicado hallará no sólo cuanto necesita para su gobierno en este ramo de industria, sino para desterrar las preocupaciones y errores vulgares que han reinado hasta ahora en la materia”.³⁴

46

Los errores vulgares o comunes en cuestión eran:

Atribuir la influencia de la Luna en el bueno o mal suceso de la cría; avivar la simiente en el seno de una doncella: que ésta dé al gusano la primera hoja: bañarla con vino: no dejar entrar a nadie en el criadero: que a nadie dé luz, lumbre ni agua en todo el tiempo de la cría: renovar la simiente que se pierda, criando un becerrillo con solo hoja de morera, y matarlo a medio criar, en la esperanza de que de la corrupción de su carne saldrán gusanos que hilen capullos muy hermosos; y por último el acudir

³³ *Ibid.*, Art. 121, p. 31.

³⁴ *Ibid.*, Art. 122, p. 32. Al parecer, Madrid era un lugar de impresión y distribución de obras, gozaba de cierta tradición. En el siglo XVI los talleres de impresión española notorios se encontraban en Castilla, Aragón, Salamanca, Alcalá de Henares, Medina del Campo, Valladolid, Zaragoza y, por supuesto Madrid, cuyo puerto de entrada era Veracruz. En el siglo XVIII, el lugar europeo más significativo que imprimía textos de ciencias aplicadas era Madrid, seguida de París, Lyon, Amsterdam y Venecia. Liborio VILLAGÓMEZ, *Un testimonio documental sobre el comercio del libro en la ciudad de México en 1577*, p. 175. Eduardo FLORES CLAIR, *Los amantes de la ciencia. Una historia económica de los libros del Real Seminario de Minería*, p. 185.

a los criaderos del gusano, cuando truena, con guitarras, castañuelas, almireces, panderetas y otros instrumentos ruidosos, siendo constante que los relámpagos y los truenos son fenómenos inseparables del tiempo de la cría, tanto en Europa como en las Américas.³⁵

Aunque numerosos y de variada índole, los conocimientos sobre la cría del gusano de seda al ser parte de los conocimientos de la gente rústica e ignorante, el conde Revillagigedo estaba convencido, como hombre de ciencia y en consonancia con la racionalidad del proyecto ilustrado y el productivo particular de la industria de la seda, de que la obra de Juan Lanés Duval desterraría por su científicidad dichos saberes y daría pie a nuevas prácticas agrícolas e industriales. Así:

La obra no sólo destierra con razón estos delirios y ridículoes, que han pasado de siglo en siglo por haber estado este ramo en manos de gente rústica e ignorante, y haberse transmitido la observación de padres a hijos, sino que ilustra su obra de experimentos y de pruebas que persuaden el desengaño y a abrazar su método.³⁶

Ahora, nada mejor que proporcionar datos más concisos sobre el cuerpo del texto, costo y lugar donde se podría adquirir el industrioso propietario —que dejaría de pertenecer al común de la gente ignorante, por tener acceso a dichos conocimientos ilustrados— la obra llamada *De la cría y edades del gusano de la seda*, que se integraba por una introducción y cuatro partes articuladas en capítulos escritos en párrafos, en los que se señala con una apostilla el cambio de tema o subtema.

De esta manera, en la primera parte el lector conocería en tres capítulos lo relacionado con la simiente del gusano; el nacimiento y fin de los gusanos, componen la segunda parte que consta de nueve capítulos; la tercera parte aborda en tres capítulos los modos en que se forman las casillas y enramadas para los capullos y por último, la cuarta, con tres capítulos, informa sobre cómo lograr un buen criadero y otras cosas. Los compradores indicados eran los que se dedicaran al plantío de moreras y cría de gusanos; el costo era de un peso y se vendía en las librerías de la ciudad de México, aunque escaseaban por el momento, no se descartaba que pronto se encontrarían en abundancia; en consecuencia, la instrucción

47

³⁵ *Compendio que manifiesta ...*, en AHEZ, Fondo Ayuntamiento, Serie Cabildo, caja, 17, Art. 123, p. 32.

³⁶ *Ibid.*, Art. 124., p 32.

se haría común en todas partes, para el provecho y utilidad de esos vastos dominios.³⁷

Sin contar con el referente empírico que permita afirmar si la circulación del texto de Lanes Duval fue satisfactoria y pronta, podemos señalar que su precio posiblemente era el costo promedio de las obras que trataban los aspectos de las ciencias aplicadas, como fue el caso de los textos usados en el Real Seminario de Minería de la ciudad de México –adquiridos por Joaquín Vázquez de León–, que fueron evaluados en 1 061 pesos con dos reales; de los cuales, el 47.7 % oscilaron entre el valor de un peso y cinco pesos.³⁸

48 Luz más, luz menos, Revillagigedo como hombre ilustrado alababa y cultivaba con entusiasmo las ciencias físicas y naturales y las matemáticas, como también los procesos educativos globales de la Corona española, muestra de ello fue la elaboración del *Compendio* que dio cuenta en una narración clara y sencilla, que un conocimiento práctico de suelos, cultivo y uso de herramientas comunes como el azadón, la pala y el arado, se volvían instrumentos para aplicar científicamente las conquistas del conocimiento humano en el fomento de ramos agrícolas e industriales, así como la idea de que sólo una sociedad de individuos instruidos, en este caso los propietarios y cultivadores –aunque ésta se diera fuera de un espacio institucional formal–, pero no por ello el contenido de las cartillas carecía del rigor científico que exigía el proyecto educativo de algunos ilustrados borbones.

Comentarios finales

El proyecto de la instrucción técnica impulsado inicialmente por la Sociedad Económica de Madrid, tomó dos vertientes en la Nueva España: la elaboración de cartillas rústicas y el establecimiento de “escuelas patrióticas”, entendidas ambas como espacios para la enseñanza de conocimientos prácticos de corte artesanal en la rama del tejido y la industria de la

³⁷ *Ibid.*, Arts. 126-132, pp. 33-34.

³⁸ El evaluador fue Manuel Cueto, quien hizo tres grandes grupos, tomando en cuenta su tamaño y estado de conservación. El primer grupo representó el 47.7%, con un valor de medio real hasta siete reales; el tercero cotizó las obras entre los seis y veintidós pesos, los cuales representaban el 10.7%. La temática central era ciencia, seguida de jurisprudencia, historia, letras, religión, política, artes, economía y filosofía. Eduardo FLORES CLAIR, *op. cit.*, pp.187-188.

seda. La cartilla rústica, como recurso didáctico para un aprendizaje técnico-científico, fue el resultado de la institucionalización de la tradición científica europea y española, que fijó en impresos cortos, conocimientos generales sobre temáticas precisas que enfatizaban el significado y relevancia de la educación racional. La propuesta educativa que contiene la cartilla rústica se asociaba estrechamente a la idea modernizadora que depositaba en la instrucción popular la posibilidad de erradicar la ignorancia de los adultos e impulsar el crecimiento económico de la nación española.

En este sentido, a fines del siglo xviii, la visión ilustrada estaba convencida de que en todo intervenía la ciencia: en la economía rural y urbana, en la política y en la educación. No en vano, la ciencia daba muestra de haber enriquecido a la generación contemporánea e ilustrado el siglo con la apertura de instituciones educativas de nivel profesional como la Academia de San Carlos y la Escuela de Minería, ubicadas en la ciudad de México, donde cristalizaban en el nivel de educación profesional, los proyectos educativos que estaban imbricados con el progreso económico a largo plazo.

En este contexto, las *cartillas rústicas* se sitúan en el marco de la instrucción informal, como medios de divulgación de la Ilustración para fomentar la educación del mayor número de pobladores, entre ellos los propietarios y los cultivadores de la Nueva España que potencialmente se inscribían como agentes del progreso económico, tanto de la ciudad como del entorno rural. Aunque la naturaleza de la industria de la seda excluía cartillas potencialmente al grueso de los jornaleros, la elaboración de estas estaba cobijada por el proyecto genérico conocido, por los ilustrados de la época, como educación popular. El solo hecho de hacer accesible los conocimientos científicos a los adultos por la vía informal dotó de sentido y significado la incipiente educación a favor del campo y las también incipientes industrias rurales novohispanas.

No sólo el carácter informal de las cartillas rústicas limitó el establecimiento y crecimiento de las industrias rurales —entendidas éstas como actividades productivas vinculadas al cultivo de lino, cáñamo, algodón y seda, materias primas, que se transformarían en los talleres manufactureros locales—, los esfuerzos encabezados por algunos miembros de la élite cultural peninsular no estuvieron articulados a una política económica del Estado, los talleres patrióticos no rebasaran el nivel de la manufactura doméstica, la actividad económica dominante de la Nueva España era la minería, ésta era el motor de arrastre de las otras actividades locales y, la especificidad económica y

condiciones geográficas de las intendencias de la Nueva España potenciaron la presencia de regiones productivas y mercantiles novohispanas, como fue el caso del Bajío y la Alta California que responderían a demandas mercantiles locales e incluso peninsulares. Particularmente en la Alta California el fomento de la producción de lino y cáñamo serviría para la producción de lonas y velas en la metrópoli.³⁹

Otros factores condicionantes que coartaron la instrucción técnica y la industria popular fueron el establecimiento tardío de Sociedades Patrióticas en la Nueva España, la tendencia política que éstas asumieron debido a la crisis imperial de 1808 y el carácter heterogéneo y plural de la instrucción popular a fines del siglo XVIII.

Siglas y referencias

- AHEZ Archivo Histórico del Estado de Zacatecas
BCE-EA Biblioteca de Colecciones Especiales, "Elías Amador"
BN-CL Biblioteca Nacional, Colección Lafragua

50

Impresos

Vicente GÜEMES, conde de Revillagigedo, *Compendio en que se manifiesta el método de sembrar, trasplantar, podar y sacar fruto de las moreras y morales aprovechando su hoja para la cría de gusanos de seda*. Mandado disponer para la utilidad y beneficio de las ciudades, pueblos y particulares que se dediquen a este precioso ramo de agricultura e industria rural, México, Imprenta de Felipe Zúñiga y Ontiveros, 1793.

³⁹ A partir de 1780, se recibieron en la Alta California las ordenanzas de la Corona española para que se fomentara el cultivo del lino y el cáñamo. No obstante, hasta 1803 logró estabilizarse la producción y el precio de la arroba de fibra en 3.50 pesos y su éxito fue evidente en 1809, año en que se embarcaron 4 138 arrobas y 8 libras de fibras, quedando sin embarcar 1 896 arrobas. Martha ORTEGA SOTO, *Alta California. Una frontera olvidada del noroeste de México, 1769-1846*, pp. 150-151.

Bibliografía

- AGULHON, Maurice, "Clase obrera y sociabilidad antes de 1848", en *Historia vagabunda. Etnología y política en la Francia contemporánea*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Mora (Colección Itinerarios), pp. 54-88.
- ALAMÁN, Lucas, *Memoria sobre el estado de la agricultura e industria de la República en el año de 1845*, México, Impresa por José Mariano Lara, 1846.
- AMARO PEÑAFLORES, René, *Los gremios acostumbrados. Los artesanos de Zacatecas 1780-1870*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2002 p. 321.
- _____, "La educación popular de los artesanos. Aprendizaje y formación moral en Zacatecas", en *Revista del taller regional de investigación educativa*, México, Universidad Pedagógica Nacional/Región Centro Norte, Año 4, Núm. 8, julio-diciembre, pp. 27-33.
- _____, "Educación popular, ilustración y escuelas de artes y oficios en Zacatecas, 1780-1870", en Sonia Pérez Toledo y René Amaro Peñaflores (coords.), *Entre la tradición y la novedad. La educación y la formación de hombres nuevos en Zacatecas en el siglo XIX*, México, UAZ/UNAM, 2003, pp. 133-165.
- BAZANT, Milada, "La enseñanza agrícola en México: prioridad gubernamental e indiferencia social (1853-1910)" en *Historia Mexicana*, Vol. xxxii, enero-marzo, No. 3, pp. 349-388.
- BRADING, David A., "El mercantilismo ibérico y el crecimiento económico en la América Latina del siglo XVIII", en FLORESCANO Enrique (comp.), *Ensayos sobre el desarrollo económico de México y América Latina, 1500-1975*, México, Fondo de Cultura Económica, 1987, pp. 293-314.
- CABARRÚS, Francisco, *Cartas a Jovellanos*, México, Imprenta de Lawalle, 1820.
- CASTAÑEDA, Carmen, "Los usos del libro en Guadalajara, 1793-1821", en Alicia Hernández Chávez y Manuel Miño Grijalva (coords.), *Cincuenta años de historia de México*, México, El Colegio de México, 1991, tomo 2, pp. 39-68.
- ESCOBEDO DELGADO, Martín, "Leer y escribir en Zacatecas. Las prácticas de lo escrito en algunos centros educativos durante el ocaso colonial", en Francisco García González y René Amaro Peñaflores (coords.), *Procesos, prácticas e instituciones educativas de Zacatecas en el siglo XIX*, Zacatecas, UPN-SEC/UAZ, Cozcyt, 2004, pp. 13-44.

- FLORES CLAIR, Eduardo, "Los amantes de la ciencia. Una historia económica de los libros del Real Seminario de Minería", en *Historias* 31, octubre de 1993-marzo de 1994, pp. 181-192.
- FROST, Elsa Cecilia, *La educación y la ilustración europea*, México, SEP/Ediciones El Caballito, 1986.
- LANGUE, Frédérique, "Francisco Rendón, intendente americano: la experiencia zacatecana", en *Relaciones*, México, El Colegio de Michoacán, 1993, No. 53, pp. 73-86.
- MAGALLANES DELGADO, María del Refugio, *Sin oficio, beneficio ni destino. Los vagos y los pobres en Zacatecas, 1786-1862* (en prensa).
- MARTÍNEZ MOCTEZUMA, Lucía, "Hacendados, educación y fuerza de trabajo: el establecimiento de la Escuela Regional de Agricultura de Chalco", en Lucía Martínez (coord.), *Indios, peones, hacendados y maestros: viejos actores para un México nuevo (1821-1943)*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1994, pp. 133-148.
- MORENO GARCÍA, Heriberto, *En favor del campo. Gaspar de Jovellanos, Manuel Abad y Queipo, Antonio de San Miguel y otros*, México, SEP, 1986.
- ORTEGA SOTO, Martha, *Alta California. Una frontera olvidada del noroeste de México, 1769-1846*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa/ Plaza y Valdés, 2001.
- RIVAS, Emma, "...Gran cosa es el buen exemplo que muebe con mucha facilidad... Lecturas ejemplares novohispanas del siglo xvii", en *Historias* 31, octubre de 1993-marzo de 1994, pp. 113-125.
- RODRÍGUEZ, Pedro de, *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*, Madrid, 1775.
- _____ *Apéndice a la educación popular*, Madrid, Imprenta de Antonio Sancha, 1775, tomo II.
- _____ *A la educación popular*, Madrid, Imprenta de Antonio Sancha, tomo III, 1776.
- _____ *Apéndice a la educación popular*, Madrid, Imprenta de Antonio Sancha, tomo IV, 1777.
- RODRÍGUEZ O., Jaime E., *La independencia de la América española*, México, rce/El Colegio de México/ Fideicomiso Historia de las Américas, 1996.
- STAPLES, Anne, "Alfabeto y catecismo, salvación del nuevo país", en *La educación en la historia de México*, México, El Colegio de México, 1992, pp. 69-92.
- TANCK ESTRADA, Dorothy, "Tensión en la torre de marfil. La educación en la segunda mitad del siglo xviii mexicano", en Vázquez, Josefina

- Zoraida, et al., *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, El Colegio de México, 1985, pp. 27-99.
- _____ *La Ilustración y la educación en la Nueva España*, México, SEP/ Ediciones El Caballito, 1985.
- _____ “La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España, 1700-1821”, en *Historia de la lectura en México*, México, El Colegio de México, 1992, pp. 49-93.
- _____ *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1759-1821*, México, El Colegio de México, 1999.
- _____ “Escuelas en los pueblos de indios de la intendencia de México, según los reglamentos de los bienes de comunidad”, en Pilar Gonzalbo Aizpuru (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, El Colegio de México, 1996, pp. 39-51.
- TORTOLERO VILLASEÑOR, Alejandro, “La enseñanza agrícola en la segunda mitad del siglo XIX”, en Lucía Martínez (coord.), *Indios, peones, hacendados y maestros: viejos actores para un México nuevo (1821-1943)*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1994, pp. 95-132.
- VIDAL, Salvador, *La provincia de Zacatecas en 1803. Informe del intendente Rendón al Real Tribunal del Consulado de Veracruz*, Zacatecas, Tipografía del Hospicio, 1953.
- VILLAGÓMEZ, Liborio, “Un testimonio documental sobre el comercio del libro en la ciudad de México en 1577”, en *Historias* 31, octubre de 1993-marzo de 1994, pp. 173-180.
- VÁZQUEZ, Josefina Zoraida, “El siglo XVIII mexicano: de la modernización al descontento”, en Josefina Zoraida Vázquez (coord.), *Interpretaciones del siglo XVIII mexicano. El impacto de las reformas borbónicas*, México, Nueva Imagen, 1992, pp. 9-26.

Albores de la Enseñanza Objetiva en México: 1870-1889

Irma Leticia Moreno Gutiérrez¹

En este artículo doy cuenta de la enseñanza objetiva en México entre 1870 y 1889. Recorro su devenir a través del pensamiento e ideas expresados por algunos maestros: Vicente Alcaraz, José Manuel Guillé, Luis G. Cuesta e Ildefonso Estrada y Zenea; este recorrido lo hago teniendo como fuente básica la obra escrita de estos educadores.

Sigo como hilo conductor la herencia pedagógica de la enseñanza objetiva que llegó a México, y sigo de manera particular el pensamiento educativo de Pestalozzi; El análisis de las ideas en torno a la enseñanza objetiva lo hago a partir de las dos categorías básicas que son: el autor y los escritos pedagógicos. Éste es un trabajo que se sitúa en la historia de las ideas.

Enseñanza objetiva • Autor • Escritos pedagógicos • Intuición

55

In this article I undertake the objective teaching in México among 1870-1889. I travel through its to occur through the thought and the aforesaid ideas by: José Manuel Guillé, Vicente Alcaraz, Ildefonso Estrada y Zenea, Luis G. Cuesta; this traveled through I cause I having him as basic source the work griten of these teachers. Start identifying the pedagogical inheritance of the objective teaching that arrived at México, and I continue in a particular way with the educational thought of Pestalozzi. The análisis of ideas around the objective teaching I do it from two basic caregories: auto and writings. This is work thas is situated in the history of the pedagogical ideas.

Objetive teaching • Author • Pedagogical writing • Intuition

* * *

¹ Docente-investigador del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

En el siguiente artículo ofrezco al lector una visión historiográfica sobre los inicios de la enseñanza objetiva en México. Este acercamiento a la historia de las ideas educativas lo hago desde la historia cultural y tomo como fuente básica algunos de los libros pedagógicos escritos por José Manuel Guillé, Vicente Alcaraz, Luis G. Cuesta e Ildefonso Estrada y Zenea. En estas obras considero al lenguaje como un medio de expresión del pensamiento de los autores y una construcción social que da cuenta de la historia de la educación en México. Sigo, asimismo, el devenir de la idea de enseñanza objetiva en México, a partir de la lectura y el conocimiento de los textos e ideas de Juan Enrique Pestalozzi y su influencia en nuestro país.

Considero a las ideas como producciones intelectuales y culturales que expresan los sujetos mediante sus escritos, y cómo en la palabra se hace patente la singularidad del sujeto: en sus escritos, los autores se reconocen *en y con* los otros.

Una aproximación epistemológica a la enseñanza objetiva

56 La enseñanza objetiva llamada también intuitiva fue un proyecto educativo que se inició en Europa, impulsado principalmente por el educador Suizo Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827). Es en los escritos pedagógicos de este autor en donde quedaron plasmadas las principales ideas sobre esta temática, y en las experiencias educativas que emprendió, puso en práctica la enseñanza objetiva.²

El principal fundamento epistemológico de la propuesta pestalozziana de la enseñanza objetiva, según Óscar Saldarriaga fue su concepción clásica de intuición, la cual desde este paradigma se designa como una percepción inmediata, una manera en que las sensaciones que el individuo recibe del mundo exterior a través de los sentidos se convierten en imágenes, las cuales constituyen los conceptos o ideas y los juicios universales.³ La intuición para Pestalozzi ya no es únicamente un proceso lógico

² Algunos escritos de Pestalozzi son: *Cartas sobre la juventud campesina* (1877), *Mis investigaciones sobre la marcha de la naturaleza en el desarrollo del género humano* (1797), *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (1801), *El canto del cisne y, Velada de un solitario*. Pestalozzi fundó y dirigió institutos de educación en: Neuhof (1775-1778), Stanz, Burgdorf, Münchenbuchsee e Yverdón (1805-1825).

³ Óscar SALDARRIAGA, *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna colombiana*, p. 42.

que va de lo particular a lo general en el análisis de la realidad, sino también un proceso epistemológico que parte del conocimiento sensible de las cosas para llegar a la construcción de las ideas. Desde esta postura teórica del conocimiento, la intuición no es sinónimo de saber irracional sino de conocimiento real. Por consiguiente, la construcción del conocimiento reside en la relación entre las cosas y las palabras, relación que se expresa a partir de las representaciones que el individuo configura, teniendo como base la percepción de las cosas, las ideas que se forma de ellas y la manera de expresar esas ideas, o sea, las palabras. Cosas, ideas y palabras son tres momentos mentales interrelacionados que permiten la construcción del conocimiento. Como dice Dustutt de Tracy, hay una relación epistemológica entre pensar y sentir, siendo las sensaciones el punto de partida a todo pensamiento.⁴

La intuición desde esta perspectiva clásica fue el fundamento que sirvió de base a Pestalozzi para construir su propuesta de enseñanza intuitiva u objetiva. En ella enfatizó la necesidad de poner al niño en contacto con las cosas, antes que con las palabras. Para Pestalozzi igual que para otros pensadores de su tiempo —como John Locke— los órganos de los sentidos son la puerta de entrada a todo conocimiento.

Pestalozzi, recomienda no perder de vista que en cualquier proceso de enseñanza escolar han de presentarse al alumno primero las cosas de manera ordenada para que éste las observe guiado por su maestro; esta observación le permitirá construir percepciones y representaciones. Enfatiza su propuesta pedagógica diciendo que la presentación de cosas u objetos al inicio de la clase escolar, ayudará a los niños a identificar semejanzas y diferencias, y los acercará al conocimiento a través de las cosas observadas. El conocimiento para Pestalozzi es concebido como la representación mental de lo real, por lo que todo proceso educativo conlleva a la necesidad de desarrollar en el niño la capacidad intelectual para comprender la esencia de las cosas y llegar así al conocimiento verdadero. La enseñanza objetiva, propuesta pedagógica de Pestalozzi, era “en parte una exposición de objetos, y en parte una aplicación de palabras”.⁵

A manera de conclusión puedo señalar que la propuesta de enseñanza objetiva planteada por Juan Enrique Pestalozzi se basa en una epistemología de las representaciones (las cosas antes que las ideas, y pensar es sentir), inscrita en una concepción clásica de la intuición. Desde esta racionalidad

⁴ *Ibid.*, p. 50.

⁵ *Ibid.*, p. 47.

epistemológica, la enseñanza escolar ha de seguir un proceso metodológico que permita desarrollar la capacidad de observación, la percepción y la clasificación de las cosas para facilitar –en los niños– la construcción de representaciones mentales, es decir un conocimiento.

Pestalozzi y la enseñanza objetiva

Juan Enrique Pestalozzi (Suiza 1746-1827) a lo largo de su vida se dedicó a la educación, fundó escuelas y fue autor de una abundante obra escrita en torno a la educación de los niños y jóvenes, en ella, expresó sus ideas y reflexiones sobre la educación y en especial sus preocupaciones por hacer que los niños aprendieran de manera agradable y activa. Propuso que los alumnos no fueran individuos pasivos a los cuales se les martirizaba obligándolos a memorizar conocimientos que les eran ajenos, el acto de aprender y enseñar en la escuela ha de ser, según Pestalozzi, un acto de amor, una relación humana y armónica entre el maestro y los alumnos.

58 Su pensamiento sobre la educación parte de una visión que trasciende el ámbito escolar y abarca la vida completa del individuo. Con fundamento en una educación humanista considera al hombre como la armonía del mundo y una conjugación entre su naturaleza humana y el desarrollo de su espíritu, por ello, propugna por una educación integral y armónica que lleve al desarrollo pleno del individuo. Con base en esta concepción filosófica del hombre, la acción educativa busca alcanzar la armonía humana.

Para Pestalozzi la enseñanza es parte importante del proceso de formación del individuo, en donde la intuición no sólo es un camino para conocer sino también una posibilidad metodológica para enseñar en la escuela. Es así como planteó un método de enseñanza fundamentado en los principios epistemológicos de la intuición y al cual llamó enseñanza objetiva o intuitiva. Según este educador el método de enseñanza objetiva es “una serie de medios organizados psicológicamente cuyo fin es dar al lenguaje y al cálculo, aquellos mismos fundamentos que la intuición tiene”.⁶

El desarrollo del lenguaje es básico para Pestalozzi, el cual lo considera un puente entre la percepción sensible de las cosas y el pensamiento o sea una forma de representación mental de lo percibido. He aquí la relación cosas y palabras. Pestalozzi enfatiza en su obra *El canto del cisne* esta relación, y dice: “El lenguaje es el mediador entre las impresiones de

⁶ Johann Heinrich PESTALOZZI, *Velada de un solitario y otros escritos*, p. 57.

la fuerza de la intuición y las necesidades del desenvolvimiento de la fuerza de pensar".⁷ Es importante el papel formativo del lenguaje en la propuesta de enseñanza de Pestalozzi, para quien: en la medida en que el niño sea capaz de entender lo que percibe, podrá expresarlo lógicamente. El desarrollo de la capacidad de pensar y de expresar las ideas mediante la palabra, es, según este autor, un proceso gradual y armónico.

La enseñanza objetiva en México, su origen

En el continente americano se conoció la enseñanza objetiva durante el último tercio del siglo XIX y fue uno de los principales fundamentos de las reformas educativas emprendidas por los diversos gobiernos liberales y conservadores.⁸ En el caso de México, fue desde finales de 1868 cuando aparecieron en la escena educativa noticias sobre esta nueva propuesta de enseñanza. Los mexicanos que vivían en la ciudad de México y en algunas ciudades de provincia como Veracruz, Orizaba y Puebla conocieron las ideas de Pestalozzi y de otros educadores extranjeros a través de la reedición de traducciones hechas en otros países y en el nuestro.⁹

En Coatepec, Veracruz, don Antonio Matías de Rebolledo, quien tenía una imprenta local, reprodujo la obra: *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, escrita por Pestalozzi en 1801, y traducida al español por José Tadeo Sepúlveda. Matías de Rebolledo imprimió esta traducción, la cual formó parte de una colección de textos educativos extranjeros que editó para hacerlos llegar a los maestros de escuela; esta colección se denominó *Biblioteca de la familia* la cual incluía otros textos pedagógicos que en su tiempo fueron novedades bibliográficas.¹⁰ La finalidad de esta colección fue difundir las ideas pedagógicas modernas entre los educadores y los padres de familia.

59

⁷ Johann Heinrich PESTALOZZI, *El canto del cisne*, p. 28.

⁸ Por ejemplo, en Colombia desde 1872 se difundió oficialmente la enseñanza objetiva en las escuelas estatales. Vid. Cecilia RINCÓN BURGOS, *La enseñanza de la práctica pedagógica*.

⁹ En el puerto de Veracruz, en la escuela particular "La Esperanza", se pusieron en práctica los principios pedagógicos de la enseñanza objetiva desde 1870. En algunos colegios particulares de la ciudad de México (1870) y en todas las escuelas municipales de la ciudad (1873) se crearon clases de enseñanza objetiva. En Orizaba, en la escuela Modelo de Orizaba (1883) se empleó también dicha enseñanza.

¹⁰ Además de la obra de Pestalozzi, en esta colección se publicaron obras de Marie Pape Carpentier, James Baldwin, Eugene Rendú, entre otros.

Otra huella de la presencia de las ideas de la enseñanza intuitiva u objetiva –y en particular de las ideas de Pestalozzi en nuestro país–, fue la reimpresión de la obra escrita por Antonio Julián, denominada *La exposición del sistema de Pestalozzi*. El proceso de reimpresión se llevó a cabo en los talleres tipográficos de la Escuela de Niños Expósitos de la ciudad de México en 1867. Hay que agregar, además, que en esta escuela se puso en práctica el sistema de enseñanza objetiva durante el periodo en que esta institución estuvo dirigida por el maestro Luis G. Cuesta (de quien hablaré más adelante).

Las ideas sobre la enseñanza objetiva de otros educadores extranjeros, seguidores de la propuesta de Pestalozzi, también llegaron a México y circularon a través de traducciones y reimpressiones. Por ejemplo, la maestra mexicana Julia del Río hizo la traducción de *Las conferencias* que dictó en París Marie Pape Carpentier, en La Casa de Asilo (1867): aquí la autora destaca la idea de infancia que Pestalozzi tenía. Julia del Río con su traducción hizo posible que los maestros de la ciudad de México y seguramente de algunos estados tuvieran acceso a esta obra y a estas ideas educativas.

60

Otro medio por el cual circularon las ideas de la enseñanza objetiva entre los educadores mexicanos y latinoamericanos fue, la distribución de los textos pedagógicos editados por Appleton y Cía, empresa editorial de los Estados Unidos, la cual sacó a la venta una colección denominada *Biblioteca del Maestro*. En ella se incluyeron títulos como: *Principios y prácticas de enseñanza* (1878), escrito por James Johonnot; *La dirección de las escuelas*, cuyo autor fue James Baldwin; *Economía de las escuelas*, de James Wickersham; entre otros. Esta colección fue un medio cultural importante para la difusión de las nuevas ideas educativas y tuvo buena aceptación entre los maestros y sobre todo en las escuelas normales, en donde algunos de estos títulos fueron seleccionados como textos en los cursos de formación para los maestros.

Pero sin duda, los maestros mexicanos y algunos latinoamericanos tuvieron un acercamiento directo no sólo a las ideas sobre la educación moderna, sino a los maestros extranjeros que se habían formado en esta nueva tendencia pedagógica en su país de origen, los cuales al llegar a nuestros países pusieron en práctica los nuevos principios educativos.¹¹

¹¹ En Colombia, con las llamadas misiones educativas, llegó un grupo de maestros europeos. Éstos que se encargan de instrumentar la reforma educativa de ese país a finales del siglo XIX.

En el caso de México, se puede mencionar al maestro español Antonio P. Castilla, quien difundió la enseñanza objetiva a través de las páginas de su revista *La voz de la instrucción* (1871). Igual lugar ocupa el editor y escritor cubano Miguel Quezada, que llegó a tierras mexicanas en 1868 y fue un difusor e impulsor de las nuevas ideas educativas mediante su revista, *La enseñanza objetiva* (1879-1893), un importante espacio cultural de los maestros de la ciudad de México.

Aunado a la labor de difusión, hubo educadores extranjeros que pusieron en práctica los fundamentos de la enseñanza objetiva mediante experiencias escolares concretas, entre ellas destacaron: la Escuela Modelo de Orizaba (1883), experiencia impulsada por el gobierno del estado de Veracruz y la cual estuvo a cargo del educador bávaro Enrique Laubscher (1837-1889). En 1886 en reconocimiento de su formación pedagógica, el gobierno federal lo llamó para integrar la comisión encargada de elaborar la propuesta de creación de la Escuela Normal para Profesores de la ciudad de México y, una vez aceptado este proyecto, a Laubscher se le nombró Director de la Escuela Primaria Anexa, cargo en el que duró poco tiempo; para 1889 fue invitado al estado de Chihuahua, en donde puso en marcha una escuela normal para señoritas. El papel de la mujer como educadora de la niñez, la educación de los niños pequeños, la enseñanza de los párvulos y los métodos para enseñar a leer y escribir, fueron las principales preocupaciones de este educador extranjero.

Enrique Conrado Rébsamen (1854-1904), fue otro de los educadores extranjeros que dejaron huella en el escenario educativo del México. Se destacó por impulsar las ideas pedagógicas modernas y en especial la enseñanza objetiva en el ámbito de la formación de los maestros, así como los métodos de enseñanza bajo los principios de la intuición pestalozziana.¹² Desde 1885 inició su participación educativa en la profesionalización de los maestros en la Escuela Modelo de Orizaba, luego al frente del proyecto de la escuela Normal de Jalapa (1886-1901) y en la reorganización y reorientación de los estudios normalistas en la Escuela Normal para Profesores de la ciudad de México, la cual dirigió de 1901 a 1904. Durante la realización de los Congresos Pedagógicos Nacionales (1889-1890) jugó un papel

¹² La herencia pedagógica de Rébsamen estuvo presente en los normalistas de Jalapa, ya que él fue el fundador de esta importante escuela normal, a finales del siglo XIX. Rébsamen fue también creador de un método para la enseñanza simultánea de la escritura y la lectura conocido como *Método Rébsamen*, el cual fue usado en casi todas las escuelas primarias elementales del país.

destacado y decisivo en el impulso de las políticas de formación de profesores y la modernización de las escuelas elementales. La presencia y autoridad académica que caracterizó al maestro Rébsamen dejó huella en sus discípulos, los normalistas de Jalapa, quienes desplegaron por diferentes partes del territorio nacional una labor promotora y difusora de las nuevas ideas educativas en las cuales ellos se formaron.¹³

Sin duda, los educadores mencionados no fueron los únicos que influyeron en nuestro país. Las líneas anteriores sólo muestran una veta que habrá que rastrear para la construcción de nuestra historia de las ideas pedagógicas; lo dicho anteriormente sólo enfatiza una línea que he seguido, buscando el origen de la enseñanza objetiva en México, tratando de reconstruir las redes de educadores, promotores de las nuevas ideas pedagógicas, modernas cuya herencia –como se vio– tuvo su punto de partida en Europa, y de manera particular en la región germana. La enseñanza objetiva de raíces pestalozzianas llegó a México, impactó el ámbito educativo –principalmente el urbano– y, en algunos lugares sirvió de base para la formulación de políticas educativas cuya finalidad fue modernizar la enseñanza, y en especial la escuela pública elemental y la profesionalización de los profesores.

62 No debemos desconocer que el establecimiento de la enseñanza objetiva en nuestro país fue un proceso que enfrentó serios obstáculos y, más que una realidad, fue una aspiración. No obstante, fue loable el esfuerzo de algunos maestros en esta empresa; de ellos hago referencia en el siguiente apartado. Tomo como fuente histórica algunos de sus escritos que tratan asuntos ligados a la enseñanza objetiva. En la exposición sigo un orden cronológico, a partir de la fecha de edición de las obras y autores analizados.

El autor y su obra

En el desarrollo de este subtítulo tomo en cuenta dos categorías básicas: autor y escritos. Éstas se interrelacionan y me permiten acercarme a la historia de la enseñanza objetiva en México. Para el caso de este trabajo,

¹³ Algunos de estos normalistas que se formaron al lado de Rébsamen y destacaron en el ámbito educativo nacional fueron: Graciano Valenzuela, Clemencia Ostos, Emilio Bravo, Guillermo Sherwel, Carlos Martínez Calleja, Abraham Castellanos, Leopoldo Kiel, Abel Rodríguez, Vicente Mora, Javier Tello de Meneses, Alberto Vicarte, Óscar Fritsche, Rafael Aguirre Cinta, Enrique Paniagua, entre otros.

identifico como autores a esos maestros, sujetos sociales que en sus escritos expresaron ideas y quedaron expresados ellos mismos. Escribieron para ser leídos por sus colegas y buscaron abrir espacios de diálogo con sus lectores. Los escritos que conformaron su obra editorial y que versaron sobre la enseñanza objetiva, se constituyeron en medios culturales, en formas de hacer y pensar desde un lugar y en un espacio histórico determinado. Aquí sólo abordo a cuatro de esos maestros-autores –que no fueron los únicos– y analizo algunos de sus escritos, destacando su postura en torno a la enseñanza objetiva.

En la ciudad de México, durante la década de los años setenta del siglo XIX, se emprendieron por parte de las autoridades educativas algunas acciones a favor de la enseñanza objetiva; lo cual muestra ya un conocimiento de esta tendencia y un interés por establecerla en las escuelas públicas. En 1873, una de las políticas en materia educativa –formulada por el entonces Ministro de Justicia e Instrucción Pública, José Díaz Covarrubias– fue introducir la enseñanza objetiva en todas las escuelas elementales de niños de la capital de la República, como una asignatura más de enseñanza, para lo cual se nombró un cuerpo de profesores especiales denominados profesores objetivos.¹⁴

El ambiente educativo de la ciudad de México, ante la medida tomada por Díaz Covarrubias y la introducción de clases de enseñanza objetiva en las escuelas de niños, provocó diferentes reacciones, unas a favor y otras en contra: unos maestros argumentaban que enseñar manipulando cosas no era enseñar; otros comprendieron que la enseñanza objetiva era dar clases de ciencias naturales, y unos pocos, advirtieron la dimensión formativa de fundamentar la enseñanza en el paradigma de la intuición, desde la concepción pestalozziana.

En cuanto a los últimos, los datos recabados nos seguirlos. Uno de ellos fue Ildefonso Estrada y Zenea. Originario de Cuba, llegó a nuestro país a mediados del siglo XIX, se dedicó a la docencia y la producción escrita, siendo una de sus preocupaciones la formación profesional de los maestros. Por eso, envió a las autoridades educativas un proyecto sobre la creación de una escuela normal objetiva, propuesta que no fructificó.

De su producción escrita aquí sólo haré referencia a una de sus obras: *La enseñanza objetiva. Manual de profesores y guía para el uso de las*

¹⁴ Los profesores nombrados fueron: Lorenzo Pérez y Atenor para la escuela número 1, Ildefonso Estrada y Zenea de la escuela 2, Castro en la escuela 3, Abraham Díaz de la 4, Crescencio Colín en la escuela 5 y José Fernández Leal en la número 6.

cajas enciclopédicas (1876). Esta obra está dividida en dos partes, en la primera el autor expone los puntos de vista y las opiniones de algunos educadores mexicanos de ese momento en torno a la importancia educativa de esta nueva propuesta de enseñanza. Llama la atención que en esta primera parte el autor incluya los puntos de vista del ministro Covarrubias, que fue quien lo designó profesor de enseñanza objetiva en la escuela elemental para niños número 2, de la ciudad de México. ¿Fue un gesto de agradecimiento o realmente Estrada y Zenea consideraba importantes los planteamientos del señor ministro?

Lo que me interesa destacar es cómo se percibía la enseñanza objetiva en nuestro país. El texto de Zenea señala que Díaz Covarrubias consideraba a la enseñanza objetiva como “una forma de desarrollar lógica y metodológicamente la inteligencia de los niños... es a la vez un método racional y un aprendizaje real de las cosas”.¹⁵ En esta cita se vislumbran los planteamientos lógicos y epistemológicos sobre la intuición de Pestalozzi, lo cual hace pensar que sus ideas circulaban en el ámbito intelectual de México, aún cuando fuese en un círculo reducido y selecto.

64 El autor de *Enseñanza objetiva. Manual de profesores...* en la primera parte de su obra también destaca la postura de algunos colegas como el maestro Manuel Cervantes Imaz, con quien seguramente compartía ideas.¹⁶ Zenea pone de manifiesto el interés de Cervantes Imaz ante la necesidad de que los maestros de escuela conozcan y practiquen la enseñanza objetiva, para lo cual había que hacerles llegar la mayor información posible sobre este tema, y una vía era la escrita: libros, artículos, manuales, etcétera.

En la segunda parte de la obra, Estrada y Zenea ofrece a los lectores su propuesta educativa: una guía elaborada por él para el uso de las Cajas Enciclopédicas. Esta propuesta no es original sino que la retoma de una experiencia en Italia; el aporte del autor es la adaptación de las cajas enciclopédicas italianas al contexto mexicano.

Las cajas enciclopédicas (italianas y mexicanas) son un material para la enseñanza de cosas, en donde se clasifican y ordenan los objetos del

¹⁵ Ildelfonso ESTRADA Y ZENEA, *Enseñanza objetiva. Manual de profesores y guía de las cajas enciclopédicas*. México, Imprenta y librería de J. M. Aguilar Ortiz, México, 1876, p. 27.

¹⁶ Este maestro tuvo una amplia trayectoria profesional y fue ferviente impulsor de la enseñanza de párvulos. Profesor en la Escuela Normal para Señoritas en la ciudad de México, participó en varias comisiones especiales, nombrado por las autoridades educativas. Fue asimismo colaborador en diversas revistas pedagógicas nacionales; escribió entre otros libros, uno de *Nociones de geografía* (1879).

reino animal, mineral y vegetal. Estrada y Zenea hace un recuento de los principales objetos de estos tres reinos en nuestro país, con los cuales conforma la colección de objetos que integran su caja enciclopédica; además, incluye una guía para que el profesor sepa cómo usar este recurso de enseñanza en la escuela.

La creación y adaptación de las cajas enciclopédicas de Estrada y Zenea tienen como base los principios de la enseñanza objetiva, que como ya vimos, parte de la percepción objetiva de las cosas para la construcción de las ideas. Para Zenea la enseñanza objetiva en la escuela “conduce al desarrollo simultáneo de las facultades físicas, morales e intelectuales de los niños, y constituye un plan lógico de educación y un sistema de enseñanza”.¹⁷ Nuevamente aparece la doble dimensión de la enseñanza objetiva: la epistemológica y la metodológica, que con este autor llega hasta la propuesta de enseñar contenidos concretos.

Como un hombre de su tiempo, el maestro Zenea advierte que la introducción de la enseñanza objetiva en todas las escuelas es aún una realidad lejana, e identifica como uno de los principales obstáculos para lograr este propósito, la precaria formación pedagógica de los profesores y la carencia de materiales de enseñanza adecuados. Por eso enfatiza la necesidad de difundir entre sus colegas, los principios y posibilidades formativas de la enseñanza objetiva.

En la línea de los profesores adscritos a los principios pestalozzianos de la enseñanza objetiva identifiqué también a José Manuel Guillé (1845-1886), quien ejerció la docencia desde 1867. Guillé fue maestro de la escuela del Hospital de Terceros, en la ciudad de México, vicerrector en el colegio particular de Celso Acevedo y profesor de francés en la Escuela de Comercio. Quiso formar parte del cuerpo de profesores objetivos nombrados por el ministro Covarrubias, pero le fue negada su petición, pese a su conocimiento sobre el tema, seguramente porque su práctica docente la desarrolló principalmente en colegios particulares.

José Manuel Guillé, al igual que algunos otros maestros de su época, sabía francés, alemán e inglés, lo que le permitió la lectura de obras escritas en estos idiomas.¹⁸ Con una amplia cultura pedagógica y un conocimiento directo de las fuentes educativas originarias, Guillé escribió y publicó varias obras. Aquí

¹⁷ Idefonso ESTRADA Y ZENEA, *op. cit.*, p. 13.

¹⁸ Guillé tradujo al español, *El método intuitivo*, obra escrita por Fany Ch. Delon.

haré referencia sólo a *La enseñanza elemental. Guía teórico-práctica para la instrucción primaria* (1877).¹⁹

En esta obra, dirigida a los maestros –igual que la de Estrada y Zenea–, Guillé busca ofrecer una guía basada en los principios de la enseñanza objetiva. Así, aborda temas educativos de actualidad, que son preocupaciones comunes entre los profesores ante los intentos de modernizar las escuelas e introducir nuevos saberes escolares y nuevas formas de enseñanza. Algunas de las preocupaciones que Guillé trabaja son: la gimnástica de la mente y del discurso; el valor educativo y formativo del dibujo escolar; la enseñanza simultánea de la escritura y la lectura, mediante nuevos métodos; el canto en la escuela, y el desarrollo de la capacidad de pensar mediante la enseñanza intuitiva de la aritmética. Guillé hace énfasis en la integración de los saberes escolares, cuyo propósito será la formación integral y gradual del pensamiento en los niños. Por ello sostiene que “la enseñanza objetiva está unida completa y suficientemente con el dibujo, la escritura, la lectura, la recitación y el canto”.²⁰

66

En la misma obra, destina un amplio espacio a la exposición de su propuesta para la enseñanza de la lectura y la escritura, la cual se basa en los principios no sólo de la intuición pestalozziana, sino del método de palabras normales desarrollado en Alemania por Klauwell y otros educadores. El método que Guillé retoma y adapta, considera el entorno inmediato de los niños mexicanos y a partir de él crea nuevas palabras normales para enseñar a leer y escribir de manera simultánea.²¹ Además de las palabras normales, para el autor es necesario que los profesores hablen a los niños de aquello que se va a enseñar; muestren objetos y/o imágenes referentes al tema, motivo de estudio; inviten a sus alumnos para que observen lo que se muestra, y propicien el diálogo a base de preguntas sobre lo que se observa. La primera etapa del método se realizará en el primer año escolar; en el segundo año se enseñará realmente a leer y escribir de manera simultánea. Hay, según Guillé, una estrecha relación entre hablar, escribir y leer, tres acciones de un mismo proceso que además ha de ser gradual y sucesivo.

¹⁹ De esta obra existe una edición electrónica en CD con un estudio introductorio sobre el autor, escrito por María de los Ángeles Rodríguez y Sara Griselda Martínez, editado por la Universidad de Colima, 2003.

²⁰ José Manuel, GUILLÉ, *La enseñanza elemental. Guía teórico-práctica para la instrucción primaria*, México, Tipografía Literaria, 1877, p. 10.

²¹ Desde esta propuesta metodológica, también hubo otros maestros mexicanos que hicieron adaptaciones y crearon su propio método, entre ellos: Luis E. Ruiz, Andrés Oscoy; etc. Sin embargo, el mérito de Guillé fue el de haber sido el pionero.

La enseñanza intuitiva de la aritmética en los primeros años escolares, basada en los principios de la enseñanza objetiva, es otro de los asuntos metodológicos que Guillé aborda. Según este autor, el punto de partida para enseñar a los niños las operaciones básicas es la construcción de la noción de número, ello puede lograrse por el método objetivo o intuitivo que comprende tres momentos en la enseñanza: etapa objetiva, etapa gráfica y etapa simbólica.

Para Guillé, en todo proceso de enseñanza es importante realizar ejercicios intuitivos –que son algo así como la preparación de los alumnos para desarrollar en ellos la capacidad de observar y dialogar–. Mediante éstos, el maestro presenta a sus alumnos objetos o imágenes y los invita a expresar oralmente lo que ven, tratando de que los niños identifiquen semejanzas y diferencias entre las cosas observadas, pues de “la contemplación de objetos deben formarse las ideas”. El uso de los ejercicios intuitivos fue sin duda, una forma de poner en práctica los principios pedagógicos de la enseñanza objetiva en la escuela, pero también su propuesta constituyó uno de sus aportes más significativos. Sin que aún tengan un desarrollo muy acabado, encontramos en esta obra de Guillé tres características pedagógicas que singularizaron a la escuela moderna de finales del siglo XIX: la graduación, la sucesión y la simultaneidad.

Presento ahora a Vicente Hugo Alcaraz: él fue maestro de escuela elemental en la capital de la República, lo cual le dio oportunidad de pertenecer a la Academia de Profesores de Instrucción Primaria (1879), un espacio colegiado de los profesores en donde además de actualizarse podían expresar sus ideas y sugerir algunas reformas en las escuelas; si bien este espacio académico tenía el carácter de oficial, permitió el diálogo entre sus integrantes o por lo menos establecer contactos con los colegas. Las reuniones de trabajo grupal en este colectivo de profesores eran cada semana: allí se daban clases de pedagogía, se socializaban las novedades bibliográficas, se discutía sobre la pertinencia o no de usar ciertos libros en las escuelas y se recomendaban algunas lecturas metodológicas básicas (algunas de ellas escritas por los mismos socios).

Vicente Alcaraz, además de pertenecer a esta Academia, integró junto con otros profesores la Sociedad de Estudios Objetivos (1879), cuyo propósito fue difundir la enseñanza objetiva en nuestro país a través de obras escritas y/o traducidas por los socios.²² Esta Sociedad surgió a raíz de

²² Algunos de los integrantes de este grupo fueron: Juan García Purón (presidente), Vicente Alcaraz (vicepresidente), Manuel Cervantes Imaz (secretario).

la determinación ministerial de crear clases objetivas. Hubo tal confusión y desconocimiento entre algunos maestros sobre lo que significaba introducir la enseñanza objetiva en las escuelas, que Alcaraz y otros crearon su propio espacio de conocimiento y diálogo.

Este maestro fue un estudioso de los textos pedagógicos modernos escritos en Europa y Estado Unidos, mismos que leyó en su idioma de origen y los cuales le dieron pie para escribir *La enseñanza moderna* (1882), una de sus obras en la que expresa no sólo su opinión y reflexiones sobre la enseñanza objetiva, sino que también ofrece a sus lectores el punto de vista de los pedagogos extranjeros. Esta obra está integrada por cuatro tomos, cada uno de los cuales trata un asunto educativo de discusión contemporánea. El tomo uno se refiere al lenguaje, sus fundamentos y enseñanza; el dos, a la educación sensoria; el tres aborda el cálculo, y el cuatro trata sobre la enseñanza del dibujo.

68

La estructura de cada tomo es más o menos semejante: el autor destaca, en primer término, las ideas de los educadores extranjeros tomadas de sus escritos originales y las presenta a los lectores; en la parte final, expresa sus comentarios, puntos de vista y toma una postura al respecto. Si bien los cuatro tomos no son obras propiamente escritas por Alcaraz, la traducción y su postura, muestran un espíritu de crítica ante las novedades pedagógicas. Con la traducción-escritura de cada tomo, Alcaraz pone en el centro del debate educativo mexicano los temas que en otras latitudes se discutían: lenguaje, cálculo, dibujo, enseñanza sensitiva.

El Lenguaje fue un asunto que no podía dejar de ser tema de interés de Vicente Alcaraz, sobre todo, en lo referente a la metodología para la enseñanza de la lectura y escritura. Este maestro, a diferencia de Guillé, no llegó a proponer algún método en especial, pero se pronunció a favor de los métodos de marcha sintética, argumentando que dada la estructura sintáctica de nuestro idioma, éstos eran los más idóneos, aún cuando su espíritu crítico lo llevó a reconocer las bondades formativas de los métodos de marcha analítica.

En cuanto a la educación sensoria, después de revisar diversas posturas teóricas concluye que: la educación sensoria no es sólo educación de los sentidos o educación por los sentidos, sino una facultad que junto con las facultades intelectuales y morales ha de desarrollarse de manera armónica e integral en el proceso educativo. La educación sensoria va más allá de la simple estimulación de los órganos de los sentidos: abarca el desarrollo físico pleno del niño.

En el tomo tres, destinado al cálculo, el autor se pronuncia por el método objetivo o intuitivo para la enseñanza de esta rama escolar. Inicia su texto haciendo mención a la diferencia entre el método antiguo basado en la memorización de reglas y definiciones y el desarrollo mecanizado de operaciones aritméticas; en tanto que con el método moderno (objetivo), el maestro enseña la idea de número auxiliándose de objetos y figuras que el alumno manipula y observa, y al mismo tiempo puede enseñar la cifra que representan los objetos o figuras con las que se auxilia. Contar objetos como ejercicio inicial –intuitivo lo llamaría Guillé– introduce al niño al conocimiento de las operaciones; aprende a sumar, restar, dividir y multiplicar manipulando objetos.

En cuanto al dibujo, un nuevo saber escolar, Alcaraz al igual que Guillé, resalta su importancia educativa, no sólo como una asignatura de enseñanza en las escuelas elementales, sino como una actividad formativa. En el tomo cuatro señala que el dibujo en la escuela elemental no debe constituir un pasatiempo, sino una manera de educar la vista y la mano. El dibujo en la escuela es un elemento de orden que sirve de descanso, un valioso recurso para transmitir algunas ideas, engendra el buen gusto por la belleza y la forma, e inspira en el hombre grandes ideas.²³ La nueva dimensión formativa que resalta Alcaraz respecto al dibujo fue quizás una de las razones por las que en los programas de estudio de las escuelas elementales de la ciudad de México y de algunos estados, como el Estado de México, se incluyó como una nueva asignatura de enseñanza obligatoria, e incluso se escribieron libros escolares como *La guía para profesores y manual para los alumnos en el Dibujo* (1889), de Lorenzo Arduna.

69

Finalmente, presento la obra del maestro Luis G. Cuesta, quien como ya se dijo, dirigió la Escuela de Niños Expósitos de la ciudad de México en 1868, en cuyos talleres se imprimió una obra sobre Pestalozzi, de la que ya se habló. Cuesta fue sin duda un impulsor e introductor de la enseñanza objetiva, no sólo a través de textos escritos, sino de la puesta en práctica de estos principios pedagógicos en las aulas. No obstante su experiencia pedagógica y su apropiación de las ideas pestalozzianas, cuando solicitó incorporarse como maestro de enseñanza objetiva en las escuelas de la ciudad de México (1877), su petición no fue aceptada –igual que la del maestro Guillé–. Luis G. Cuesta ejerció la docencia en San Luis Potosí (1879) y desde ese lugar siguió ligado a la red de promotores de la enseñanza objetiva. Escribió y estuvo en contacto con los maestros de la ciudad de México y

²³ Vicente ALCARAZ, *La educación moderna. Tomo IV*, pp. 8-9.

de otros lugares de país por medio de la revista de Miguel Quezada, *La enseñanza objetiva*.

El maestro Cuesta asumió la postura teórica de la enseñanza objetiva o intuitiva en la vertiente pestalozziana, postura que expresó de manera escrita en su obra *Manual del maestro* (1887), publicada en fascículos semanales en las páginas de la revista de Miguel Quezada. Esta obra, dirigida a los maestros de escuela, fue un medio privilegiado de acceso a las ideas pedagógicas modernas.²⁴ En este escrito Cuesta señala que: en todo proceso de enseñanza se parte de las cosas y después de las palabras que sirven para designar a esas cosas; en el conocimiento de la realidad primero se identifican los hechos y fenómenos y luego se llega a la formulación de las leyes y principios que los explican. Esta manera lógica de conducir el pensamiento es la que sigue la enseñanza escolar a través de la enseñanza objetiva.

70

Al igual que sus colegas seguidores de esta tendencia pedagógica, Cuesta identificó a partir de la enseñanza objetiva nuevos saberes escolares, me refiero al lenguaje y el cálculo, a través del método objetivo; el dibujo, la gimnasia, el canto y las recitaciones, cuyo valor educativo no sólo estaba en poder ser parte de los ejercicios intuitivos que recomendaba Guillé, sino que tiene contenidos expresos de enseñanza cuya finalidad es, según Cuesta, coadyuvar al desarrollo físico y moral del alumno. Mediante los contenidos y las actividades de canto y recitación, por ejemplo; la capacidad de lenguaje y comunicación de los escolares se desarrolla. La gimnasia y el dibujo eran asignaturas centradas en el desarrollo físico del cuerpo y la inteligencia. El dibujo escolar educa la mano y la vista. *El manual del maestro*, de Luis Cuesta es una obra más cercana al aula y a los maestros, su contenido se expresa de manera sencilla, no tiene un discurso teórico muy elaborado, sitúa al lector en un espacio que no le es desconocido: la escuela.

A manera de cierre

Los escritos pedagógicos como una fuente histórica, me permitieron conocer el pensamiento de los profesores (autores), que si bien fueron los menos en el conjunto del magisterio nacional. También me acercaron al

²⁴ Sobre el papel de la prensa pedagógica en la formación de los maestros durante este periodo, véase en esta revista, el artículo del maestro Alan Emmanuel Pérez Barajas.

contexto cultural del momento en que circularon sus obras y me llevaron a seguir la pista de los autores. Me di cuenta que no fueron grandes pedagogos sino inquietos profesores que lograron destacar por su osadía y espíritu de búsqueda. Hombres humildes, con precaria situación económica, profesores de escuela elemental (pública o privada), pero preocupados por la educación de la niñez. Seguramente el dominio de otras lenguas, que fue un medio de acceso hacia otras culturas, fue una habilidad adquirida en el ámbito de lo particular: se adelantaron a su tiempo. Sin ser normalistas, su preocupación estuvo centrada en la formación profesional de los profesores, sus colegas.

La empresa difusora de estos maestros a través de la publicación y circulación de sus obras, encontró un espacio cultural propicio en la ciudad de México. La estabilidad política de nuestro país, la Restauración de la República, el interés de las autoridades gubernamentales por reordenar la instrucción pública; fueron algunos de los hechos que coadyuvaron a crear un ambiente propicio; lo cual permitió a estos maestros intercambiar ideas y compartir inquietudes a través de las revistas educativas y de los grupos colegiados que integraron como principales espacios de cultura pedagógica.

Puedo caracterizar a estos maestros como intelectuales educativos, sujetos comprometidos con su tiempo, con su gremio, con su tarea como educadores. Desde su trinchera, las letras, buscaron guiar las opiniones en torno a la educación, y en especial –lo que aquí he revisado– a la enseñanza objetiva.

Las obras que escribieron, y que reviso, estuvieron dirigidas a los maestros, sus colegas. Esto lo encuentro en las palabras que aparecen en el título mismo de los escritos, *Manual para los maestros*, lo cual me da idea de quiénes fueron sus lectores explícitos, en quién pensaron cuando escribieron y qué tipo de escrito son. La palabra *manual* implica un contenido sencillo y didáctico, que guía, poco a poco, a los lectores en el asunto que se trata. Eso encuentro en las obras revisadas: son textos de fácil comprensión para el lector.

En su *Manual...*, el maestro Luis Cuesta destaca el carácter social del hacer del maestro; Alcaraz en su *Enseñanza...*, busca acercar a los maestros a las principales ideas de los grandes tratados pedagógicos y orienta a los lectores sobre cuestiones metodológicas concretas. Estrada y Zena denuncia la situación precaria y el desprecio social en que viven los profesores y busca dignificar su labor, hace hincapié en la necesidad de profesionalizar a los maestros: ese es el propósito central en su obra; en ella exalta las bondades que la enseñanza objetiva ofrece a los profesores.

Guillé dedica su obra *Enseñanza elemental...* a sus colegas, los profesores de toda la República.

Los cuatro autores revisados van de las grandes ideas pedagógicas a cuestiones más cercanas a los maestros, las formas de enseñanza. Las propuestas metodológicas, las nuevas asignaturas escolares, el papel de los maestros en los procesos de enseñanza, etcétera, son algunas de la coincidencias temáticas entre ellos.

En la lectura de cada una de estas obras pude identificar ideas recurrentes en torno a la enseñanza objetiva, y una línea de continuidad con los principios epistemológicos, lógicos y metodológicos presentes en las obras de Pestalozzi. Así se explicita la herencia pedagógica de este pensador y la importancia que esta tendencia educativa fue ocupando en el espacio escolar.

En torno a los albores de la enseñanza objetiva en México, la revisión de estas obras, me permite entrever que ciertamente fueron momentos en que hubo tanteos, indecisiones, dudas, confusiones, imprecisiones conceptuales... Hecho que más que cuestionar habría que reconocer, ya que, pese a las condiciones profesionales, laborales y personales, estos maestros lograron tener acceso a las ideas pedagógicas que se discutían en Europa y tomar una posición al respecto. Los contenidos de las obras reseñadas nos muestran no sólo una apropiación de los nuevos saberes educativos, también un conocimiento de las tendencias y discusiones educativas de ese momento en el concierto de las naciones avanzadas.

Estos escritos abrieron brecha a nuevas discusiones y cambios institucionales que a lo largo del siglo XIX y principios de XX estuvieron en la escena educativa de nuestro país: la creación de las escuelas normales, los nuevos métodos de enseñanza, sobre todo de la lectura y la escritura; la modernización de la escuela primaria, la necesidad de profesionalizar a los maestros de escuela, la incorporación de nuevas asignaturas de enseñanza; por mencionar algunas. Si bien, la distancia entre los anhelos y la realidad aún era grande, las perspectivas educativas que abrieron estas obras y estos autores en su momento fueron el inicio de un nuevo proceso de modernización alternativa.

La tarea estaba pendiente, no obstante hubo intentos de modernizar la enseñanza e introducir nuevos métodos, estos fueron experiencias aisladas que dejaron fuera al grueso de las escuelas; sin embargo, el espíritu de modernidad cultural se fue gestando. En varios frentes se dio la lucha en pro de las nuevas tendencias teóricas educativas; en cada una de ellas los maestros estuvieron presentes. Yo rescato sólo el espacio de la producción escrita.

Aquí sólo dejo inscritas algunas de las iniciativas de maestros como Estrada y Zenea, Guillé, Alcaraz y Cuesta, esos pioneros de la enseñanza objetiva en México; a esta lista habrá que agregar el estudio de otros muchos maestros de escuela que están olvidados en la historiografía de la educación en México, esa es una tarea pendiente.

Bibliografía

- ABBAGNANO, Nicolás, *Historia de la pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica, 3ª ed., 1975.
- ALCARAZ, Vicente, *La educación moderna* (tomos I, II, III, IV), México, Imprenta de Aguilar e Hijos, 1882.
- DÍAZ González, Alfredo, *Pestalozzi y las bases de la educación moderna*, México, SEP-Caballito, 1985.
- ESTRADA Y ZENEA, Ildelfonso, *Enseñanza objetiva. Manual de profesores y guía para el uso de las cajas enciclopédicas*, México, Imprenta y Librería de J. M. Aguilar Ortiz, 1876.
- GUILLÉ, José Manuel, *Enseñanza elemental. Guía teórico-práctica para la instrucción primaria*, México, Tipografía Literaria, 1877.
- MONSERRAT, Bartolomé, *et. al.*, *En nombre de la pedagogía*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1995.
- MORENO Gutiérrez, Irma, *Una historia del pensamiento pedagógico en México (1870-1910)*, Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación, Toluca, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 2005 [inédita].
- PESTALOZZI, Johann Heinrich, *Velada de un solitario y otros escritos*, Tr. José María Quintanar Cabanas, Barcelona, Herder, 2001.
- , *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, Estudio Introductivo y Preámbulo por Edmundo Escobar, México, Porrúa.
- , *El canto del cisne*, Estudio preliminar de José Villalpando, México, Porrúa, 1982.
- RINCÓN, Cecilia, *La enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia 1870-1936. Una mirada desde la práctica pedagógica*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2003.
- RODRÍGUEZ, María de los Ángeles y Sara Griselda Martínez Covarrubias, *Una obra olvidada de la pedagogía mexicana. José Manuel Guillé. La enseñanza objetiva*, Universidad de Colima, Edición electrónica, Centro Universitario de Producción de Medios, 2003.

SALDARRIAGA, Óscar, *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna colombiana*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2003.

Hemerografía

Revista pedagógica *La enseñanza objetiva* (1879-1893).

Acervos consultados

Archivo Histórico de la SEP, Fondo, Antiguo Ministerio, 1870-1890.

Salubridad e Higiene Escolar: una Necesidad Posrevolucionaria en Puebla

Estela Munguía Escamilla¹

Al finalizar la segunda década del siglo veinte se instituyó en Puebla el Servicio Médico Escolar, organismo encargado de atender la salubridad en las escuelas primarias oficiales del estado. Después de la revolución de 1910, muchas de las epidemias sucedidas en varias poblaciones del país habían tenido origen en las escuelas, ya que un niño o profesor contaminado por una enfermedad, infectaba a otros alumnos y compañeros, constituyendo un foco de infección que podía extenderse a núcleos más amplios. Ante esta situación, el Congreso del Estado aprobó la creación del mencionado organismo: habría que atender una necesidad de higiene escolar y de sanidad en la Puebla posrevolucionaria.

Servicio médico • Higiene • Educación • Puebla

At the end of the second decade of the twenty century in Puebla was institute the denominate Scholastic Medic Service, institution uncharged to take care the healthful in the officials primary schools in the state.

After the 1910 revolution, a lot of epidemics spread in some Mexican tows, had been them origin in the schools because of some boy or teacher contaminate with some illness infect the others students and classmates, establish a infection focus that could extend to more biggest limits. On this situation the Congress of the State approve the creation of this institute, for take care of the hygiene and health ness of the post revolution Puebla.

Medic service • Hygiene • Education • Puebla

* * *

¹ Profesora-investigadora tiempo completo, adscrita al Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (ICSyH-BUAP), México. Correo electrónico: emunguia@siu.buap.mx

Al finalizar la segunda década del siglo xx, se creó en Puebla el Servicio Médico Escolar, organismo encargado de atender la salubridad en las escuelas primarias del estado; el asunto no era nuevo. Desde 1882, en el Congreso Higiénico Pedagógico, se habían tomado acuerdos para normar las condiciones básicas de salubridad, higiene y pedagógicas que garantizaran la realización de las tareas educativas en el país. Sin embargo, su aplicación en las escuelas siempre dependió del apoyo institucional en cada localidad. En consecuencia, la puesta en marcha de tales medidas fue muy diversa.

Después de la Revolución, muchas de las epidemias habían tenido su origen en las escuelas. Estudiantes o profesores contaminados de alguna enfermedad infectaban a sus compañeros o alumnos, y ese pequeño o extenso grupo de enfermos constituía un foco de infección desde donde podía cundir la peste. Puebla no fue la excepción. Al considerar lo anterior, la cámara legislativa del estado de Puebla aprobó, en 1918, la creación del Servicio Médico Escolar, proyecto que se concretaría en la *Ley y Reglamento para Educación Primaria* de 1919 y 1922, respectivamente.

76

Los beneficios y logros de tal conquista revolucionaria no se reflejan de forma abundante en las fuentes consultadas; sin embargo, podemos observar que aunque con recursos modestos, ésta funcionó en la capital poblana. El presente artículo se propone dar a conocer los antecedentes y funciones que dicho Servicio Médico Escolar prestó en el ámbito de la educación primaria en la ciudad de Puebla, como una necesidad social, pero también como una política gubernamental educativa y de higiene, en un periodo de plena reorganización posrevolucionaria.

Antes de entrar en materia, nuestro examen de la situación epidemiológica de México es parcial y limitado, porque falta suficiente información acerca de los diversos factores biológicos, sociales, culturales, médicos, ecológicos, económicos y políticos que afectaron a la salud y produjeron o favorecieron muchas de las enfermedades existentes en la población de México y de Puebla durante el periodo citado; es sólo un bosquejo.

Hacia la higiene escolar

Es indudable que una de las principales causas por las que se puso en marcha el proyecto de higiene y sanidad escolar en el país —y específicamente en Puebla—, fue por la necesidad de sanear el ambiente escolar y poner en marcha un conjunto de medidas preventivas contra las enfermedades transmisibles. La exigencia de satisfacer algunos servicios de salud, así como la

prevención ante la propagación de algunas epidemias en el ámbito escolar, impulsó a las autoridades educativas a tomar cartas en el asunto. Ya durante el Porfiriato se consideró la necesidad de integrar un criterio general y normar las condiciones higiénicas y pedagógicas, básicas, que pudieran garantizar la realización de las tareas educativas. Un antecedente de este objetivo fue el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882, realizado en la capital de la República. En éste, bajo el auspicio de las autoridades de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, participaron destacados y experimentados maestros y médicos.² En él se recomendaron ciertas medidas higiénicas para las escuelas, entre las que destacaron: la conveniencia de orientar los edificios escolares y las salas de clase, así como la apertura de espacios abiertos para patio de juegos en cada establecimiento. Las propuestas de 1882 eran válidas para el caso de la ciudad de Puebla, debido a que muchas escuelas se ubicaban en casas habitación, e incluso vecindades alquiladas y adaptadas para este objeto, pero sin ninguna medida pedagógica e higiénica.³

Entre otras cuestiones que se abordaron en el Congreso estuvieron los métodos de enseñanza para mejorar la instrucción de los niños sin comprometer su salud, la distribución diaria de los trabajos escolares según la edad de los educandos, y los ejercicios convenientes para favorecer su desarrollo corporal, además de las precauciones que deberían tomarse en las escuelas para evitar la transmisión de enfermedades contagiosas entre los niños.⁴

En esa reunión se estimó, asimismo, que en los planteles educativos deberían existir servicios médicos atendidos por personal adecuado y suficiente. Aunque en el seno del Congreso se lograron estos importantes acuerdos, su aplicación fue desigual y lenta en las escuelas del país. En los años subsiguientes las instituciones educativas y políticas fueron reconociendo la importancia de la higiene escolar, dedicándole el apoyo correspondiente, diferenciado según sus intereses. En el Distrito y territorios federales la acción sanitaria la ejerció el Consejo Superior de Salubridad desde 1846, relacionado más directamente con la sanidad internacional y con la local en cuanto a su afectación en el rubro de comercio internacional. Por su parte, en los estados de la República los ayuntamientos usualmente actuaron según lo señalado en los reglamentos locales con respecto a aguas, mercados, lim-

² Salvador MORENO Y KALBTK, III. *El Porfiriato. Primera Etapa (1876-1901)*, p. 52.

³ Samuel MORALES PEREIRA, *Puebla, su higiene, sus enfermedades*, p. 35.

⁴ Moisés GONZÁLEZ NAVARRO, "La Instrucción Pública", en *Historia moderna de México*, p. 533.

pia pública y otras fuentes de ingresos para el municipio. Entre ellos, no había ninguna relación federal, salvo en caso de emergencias.⁵

Al calor de las nuevas concepciones sobre higiene —y que en ocasiones fueron de poca efectividad—, en entidades como Puebla se establecieron consejos o direcciones de salubridad del Estado. Pero en general, los intentos por mejorar la salud en el país tuvieron en contra la falta de una filosofía médico-social y la presencia de una filosofía política de aparente respeto a la soberanía de los estados, situación que impidió crear un sistema de salubridad nacional y por ende, uno escolar.

Puebla en búsqueda de sanidad e higiene

En la ciudad de Puebla, las acciones del cabildo entre 1880 y 1911, muestran un amplio espectro de iniciativas (de reglamentos, de establecimiento de instancias administrativas, etcétera) dirigidas a atender las nuevas demandas sobre la higiene, la práctica de la medicina y la salud pública; sin embargo, la falta de recursos y la carencia de un proyecto integral apoyado por el gobierno estatal, hizo que muchas medidas tuvieran efectos parciales y fuesen poco operativas.

78

El uso de vacunas y la desinfección de casas, accesorias y escuelas —como método preventivo controlado y administrado desde el Ayuntamiento—, fue un elemento constitutivo de la política urbana del porfiriato; no obstante, los brotes epidémicos muestran un cuadro permanente de insalubridad e infección. En 1887 se determinaron medidas preventivas ante la posible amenaza del cólera. En 1890 la Junta Superior de Salubridad dio a conocer a la corporación municipal las medidas de higiene personal y general, encaminadas a prevenir una epidemia de influenza. En 1892, el Ayuntamiento de la ciudad de Puebla habló de una serie de acciones higiénicas y terapéuticas para prevenir el cólera asiático; un año después la ciudad vivió los estragos del tifo y la tifoidea. Al finalizar 1893 se creó el Consejo Municipal de Salubridad, formado por el apoderado del Ayuntamiento, el ingeniero de la ciudad, el médico de cárceles, el médico inspector del abasto y un médico a manera de secretario.⁶

⁵ Miguel E. BUSTAMANTE, "La situación epidemiológica de México en el siglo XIX", en *Ensayos sobre la historia de las epidemias en México*, pp. 430-431.

⁶ Jesús M. DE LA FUENTE, *Efemérides sanitarias de la ciudad de Puebla*, p. 148.

En 1896 y 1897 la ciudad sufrió los estragos del tifo y la viruela. A principios de este último año, el Ayuntamiento aprobó algunas disposiciones para mejorar el estado sanitario de la población y exhortó a directores y directoras de los planteles educativos a dar parte a la Jefatura de cualquier “criatura” que no estuviera vacunada para que le fuera ministrada.⁷ Al comenzar el siglo xx la viruela afectó sobre todo a escolares. Por tal motivo, en cabildo del 8 de enero de 1902, el Ayuntamiento acordó que el médico de salubridad vacunara y revacunara a todos los alumnos de las escuelas dependientes de esa institución.⁸ En noviembre de 1905 la Comisión de Salubridad presentó un Reglamento para evitar la propagación de las enfermedades contagiosas, mismo que fue aprobado.⁹

El hacinamiento y la creciente insalubridad de la población urbana, incidió directamente sobre los niveles de la mortalidad. Durante el porfiriato, ésta tuvo en la ciudad de Puebla un aumento paulatino, atacando principalmente a la población infantil. Un estudio menciona cómo para la primera década del siglo xx, la mortalidad entre niños y niñas entre uno a siete años fue de 43.65% para 1900, 50.57% para 1906 y el 49.49% para 1908.¹⁰ En esos años, los índices de mortalidad fueron más elevados en el altiplano del país, y en particular en las zonas urbanas. En 1910, la esperanza de vida de la población mexicana no excedía los treinta años y medio.

La lucha armada de 1910 a 1917, que convulsionó y transformó varios aspectos de la vida social y política de México, también repercutió en la higiene y salubridad de la población y sobre todo en el sistema educativo. De hecho, varias epidemias diezmaron a la población; la escasez de agua, las pésimas condiciones de higiene y la alimentación insuficiente agudizaron enfermedades como la gripe, el paludismo y las infecciones intestinales. Además, el ir y venir de las tropas y el éxodo de cientos de familias de una región a otra favorecieron su propagación.¹¹

La inestabilidad política, la falta de seguridad y las precarias condiciones económicas y de salud de la población, necesariamente repercutieron en la asistencia de los niños a la escuela. En la ciudad de Puebla, el tifo se

⁷ *Ibid.*, pp. 152-153.

⁸ *Ibid.*, p. 156.

⁹ *Ibid.*, pp. 164-65; Miguel Ángel CUENYA y Carlos CONTRERAS, “Políticas sanitarias en una ciudad de la provincia mexicana. Del cólera de 1833 a la influenza española de 1918, el caso de la ciudad de Puebla”. Ponencia inédita.

¹⁰ Carlos CONTRERAS, *La gran ilusión urbana. Modernidad y saneamiento en la ciudad de Puebla durante el porfiriato, 1880-1910*.

¹¹ Engracia LOYO, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, pp. 84-86.

extendió entre finales de 1915 y principios de 1916 y durante 1917, causando numerosos estragos, de suerte que para evitar la propagación del mismo se tuvieron que cerrar las escuelas durante varios meses. Una vez mitigada la peste, el gobernador Cesáreo Castro (1916-1917) ordenó la apertura de las escuelas, y “sin pérdida de tiempo se procedió a la reposición y adaptación de los locales, así como a su desinfección y aseo”.¹²

En el verano y otoño de 1918, la epidemia de gripe, también llamada “influenza española”, prosperó en la ciudad de Puebla. Por más de 60 días se registraron numerosas víctimas; a principios de octubre habían fallecido 600 personas.¹³ En ese entonces, los problemas financieros del Ayuntamiento se sintieron con fuerza, y la corporación municipal, consciente de los problemas económicos y humanos existentes, acordó trabajar con las autoridades estatales y federales. De este modo, se constituyó una Junta de Sanidad que poco pudo hacer, pues sólo se concretó a disponer algunas medidas preventivas para evitar el contagio, como el cierre de sitios de concentración masiva y el hecho de fijar avisos públicos con recomendaciones para contrarrestar y evitar contraer la enfermedad. Las medidas tomadas por la Junta, sin embargo, fueron rápidamente superadas por el avance de la influenza. Ante esta situación, los gobiernos estatal y municipal convocaron a las organizaciones privadas para colaborar en la asistencia de los más necesitados.¹⁴

En este contexto, los problemas sanitarios fueron temas de interés y preocupación para la sociedad poblana en su conjunto. En abril de 1918, el gobernador Alfonso Cabrera (1917-1920) propuso al congreso local la creación de un Servicio Higiénico Escolar; la iniciativa fue discutida y aprobada sin mayores trámites. En el mismo sentido la *Ley de Educación Primaria*, aprobada en 1919 y su respectivo *Reglamento*, publicado en 1922, incluirían como parte de las responsabilidades educativas, el cuidado y conservación de la higiene y la salubridad en las escuelas primarias de Puebla.

¹² *Archivo del Congreso del Estado de Puebla* (en adelante ACEP), Año: 1917, vol. ccx, exp. 4.

¹³ Enrique CORDERO Y TORRES, *Historia compendiada del Estado de Puebla*, pp. 195, 286.

¹⁴ Leticia GAMBOA OJEDA, “La epidemia de influenza de 1918: sanidad y política en la ciudad de Puebla”, en *Quipu*, pp. 91-109.

Política sanitaria escolar en Puebla

Una vez concluida la lucha armada, había que procurar el orden necesario para poner en práctica la Constitución General de la República (1917), considerada como uno de los primeros logros del movimiento revolucionario en materia de reivindicaciones sociales. La Constitución de 1917 marcó el retorno al orden constitucional y el encauzamiento del país por el camino de la legalidad, fue una respuesta a la búsqueda de las soluciones de los grandes problemas nacionales. Uno de ellos era el reclamo educativo de la población, que encontraría su expresión en el Artículo tercero.¹⁵

En Puebla, el gobernador constitucional (1917-1920), Alfonso Cabrera (1884-1969), recién llegado al poder lanzó una iniciativa para la elaboración de un proyecto de Constitución Política para el estado, con la finalidad de dar un marco legal a las decisiones gubernamentales y en acatamiento al decreto emitido en marzo de 1917 por el Ejecutivo de la Nación, Venustiano Carranza.¹⁶ La Constitución local fue aprobada el 8 de septiembre del mismo año.¹⁷

En plena lucha armada, las autoridades gubernamentales, al igual que las del resto del país, se encontraron con grandes limitaciones para resolver el deterioro educacional, principalmente por falta de recursos económicos. En julio de 1917, Cesáreo Castro manifestaba ante el congreso local, que las tesorerías municipales de la mayor parte de los distritos del estado no disponían de fondos suficientes para cubrir los gastos que demandaban las escuelas de sus jurisdicciones; esto debido a los efectos que el movimiento revolucionario había tenido sobre los asuntos administrativos.¹⁸ Durante la gestión del gobernador Alfonso Cabrera también se insistiría en la necesidad urgente de procurar por todos los medios posibles la reorganización de la instrucción en el estado, ya que ésta se encontraba abandonada debido a la falta de recursos municipales.¹⁹ En cuanto a los establecimientos públicos de instrucción primaria en la ciudad capital, el

¹⁵ Artículo 3º constitucional, "La enseñanza será libre y laica tanto en los establecimientos oficiales como particulares de enseñanza primaria elemental y superior. Los ministros de ningún culto, como ninguna corporación religiosa podrá establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. De la misma manera, los establecimientos de primera enseñanza particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial", en *Diario Oficial*, tomo IV, 27 de diciembre de 1916.

¹⁶ *Diario Oficial*, tomo VIII, 7 de septiembre de 1917.

¹⁷ *Periódico Oficial del Estado Libre y Soberano de Puebla*, 2 de octubre de 1917.

¹⁸ ACEP, Informe administrativo del gobernador Cesáreo Castro, 8 de julio de 1917.

¹⁹ ACEP, Informe administrativo del gobernador Alfonso Cabrera, 1 de enero de 1919.

gobernador aseguraba haber hecho todo lo posible por mantenerlos. Algunos números así lo confirman: en 1914-1915 funcionaban 31 escuelas; en 1918-1919, 30; para 1919-1920, 32.²⁰

Debido a su formación médica, uno de los beneficios educativos que Alfonso Cabrera consideró necesarios en materia de higiene y salud para los alumnos y el personal docente, fue el establecimiento de un Servicio Higiénico Escolar en la entidad, pues consideró urgente que personal preparado vigilara estos aspectos en los planteles educativos para el diagnóstico oportuno de las enfermedades contagiosas, labor que no podían realizar los profesores. Como ya apuntamos, la creación del servicio higiénico y médico para las escuelas primarias de la ciudad de Puebla, en buena medida respondió a la inquietud y necesidad de prevenir al alumnado y profesorado de contagios de las enfermedades recurrentes en la localidad, pero también obedeció a una política de reordenamiento nacional que abarcó el ámbito educativo. En marzo de 1918 el congreso local recibió la propuesta del Proyecto Ley sobre la materia, enviado por Cabrera.²¹

82

Este Proyecto Ley consideraba que el Servicio Higiénico Escolar debía contar con: un médico jefe del servicio, dos médicos inspectores para la ciudad de Puebla, un secretario del servicio y los médicos necesarios en los municipios del estado. El plan señalaba que mientras el gobierno del estado no pudiese nombrar médicos especiales para la inspección médica escolar en los municipios foráneos, los “expertos” tendrían a su cargo dicha supervisión como una de sus atribuciones.

No sabemos exactamente a quiénes se aludía como “expertos”, suponemos que a los profesionales de la medicina; lo cierto es que se carecía de suficientes médicos, así como de recursos económicos para atender a todos los habitantes del estado.²² En este punto los legisladores precisaron, al aprobar el proyecto, los requisitos que deberían llenar los médicos inspectores escolares.²³ Así mismo, que la organización del servicio estaría a cargo de los municipios, funcionaría con un médico en jefe y con los médicos y empleados necesarios, según a los recursos económicos disponi-

²⁰ *Ibid.*, Año: 1919-1920, exp. 362.

²¹ *Ibid.*, Año: 1918, exp. 147, fojas: 1-2.

²² En 1900 había 2 602 médicos para atender a 14 millones de mexicanos y la mayoría ejercía en las ciudades. Para ese mismo año, Puebla contaba con 153 para encargarse de una población cercana al millón de habitantes, *Vid. Milada BAZANT, Historia de la educación durante el porfiriato*, pp. 231 y 266.

²³ ACEP, Año: 1918, exp. 147, foja: 4. Para fungir como Inspector Médico Escolar se necesitaba haber adquirido el título de médico por lo menos tres años antes de recibir este nombramiento.

bles de cada Ayuntamiento.²⁴ El Proyecto Ley fue aprobado por el Congreso local, con algunas modificaciones y precisiones, el 12 de abril de 1918.²⁵

El Artículo 2º de esta Ley establecía como medida profiláctica necesaria para la educación, la inspección higiénico-pedagógica de edificios y muebles de las escuelas. Asimismo, se planteaba examinar de manera amplia las condiciones “orgánicas” de los educandos y del personal docente, para asegurarse que no padecieran de enfermedades contagiosas, a favor de una mejor salud y desarrollo armónico integral. Igual, prescribía dar los primeros auxilios en los accidentes de alumnos o profesores, además de proporcionar a los segundos la atención médica en caso de enfermedad.²⁶

El decreto relativo al establecimiento del Servicio Médico-Escolar fue publicado en agosto de 1918.²⁷ Sin embargo, una cosa era la ley escrita y otra su ejecución. Digo esto porque hasta el momento no he localizado información que muestre que este servicio fuera dado en Puebla antes de la legislación educativa elaborada para las escuelas primarias del estado, y emitida a principios de 1919.²⁸

Servicio médico escolar en Puebla

83

El periodo de gobierno de Alfonso Cabrera se significó por ser una etapa de reajuste y reacomodo, en la que la educación fue considerada susceptible de ser reorganizada por niveles. Así, por primera vez hubo de legislarse para la educación primaria. A diferencia de la legislación educativa de 1893, que se había ocupado de todos los niveles, desde la instrucción primaria hasta la profesional, la *Ley de Educación Primaria para las escuelas del Estado de Puebla*, de 1919, se propuso atender un solo nivel.²⁹

Esta Ley se proponía responder a las necesidades sanitarias más importantes de la población, pues incluía en su normatividad el Servicio

²⁴ *Ibid.*, foja: 4.

²⁵ *Ibid.*, foja: 3. El proyecto-ley constaba de siete artículos más uno transitorio. Se le dispensó el trámite de segunda lectura debido a su trascendencia.

²⁶ *Ibid.*, foja: 4-5.

²⁷ *Ibid.*, foja: 7.

²⁸ *Ley de Educación Primaria para las Escuelas del Estado de Puebla.*

²⁹ *Cfr. Ley de Instrucción Pública, Orgánica del Título XI de la Constitución del Estado, Puebla, 1893.*

Médico. Desde el Artículo 113 hasta el 120 inclusive se ocupaba de señalar las funciones de la asistencia médica, y ésta era una demanda muy sentida, debido a la constante aparición de epidemias. Durante la última pestilencia en la entidad, la de influenza española (1918), el gobierno local se vio obligado a anticipar un mes los exámenes generales y a verificarlos en pocos días, con la finalidad de clausurar los establecimientos escolares. Esta orden provocó que tales reconocimientos no se llevaran a cabo con la regularidad y escrúpulo de los años anteriores.³⁰ A este problema se suman las muertes de cuatro profesores de instrucción primaria. El gobierno de Cabrera concedió un subsidio a sus deudos para los gastos de inhumación y el sueldo correspondiente a las vacaciones.³¹

84

Es pertinente apuntar que si bien se carecía de este servicio en las escuelas primarias, la entidad poblana había contado en años anteriores con algunos servicios de salubridad pública como fueron: el Consejo de Salubridad establecido en 1892, que duró pocos años; el Departamento de Salubridad Pública que fue reorganizado por el ayuntamiento de Puebla a partir de 1905, en 1908 se transformó en Departamento de Salubridad. A pesar de estos antecedentes, no fue sino hasta 1920 que el municipio de la ciudad obtuvo una subvención mensual del gobierno del estado, misma que permitió establecer el Departamento de Salubridad Pública con el carácter de auxiliar para atender los problemas de higiene y salubridad, incluso en el territorio poblano.³²

En la discusión del proyecto de *Ley de Educación Primaria*, el representante gubernamental, doctor Rafael Serrano, explicaba que la finalidad de este servicio, entre otros, era el relativo al fomento de la higiene, elemento de suma importancia cuando se trataba de la educación. Se reconocía ya de manera abierta y firme que la vida de las poblaciones estaba íntimamente relacionada con la salud de los individuos.

El capítulo sexto de la mencionada *Ley* señalaba que el servicio médico escolar sería atendido por un director médico escolar y tantos subalternos cuantas zonas escolares tuviera el estado. Las funciones de los médicos escolares las podrían realizar los colegas expertos de los municipios.³³ Entre las obligaciones que debían cumplir los médicos escolares, se señaló

³⁰ Informe gubernamental presentado a la xxiv Legislatura del Estado de Puebla, 1 de enero de 1919, p. 44.

³¹ *Ibid.*, pp. 45-46.

³² Enrique CORDERO Y TORRES, *Historia compendiada del Estado de Puebla*, pp. 380-384.

³³ *Ley de Educación Primaria*, 1919, p. 16.

el reconocimiento periódico de los alumnos para juzgar su estado de salud, así como dictar medidas de carácter higiénico, vigilando el cumplimiento de éstas e informar a la superioridad.³⁴ El médico escolar tomaría en consideración las enfermedades contagiosas que pudieran padecer o transmitir los alumnos y los docentes. Los maestros estaban obligados a cumplir las disposiciones de higiene escolar dictadas por el médico, así como a proporcionar los datos que les solicitaran.

Cuando por la distancia o por cualquier otro motivo los profesores no pudieran consultar al médico escolar los asuntos relacionados con la higiene, los maestros pondrían aplicar las prevenciones que estimaran convenientes, a reserva de que en su oportunidad el galeno resolviera lo necesario. Otra de las atribuciones otorgadas a los médicos escolares, era dictaminar, desde el punto de vista de la higiene, acerca de los reglamentos, programas y métodos de enseñanza.

Con respecto al *Reglamento General de la Ley de Educación Primaria*, publicado en 1922, en él se incluyó el servicio médico escolar y se marcó la inspección médica a maestros y alumnos.³⁵ El Reglamento establecía que los profesores observarían diariamente a todos los alumnos a su cargo para descubrir si alguno de ellos presentaba signos de enfermedad contagiosa, en caso de presumir que alguno de ellos pudiera estar enfermo, sería enviado inmediatamente a su casa, dando aviso inmediato al médico escolar, quien prescribiría sus cuidados médicos.³⁶ Por lo que atañe al personal docente, los médicos escolares les practicarían visitas periódicas, con la finalidad de descubrir alguna enfermedad que les pudiera impedir el ejercicio del magisterio, entre otras enfermedades se citan: las crónicas transmisibles; tuberculosis, sífilis; las intoxicaciones crónicas como morfismo, alcoholismo; las enfermedades mentales incurables, la senilidad.³⁷

En cuanto a la elaboración de cédulas sanitarias para cada alumno, el reglamento determinaba que el médico escolar practicaría un examen individual a todos los alumnos que ingresaran por primera vez a los estable-

³⁴ El Servicio Médico Escolar dependería de la Junta Directiva de Educación Primaria, organismo encargado de todo lo relacionado con la educación primaria en Puebla. Los médicos escolares serían nombrados por el ejecutivo del estado a propuesta de la propia Junta, en: ACEP, Año:1921, exp: 471.

³⁵ *Reglamento General de la Ley de Educación Primaria del Estado de Puebla*, 1922, Puebla, pp. 62-77.

³⁶ *Ibid.*, pp. 63-64.

³⁷ *Ibid.*, pp. 76-77.

cimientos de la capital poblana, y posteriormente cada año, así como los indicados por la Junta Directiva de Educación Primaria. El examen médico se realizaría en presencia de los padres del niño y con asistencia del profesor o profesora del curso correspondiente. Terminado el reconocimiento de cada alumno, el médico escolar lo clasificaría dentro de cuatro categorías: *sano, delicado de salud, con grandes anormalidades e incurable*. Los médicos escolares también sugerirían los procedimientos a seguir para mejorar las condiciones de los alumnos después de los exámenes individuales, indicando si algún niño necesitaba permanecer bajo vigilancia médica. De ser el caso, en la cédula sanitaria se anotaría: "En observación médica", para que en cada nueva visita médica al plantel fijara su atención en dicho alumno.³⁸

Por lo que se refiere a la profilaxis de las enfermedades transmisibles en las escuelas, el estatuto ordenaba la visita médica una vez por mes en tiempo ordinario y con la frecuencia necesaria, a juicio de la Junta Directiva, en tiempo de epidemia. Durante estas inspecciones se examinaría a todos los alumnos o profesores sospechosos de tener alguna enfermedad contagiosa, como eran: viruela, escarlatina, sarampión, varicela, rubéola, tosferina, tifo, tifoidea, erisipela, difteria, orejones, gripa, tuberculosis, sífilis y lepra.

86

Todos los alumnos o profesores atacados por estas afecciones serían enviados a sus casas y no podrían volver a la escuela, hasta presentar una constancia médica que los declaraba completamente sanos y sin peligro de contagio. Cuando el origen de la enfermedad contagiosa residiera en la escuela misma, se tomarían las medidas médicas para que desapareciera; además de la desinfección sanitaria de toda la escuela.³⁹

Desconocemos si este servicio realizó con eficacia las funciones para las que fue creado. Sin embargo, la información obtenida nos confirma su presencia entre maestros y alumnos de las escuelas públicas de la ciudad; así lo demuestra el hecho de que el director médico escolar pidió al tutelar de la escuela Benito Juárez se presentara el 16 de junio de 1919, en unión del personal docente de ese establecimiento, a la Botica Olivera, ubicada en la calle 2ª de San José, con la finalidad de practicarles el control médico marcado por la ley vigente.⁴⁰ Otro ejemplo, en agosto del mismo año, después del examen médico practicado en la escuela Miguel Hidalgo, los

³⁸ *Ibid.*, pp. 71-75.

³⁹ *Ibid.*, pp. 67-71.

⁴⁰ Archivo General del Estado de Puebla (en adelante AGEPE), Fondo SEP-Puebla, Año: 1919, caja: 12, exp: 3.

alumnos Rafael Teysier y Agustín Rojas quedaron exentos de la práctica de gimnasia y las excursiones escolares por un mes; no se menciona el porqué.⁴¹

Durante los años 1922, 1923, 1924 y 1925 se presentaron casos de viruela en Puebla, pero éstos fueron controlados debido a la actividad desarrollada por los médicos escolares, quienes habían vacunado a más de cuatro mil niños; labor sin precedente en años anteriores, así lo afirmaba el gobernador Claudio N. Tirado. En esta obra también había cooperado eficazmente el Departamento de Salubridad local.⁴² En la segunda mitad de los años veinte, el gobierno local anunciaba la adquisición de un gabinete para el establecimiento de un dispensario médico escolar y de estudios antropométricos. Posteriormente, también se procuró el establecimiento de botiquines en las escuelas.⁴³

En 1929, el servicio médico escolar seguía funcionando. El médico experto Francisco García Rangel informó al director general de educación primaria de la visita que había practicado a la escuela Benito Juárez, ubicada en el barrio de Santiago de la capital poblana; en su exposición el doctor Rangel anotó: "El niño Abraham Pérez padece de ictosis; Carmen Ramírez, Andrés y Esther Díaz de tiña; Angelina Torres y Eustasia Esperanza tienen al parecer manifestaciones heredosifilíticas y Gabina Aguilar padece de eozema del cuero cabelludo".⁴⁴ Por otra parte, el médico escolar Pablo Silva, pidió a las autoridades educativas instruir al profesorado para dar aviso al servicio médico cuando observaran alguna anomalía anatómica y/o fisiológica en sus alumnos, con la finalidad de practicar su visita de inspección de forma inmediata.⁴⁵

La década de los veinte fue de entusiasmo, de creación de nuevos organismos de salubridad en Puebla, el servicio médico escolar perduró a lo largo de estos años, respondiendo a una política local y más tarde nacional. Durante la inauguración del primer Congreso Mexicano del Niño, en 1921, se retomó el tema de la higiene escolar.⁴⁶ El doctor Alfonso Pruneda discursó sobre la higiene e insistió en la necesidad de que ésta ocupara un

⁴¹ *Ibid.*, Año: 1919, caja:12, exp. 4.

⁴² ACEP, Informe de gobierno que rindió el gobernador Froylan C. Manjarrez a la H. xxiv Legislatura del Estado de Puebla, 15 de enero de 1923 y Año: 1926, exp:1078.

⁴³ *Ibid.*, Informe administrativo, lo da el C. Gobernador y lo contesta el C. Presidente de la xxvii Cámara Legislativa, 15 de julio de 1926 y Año: 1929, exp: 1176.

⁴⁴ AGEP, Año: 1929, caja 84, exp: 81, 25 de octubre de 1929.

⁴⁵ *Ibid.*, 30 de octubre de 1929.

⁴⁶ J. M. PUIG CASAURANC, *Páginas viejas con ideas actuales*, p.63.

lugar preferente en los programas escolares y que no se perdiera ninguna oportunidad para que los niños practicaran en la escuela la enseñanza de tales principios, asimismo pedía estimular a los educandos con premios y recompensas por cultivar estas normas.⁴⁷

También, durante este periodo la SEP creó las misiones culturales, mismas que encontraron un campo fértil para el florecimiento de prácticas de higiene, inculcando hábitos tan sencillos como lavarse las manos y fabricar letrinas entre los pobladores de zonas apartadas y marginadas del centro y sur de México.

Durante el régimen callista, José Manuel Puig Casauranc, Secretario de Educación Pública de 1924 a 1928, dio prioridad a la salud física y mental de los alumnos. Una de las innovaciones en este periodo fue la creación del Departamento de Psicopedagogía e Higiene, cuya finalidad sería “el conocimiento perfecto de la naturaleza del niño”, para orientar la educación sobre bases científicas.⁴⁸

Consideraciones finales

- 88 La insalubridad en Puebla al finalizar el siglo XIX e inicios del XX era un fenómeno tangible, prueba de ello fue la propagación de epidemias entre la población en general. Más allá de políticas sanitarias predispuestas por el gobierno porfirista y desarrolladas por el posrevolucionario, lo que se necesitaba era crear organismos eficientes que se ocuparan de prevenir y combatir las enfermedades transmisibles que ocasionaban epidemias y pandemias crónicas.

Entre las grandes limitaciones que tuvieron que enfrentar las políticas higienistas en Puebla, encontramos las propuestas tardías en la conformación de instancias oficiales encargadas de la insalubridad, y el perenne quebranto económico local. Pese a lo anterior, el gobierno de Alfonso Cabrera trató de atender y responder a las *necesidades* sanitarias en Puebla, intentó la creación de un servicio de atención e inspección médica para las escuelas primarias oficiales del estado; su propuesta se concretó en la legislación educativa de 1919, al establecer el Servicio Médico Escolar. Por todo lo anterior, consideramos que Puebla posrevolucionaria

⁴⁷ Ernesto MENESES MORALES, *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*, p. 390.

⁴⁸ Engracia LOYO, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, p. 228.

fue una entidad preocupada y ocupada de la higiene y de su asistencia en el ámbito escolar.

Bibliografía

- BAZANT, Milada, *Historia de la educación durante el porfiriato*, México, El Colegio de México, 1993.
- BUSTAMANTE, Miguel E., "La situación epidemiológica de México en el siglo XIX", en Enrique Florescano y Elsa Malvido (compiladores), *Ensayos sobre la Historia de las Epidemias en México*, 2 vols., México, IMSS, Colección Salud y Seguridad Social, Serie Historia, 1992, pp. 430-431.
- CONTRERAS, Carlos, *La gran ilusión urbana. Modernidad y saneamiento en la ciudad de Puebla durante el porfiriato, 1880-1910*, Bilbao, España, Universidad del País Vasco/Euskal Errico Unibertsitatea, Tesis de doctorado (inédita), 2000.
- CORDERO Y TORRES, Enrique, *Historia compendiada del Estado de Puebla*, 3 vols., Puebla, Publicaciones del Grupo Literario "Bohemia Poblana", 1966.
- CUENYA Miguel Ángel y Carlos CONTRERAS, "Políticas sanitarias en una ciudad de la provincia mexicana. Del cólera de 1833 a la influenza española de 1918, el caso de la ciudad de Puebla", ponencia inédita presentada en el 51 Congreso Internacional de Americanistas, Santiago de Chile, 2003.
- DE LA FUENTE, Jesús M., *Efemérides sanitarias de la ciudad de Puebla, 1910* (Facsímil), Miguel Ángel Cuenya y Carlos Contreras (Estudio Introductorio), Puebla, Universidad Autónoma de Puebla, 1999.
- GAMBOA OJEDA, Leticia, "La epidemia de influenza de 1918: sanidad y política en la ciudad de Puebla", en *Quipu*, vol. 8, núm. 1, México, enero-abril de 1991, pp. 91-109.
- GONZÁLEZ NAVARRO, Moisés, "La Instrucción Pública", en *Historia moderna de México*, Editorial Hermes, 1973, p. 533.
- LOYO, Engracia, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, El Colegio de México, 1999.
- MCKEOWN, Thomas, C. R. Iowe, *Introducción a la medicina social*, México, Siglo XXI editores, 1981.
- MENESES MORALES, Ernesto (coordinador), *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*, México, Centro de Estudios Educativos, A. C., 1986.

- MORALES PEREIRA, Samuel, *Puebla, su higiene, sus enfermedades*, México, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento, 1888.
- MORENO Y KALBTK, Salvador, "III. El Porfiriato. Primera Etapa (1876-1901)", en Juan PALACIOS y Alfonso PRUNEDA, *Guía de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes*, México, Publicaciones de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, Imprenta de Manuel León Sánchez, 1910.
- PUIG CASAURANC, J. M., *Páginas viejas con ideas actuales*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1925.
- SOLANA, Fernando y otros (coordinadores), *Historia de la educación pública en México*, México, SEP, FCE, 1981, p. 52.
- VILLASEÑOR, Federico y Filiberto GÓMEZ, *Educación higiénica*, con recursos audiovisuales para su enseñanza, México, Centro Regional de Ayuda Técnica, 1964.

Hemerografía

Diario Oficial, 1916, 1917.

90 *Periódico Oficial del Estado Libre y Soberano de Puebla*, 1917.

Archivos

(ACEP) Archivo del Congreso del Estado de Puebla.

(AGEP) Archivo General del Estado de Puebla, Fondo SEP-Puebla.

(AHAMP) Archivo del H. Ayuntamiento del Municipio de Puebla.

Puntos de vista

Los Cuadernos Escolares como Fuente Histórica: Aspectos Metodológicos e Historiográficos*

Antonio Viñao Frago¹

Los cuadernos escolares constituyen una fuente histórica a la que se ha prestado especial atención en las dos últimas décadas desde la historia de la infancia, la de la cultura escrita y la de la educación. En este artículo, y a partir de los trabajos en los que se utiliza de modo principal dicha fuente, o sobre la misma, en Francia, Argentina, España e Italia, se intenta establecer, primero, una tipología histórica de los cuadernos escolares. Después, se realizan una serie de consideraciones sobre las posibilidades que ofrece para el análisis de la cultura escolar. Por último, se exponen algunos de los problemas metodológicos y de interpretación que plantea su uso como fuente histórica: su procedencia, conservación y catalogación, relación con las distintas actividades escolares, su dimensión temporal, las manipulaciones de que han sido objeto, el recurso a los cuadernos combinado con otras fuentes, y su naturaleza como fuente regulada y normalizada en su producción.

93

Cuadernos escolares • Cultura escrita • Alfabetización • Cultura escolar • Trabajos de clase

* Este trabajo se benefició, en su redacción final, de las aportaciones de las y de los colegas de España y Argentina realizadas en la reunión o encuentro sobre los cuadernos escolares como fuente histórica que tuvo lugar en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, en Madrid, el 30 de enero de 2006. A todos ellos mi agradecimiento.

¹ Catedrático de Teoría e historia de la educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (España). Ha sido vicepresidente y presidente de la Sociedad Española de Historia de la Educación y miembro del Executive Committee de la International Standing Conference for the History of Education. Sus principales líneas de investigación son: historia de los procesos de alfabetización (lectura y escritura como prácticas sociales y culturales), escolarización y profesionalización docente, historia del currículo (espacio y tiempo escolares). Autor de numerosos artículos y libros que gozan de reconocido prestigio en el ámbito internacional. En México ha publicado los siguientes libros: *Espacio y tiempo. Educación e historia* (IMCED, Morelia, 1996), *Leer y escribir, historia de dos prácticas culturales* (Educación, voces y vuelos, 1999), además de sus aportaciones a volúmenes colectivos y a revistas.

The exercise books constitute a historical source that has received a special attention; over the past two decades, from the history of childhood, the history of written culture and the history of education. In this article (starting from the works primarily using this source, or simply dealing with it, in France, Argentina, Spain and Italy) a historical typology of exercise books is first outlined. Next, the possibilities that this source offers for the analysis of the school culture are tackled. Finally, the methodological and heuristic problems raised by their use as a historical source are addressed: their origins, conservation and cataloguing, their relationships with the different school activities, their temporal dimension, the manipulations they suffered, the necessity of combining their use with other sources, and their nature as a ruled and standardized source.

Exercise books • Written culture • Literacy • School culture • Schoolworks

* * *

94

No existe un objeto que contemplado desde distintos lugares sea siempre el mismo. De igual modo, no existe un fenómeno, hecho o asunto que considerado desde perspectivas diferentes no muestre aspectos antes no visibles o visibles pero no apreciados. Todo depende, pues, de la posición que adopta el que mira. El lugar desde el que se mira condiciona no sólo lo que se ve sino también cómo se ve lo que se ve. Aplicar este supuesto previo, el de la perspectiva del ojo móvil,² a los cuadernos escolares como fuente histórico-educativa es algo relativamente sencillo: se trata de una fuente, no menos compleja que otras, que durante las dos últimas décadas viene figurando en el cruce de tres campos historiográficos relacionados, incluso complementarios, pero con distintos enfoques e intereses: la historia de la infancia, la de la cultura escrita y la de la educación. Nada extraño si se tiene en cuenta que los cuadernos escolares son, al mismo tiempo, una producción infantil, un espacio gráfico y un producto de la cultura escolar.

Recientemente Egle Becchi ha recordado, al menos en dos ocasiones, la creciente atención prestada por los historiadores de la infancia a la producción escrita infantil.³ No se trata ya de acercarse al mundo de la infan-

² J. TRYWHITT, "El ojo móvil", en E. CARPENTER y H. M. McLuhan (eds.), *El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación*, pp. 69-74.

³ Egle BECCHI, "La historia de la infancia y sus necesidades de teoría", en P. DÁVILA y L. M. NAYA (coords.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, pp. 21-38, y

cia a partir de los documentos sobre los niños producidos por los adultos, como ha venido siendo habitual, o de lo que el adulto ha dicho o mostrado sobre el niño o niña que fue, sino de los documentos escritos (cartas, diarios, cuadernos y ejercicios escolares, etcétera) o icónicos (dibujos) producidos por los mismos niños teniendo en cuenta, como es obvio, el carácter disciplinado, controlado y condicionado por los adultos que dichos documentos suelen poseer. En este sentido, el medio escolar es sin duda un espacio incentivador que propicia la escritura infantil, en especial a partir del siglo XIX,⁴ y el cuaderno escolar un documento que pese a su carácter disciplinado y regulado permite entrever, en ocasiones, la “personalidad” del alumno⁵ además de incluir referencias a sí mismo, a su mundo familiar y a su entorno social.

A su vez, desde el ámbito de la historia de la cultura escrita o “ciencia de la escritura” entendida como aquella que se ocupa “*della storia della produzione, delle caratteristiche formali e degli usi sociali della scrittura e delle testimonianze scritte in una società determinata*”, es decir, “*dei processi e delle pratiche di fattura e di uso dei prodotti scritti di qualsiasi natura e delle loro funzioni, anche, se non soprattutto, nei loro aspetti antropologicamente e socialmente più rilevanti e significativi*”,⁶ se viene prestando una creciente atención a lo que se ha dado en llamar las escrituras cotidianas u ordinarias, populares o no,⁷ así como a los procesos de aculturación e introducción en el mundo de la cultura escrita.⁸ Combinando

“Dialectics in a branch of historiography”, en *Annali di Storia dell’Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*. Sobre los escritos infantiles, véase Q. ANTONELLI y E. BECCHI (a cura di), *Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente*, y Davide MONTINO, “Bambini che scrivono”, en *Signo. Revista de Historia de la Cultura Escrita*, pp. 1134-1165.

⁴ Davide MONTINO, “Il quaderno scolastico tra soggettività e disciplina della scrittura”, en P. CONTI, G. FRANCHINI y A. GIBELLI, *Storie di gente comune nell’Archivio Ligure della Scrittura Popolare*, pp. 139-183 (referencia en p. 140).

⁵ Juan NAVARRO HIGUERA, *Cuadernos escolares*, p. 1.

⁶ Armando PETRUCCI, *Prima lezione di paleografia*, pp. vi-vi. Una caracterización más breve, pero no menos acertada, de la historia de la cultura escrita puede verse en Antonio CASTILLO, “El tiempo de la cultura escrita. A modo de introducción”, en Antonio CASTILLO (coord.), *Historia de la cultura escrita. Del Próximo Oriente Antiguo a la sociedad informatizada*, p. 19: “el estudio de la producción, difusión, uso y conservación de los objetos escritos, cualquiera que sea su concreta materialidad –del documento oficial a la carta privada– o soporte –de la tablilla de arcilla a la pantalla electrónica”.

⁷ Daniel FABRE (ed.), *Écritures ordinaires*.

⁸ Jean HÉBRARD, “Lo spazio grafico del quaderno scolastico in Francia tra Otto e Novecento”, en Q. ANTONELLI y E. BECCHI (a cura di), *op. cit.*, pp. 145-175, Davide MONTINO,

ambas perspectivas, la de las escrituras cotidianas y la de la introducción en el mundo de la cultura escrita, el interés reciente por los cuadernos escolares resulta fácilmente explicable. Por un lado, como ha indicado Antonio Gibelli, los cuadernos son un “objeto cotidiano”;⁹ por otro, durante un buen tiempo fueron, y en parte siguen siéndolo, el instrumento u objeto escolar, junto con los exámenes, apuntes o notas de clase y ejercicios escritos, en el que sucesivas generaciones o, al menos, una parte de ellas, asimilaron y aprendieron las pautas reguladoras del uso de la escritura y, en definitiva, del espacio gráfico.

96 Constatar, sin más, que los cuadernos escolares vienen siendo en los últimos años una fuente objeto de especial estudio y atención desde la historia de la educación, oculta la diversidad de perspectivas e intereses, por lo general complementarios, desde la que dicha atención se ha originado. Ya sea desde la historia del currículum, de las instituciones educativas, de las culturas y memorias escolares, o, dentro de ellas, de las disciplinas y actividades y ejercicios escolares, los historiadores de la educación han encontrado (o creído encontrar) en los cuadernos escolares unas ventajas indudables, frente al libro de texto (objeto de atención preferente desde la década de los ochenta) para conocer y estudiar esa “caja negra” de la historia de la educación que era, y sigue en buena parte siéndolo, la realidad y prácticas escolares, el día a día, la vida cotidiana en las aulas y en las instituciones educativas, lo que sucede, en definitiva, en las aulas cuando el profesor cierra la puerta.¹⁰ Los cuadernos, en este sentido, no son sólo un producto de la actividad realizada en las aulas (al fin y al cabo el libro de texto es un producto exterior que se introduce en el aula) y de la cultura escolar, sino también una fuente que suministra información —a través sobre todo de las redacciones y composiciones escritas— de la realidad material de la escuela y de lo que en ella se hace,¹¹ y que, en ocasiones,

“Il quaderno scolastico tra soggettività e disciplina della scrittura”, *op. cit.*, y Anne-Marie CHARTIER, “Travaux d’élèves et cahiers scolaires: l’histoire de l’éducation du côté des pratiques”, en *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, pp. 21-40 (en especial pp. 34-40).

⁹ Antonio GIBELLI, “Il regime illustrato e il popolo bambino”, en V. DE GRAZIA y S. LUZZATO (a cura di), *Dizionario del Fascismo*, vol. 1. Texto sin paginar incluido entre las páginas 262 y 263 del libro.

¹⁰ Anne-Marie CHARTIER, “Los cuadernos escolares: ordenar saberes escribiéndolos”, en *VIII Congreso Internacional de Historia de la Cultura Escrita*.

¹¹ María del Mar DEL POZO y Sara RAMOS, “Representaciones de la escuela y de la cultura escolar en los cuadernos infantiles (España, 1922-1942)”, en *VIII Congreso Internacional*

proporciona pistas sobre los manuales efectivamente utilizados en el aula y el uso que se hace de los mismos tanto por el maestro o profesor como por los alumnos.

Pero no es sólo desde la perspectiva de la historia del currículum y de las culturas escolares desde donde se ha visto en los cuadernos escolares una posible fuente que permita acercarse a la vida cotidiana de las instituciones educativas y de sus aulas. Si los alumnos y estudiantes, por ejemplo, han sido otro de los temas olvidados por los historiadores de la educación (lo que no deja de sorprender), una manera de acercarse a los mismos es a través del estudio del producto de sus trabajos como tales alumnos o estudiantes.¹² Los trabajos o deberes de los alumnos incluyen una amplia variedad de modalidades escritas (exámenes, copias, composiciones, redacciones, dictados, resolución de problemas, análisis gramaticales, cartas, etcétera) y la progresiva introducción en el ámbito escolar, desde la segunda mitad del siglo XIX, de los cuadernos, en sustitución de las hojas sueltas, como el espacio gráfico adecuado para contener buena parte de dichos trabajos, hace de ellos una fuente de inexcusable utilización para su estudio. Por esta misma razón, dada la naturaleza preponderantemente escrita de los trabajos incluidos en los cuadernos (no está de más recordar que también incluyen dibujos e ilustraciones y a veces textos o dibujos más o menos marginales, extemporáneos o no académicos), éstos constituyen la fuente más idónea, en caso de existir, para el estudio de la enseñanza, del aprendizaje y de los usos escolares de la lengua escrita, es decir, de la alfabetización escolar y de la difusión, en este ámbito, de la cultura escrita.

Todavía hay otros dos campos dentro de la historiografía educativa interesados por el análisis de los cuadernos escolares. Uno es el de la transmisión en el medio escolar de las diferentes ideologías y valores. Un aspecto en el que los cuadernos garantizan, frente al libro de texto, un acercamiento más fidedigno a la realidad y prácticas escolares. Ello explica que buen número de las investigaciones realizadas hasta ahora, utilizando de un modo exclusivo o casi exclusivo los cuadernos como fuente, se hayan orientado en esta direc-

de *Historia de la Cultura Escrita*, y Davide MONTINO, *Educare con le parole. Letture e scrittura scolastiche tra fascismo e Repubblica*, pp. 484-490.

¹² Sobre el particular véase los dos números especiales de la revista *Histoire de l'Éducation* titulados *Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, 1720-1830*, nº 46. 1990. y *Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, XIX-XX siècles*. Núm. 54. 1992.

ción.¹³ El otro campo es el de la historia de las reformas e innovaciones educativas. Si uno de los problemas más característicos de la implantación y difusión de las reformas e innovaciones es el desfase o distancia existente entre las propuestas teóricas, la legalidad y las prácticas docentes y discentes, los cuadernos escolares constituyen una fuente valiosa a la hora de conocer y analizar de un modo bastante fiable tanto los procesos de implantación y difusión mencionados como los de hibridación, adaptación, acomodación, rechazo o aceptación que suelen acompañar a los mismos.¹⁴ De ahí que en algunas de las investigaciones realizadas a partir de esta fuente dos de los temas recurrentes hayan sido el grado de cumplimiento de la normativa y de las propuestas relativas al uso de los cuadernos y su adecuación a las propuestas sobre su uso derivadas del ideario y principios de alguno de los representantes más caracterizados en cada país del movimiento internacional de la Escuela Nueva.¹⁵

98

Que estas tres miradas no son divergentes sino complementarias lo muestra, por ejemplo, la relación existente entre el análisis de los cuadernos desde la historia de la cultura escrita, atendiendo a sus formas materiales y a los usos del espacio gráfico, y la historia de la educación, más atenta a los contenidos y usos académicos. Como ha indicado Anne-Marie Chartier, al igual que la historia de la producción y recepción de los textos se ha visto transformada cuando los historiadores han atendido a sus soportes materiales, a lo que se ha dado en llamar la bibliografía material de

¹³ Sara RAMOS y María del Mar DEL POZO, "Imágenes de la infancia en la cultura escolar", en P. DÁVILA y L. M^a NAYA (coords.), *op. cit.*, pp. 242-252, y "Niñas hablando a mujeres: narraciones femeninas recogidas en los cuadernos escolares (1928-1942)", en Consuelo FLECHA GARCÍA, Marina NÚÑEZ GIL y María José REBOLLO ESPINOZA (dirs.), *Mujeres y educación. Saberes, prácticas y discursos en la historia*, pp. 273-284; Ana BADANELLI y Kira Mahamud, "Cuadernos escolares: un ejemplo de la práctica de la escritura en el franquismo", en *VIII Congreso Internacional de Historia de la Cultura Escrita*, Alcalá de Henares, 5 al 8 de julio de 2005, en prensa; Davide Montino, *Educare con le parole. Letture e scritture scolastiche tra fascismo e Repubblica*, *op. cit.*; y Antonio GIBELLI, "Il regime illustrato e il popolo bambino", *op. cit.*, entre otros.

¹⁴ Antonio VIÑAO, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, pp. 82-120.

¹⁵ María del Mar del pozo y Sara RAMOS, "El cuaderno de clase como instrumento de acreditación de saberes escolares y control de la labor docente", en *Acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica. XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, pp. 481-451, y Silvina GVRTZ, *Del currículum prescripto al currículum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase, y El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930 y 1970)*.

los textos,¹⁶ del mismo modo la de los contenidos escolares, la del currículum y las culturas escolares, se ven modificadas cuando se presta atención a las condiciones materiales de su realización, a los soportes y utillajes con que se producen y transmiten;¹⁷ sobre todo, añadiría, por lo que respecta a las producciones manuscritas de los alumnos en las que, como sucede con los cuadernos escolares, existe una amplia diversidad de formas y modos de producción y uso.

Tipos de estudios o investigaciones¹⁸

En cuanto al enfoque, temas y usos de los cuadernos escolares como fuente histórica, los estudios hasta el momento llevados a cabo reflejan lo dicho en el epígrafe precedente. Los cuadernos han sido utilizados como fuente para el conocimiento de las imágenes y representaciones sociales sobre la infancia, la escuela, la familia y otros temas similares, como instrumentos de aculturación en lo escrito, como vehículos transmisores de valores y actitudes o un modo de adoctrinamiento ideológico y político, como una forma más de trabajo de los alumnos junto a los ejercicios y hojas sueltas, como medio para el estudio del currículum y de las diferentes disciplinas y actividades escolares (distribución del tiempo y organización del trabajo en el aula, elaboración de una tipología de actividades y ejercicios, evaluación de los mismos, etcétera), como una innovación educativa dentro del movimiento internacional de la Escuela Nueva, y como un instrumento de expresión personal y subjetiva del alumno. También, como era de esperar, ha despertado interés el estudio de sus aspectos materiales (formato, dimensiones, disposición de los espacios gráficos, etcétera), de su iconografía (cubiertas e interior, impresa o realizada por el alumno) y de sus diferentes usos. Todo ello con el fin de elaborar una tipología que ordene y clasifique los distintos tipos de cuadernos. Por último, como era también previsible, no faltan estudios sobre sus características como

99

¹⁶ D. F. MCKENZIE, *Bibliografía y sociología de los textos*.

¹⁷ Anne-Marie CHARTIER, "Travaux d'élèves et cahiers scolaires: l'histoire de l'éducation du côté des pratiques", *op. cit.*, pp. 34-35.

¹⁸ La tipología o tipologías de los estudios realizados hasta el presente tomando como fuente exclusiva o fundamental los cuadernos escolares, así como el resto de las consideraciones que se efectúan en este texto, se efectúan a partir de trabajos publicados en Argentina, España, Francia e Italia. Dichos trabajos son los indicados en las notas a pie de página.

fuente histórica en relación con los problemas (posibilidades y límites) que ofrece como tal fuente.

Por lo que respecta al número de cuadernos analizados y los años a los que corresponden, los trabajos hasta ahora realizados ofrecen una amplia diversidad. En unos casos, se trata de análisis generales, con ejemplos concretos, en los que las consideraciones y conclusiones se realizan a partir del conjunto de cuadernos conservados en un museo o archivo. Éste sería el caso, por ejemplo, del artículo de Jean Hébrard sobre el “espacio gráfico del cuaderno escolástico en Francia en los siglos XIX y XX”:¹⁹ centrado, sobre todo, en los años 1860 a 1960, los de mayor difusión y uso escolar de los cuadernos en dicho país, está escrito sobre la base documental de los aproximadamente 1 300 “cuadernos de deberes y ejercicios de enseñanza primaria” conservados en el Museo Nacional de Educación de Francia y fechados entre 1820 y 1990.²⁰ Los sucesivos trabajos de María del Mar del Pozo y Sara Ramos han ido acrecentando el número de cuadernos utilizados por ambas autoras hasta llegar a un total de 300 fechados entre 1922 y 1942, la mayoría posteriores a 1935, de 35 provincias españolas.²¹ Dada su procedencia (expedientes de depuración del magisterio primario llevados a cabo tras la guerra civil, en los años 40 del siglo XX, conservados en el Archivo del Ministerio de Educación de Alcalá de Henares) es probable que dicha cifra se aproxime a los 500 cuadernos una vez que se hayan consultado los expedientes de depuración de las 50 provincias existentes. Por su parte, el estudio de Silvina Gvirtz sobre los cuadernos escolares en Argentina cubre desde los años treinta a los ochenta del siglo XX (con una sobrerrepresentación de las décadas de 1960, 1970 y 1980) y una muestra de 781 cuadernos.²² Otros trabajos, por el contrario, se centran en el análisis de unos pocos cuadernos. Se trata de microestudios de casos que se consideran representativos o significativos y de los cuales pueden extraer-

100

¹⁹ Jéan HÉBRARD, “Lo spazio grafico del quaderno scolastico in Francia tra Otto e Novecento”, *op. cit.*

²⁰ Armelle SENTILHES, “Travaux d’élèves du Musée National de l’Éducation”, en *Histoire de l’Éducation*, 54, 1992, pp. 155-165 (referencia en p. 158).

²¹ María del Mar DEL POZO y Sara RAMOS, “El cuaderno de clase como instrumento de acreditación de saberes escolares y control de la labor docente”, *op. cit.*, “Imágenes de la infancia en la cultura escolar”, *op. cit.*, “Representaciones de la escuela y la cultura escolar en los cuadernos infantiles (España, 1922-1942)”, *op. cit.*, “Niñas hablando a mujeres: narraciones femeninas recogidas en los cuadernos escolares (1928-1942)”, *op. cit.*, y “Los cuadernos de clase como representación simbólica de la cultura escrita escolar”, en *Etnohistoria de la escuela. XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación* pp. 653-663.

se conclusiones generales en relación con uno o más temas concretos. Así, aunque en el Archivio Ligure della Scrittura Popolare de Génova se conservan más de 150 cuadernos fechados entre los años finales del siglo XIX y los años sesenta del siglo XX, Davide Montino, a partir de los mismos, ha focalizado sus estudios bien en los 15 cuadernos de un solo alumno, Domenico, de 1936 a 1938, bien en los 12 cuadernos de 1946 a 1955 de dos hermanos, Anna y Giacomino, o bien en los 4 cuadernos de una sola alumna, Linda P., de 1899 a 1903, por entender, y con razón, que sólo este tipo de microanálisis le permitía profundizar en los temas objeto de estudio en cada caso.²³ En igual sentido, por poner otros ejemplos, Ana Badanelli y Kira Mahamud en su análisis de las prácticas de escritura en la escuela primaria del franquismo, utilizan siete cuadernos escolares de una misma maestra, Pilar Va, de los años cuarenta y cincuenta del siglo XX,²⁴ y Pablo Colotta, en su estudio sobre dichas prácticas en el Instituto-Escuela creado en Madrid en 1918, analiza 37 cuadernos de un mismo alumno de dicha institución fechados entre 1932 y 1935.²⁵

Esta diversidad de objetivos, enfoques, temas, procedencias, fechas y número de cuadernos utilizados ha sido, entre otras razones, la causa de que se hayan elaborado diferentes tipologías sobre los cuadernos escolares, diferentes modos y criterios de clasificación y ordenación de los mismos. Una ordenación de sus diversos tipos o clases sólo puede realizarse a partir de una historia de este producto escolar. Parece, sin embargo, que diez años más tarde todavía pueda afirmarse lo que Jean Hébrard decía en 1995 en relación con esta cuestión: *“Le fonti documentarie esistenti non ci permettono tuttavia di stabilire una vera storia del quaderno*

101

²² Silvina Gvirtz, *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina 1930-1970*, op. cit., pp. 27-28.

²³ Davide Montino, “Il quaderno scolastico tra soggettività e disciplina della scrittura”, op. cit., *Educare con le parole. Lettere e scritture scolastiche tra fascismo e Repubblica*, op. cit., pp. 459-503, y “Ubbidirò sempre i miei cari genitori.... Scrittura e lettere educative di una scolara nell’Italia liberale”, en *Società & Cultura scritta*.

²⁴ Ana Badanelli y Kira Mahamud, “Cuadernos escolares: un ejemplo de la práctica de la escritura en el franquismo”, op. cit.. En realidad se trata de siete cuadernos de rotación que son, al mismo tiempo, un diario de clase y de lecciones en el que se incluyen anotaciones personales de la maestra, al comienzo de cada día, sobre lo que se va a trabajar o hacer en la clase.

²⁵ Pablo Colotta, “Escribir y aprender. La escritura de cuadernos de trabajo en el Instituto Escuela (1932-1935)”, en *VIII Congreso Internacional de Historia de la Cultura Escrita*.

scolastico” (y ello en relación con Francia, donde se cuenta con un buen número de cuadernos ya catalogados y dispuestos para ser utilizados por los investigadores).²⁶ Esa historia ha de ir necesariamente unida a la definición previa de lo que se entiende por cuaderno escolar y a la elaboración de una o varias tipologías de los mismos.

Tipología e historia de los cuadernos escolares

102 ¿Qué entendemos por cuaderno escolar? ¿Un conjunto de hojas sueltas, cosidas o encuadernadas posteriormente y utilizadas con fines escolares constituye un cuaderno escolar? Podemos manejar un concepto estricto de *cuaderno* y otro u otros más amplios. El concepto estricto es muy simple: un conjunto de hojas, encuadernadas o cosidas de antemano en forma de libro que forman una unidad o volumen y que son utilizadas con fines escolares (ese mismo cuaderno puede ser utilizado con otros fines, por ejemplo, como cuaderno de cuentas o diario personal). Lo curioso es que, en ocasiones, se parte de un concepto estricto y después, en función del material hallado o disponible a lo largo de la investigación se sigue, de hecho, un concepto amplio que incluye, asimismo, los ejercicios o trabajos de alumnos realizados en hojas sueltas y cosidos o encuadernados posteriormente. Es obvio, en todo caso, que la constitución anterior o posterior de un volumen o libro indica, en el primer caso (el cuaderno en sentido estricto), una voluntad normalizadora del quehacer escolar que no existe cuando este quehacer se lleva a cabo en hojas sueltas con independencia de que éstas se encuadernen o cosan con posterioridad.

Así, María del Mar del Pozo y Sara Ramos en su estudio sobre los cuadernos escolares que se hallan en los expedientes de depuración del magisterio primario formados en España tras la guerra civil, tras dejar claro cual es el concepto estricto de cuaderno, distinguen, sin embargo, hasta cinco tipos de cuadernos en función de la documentación manejada:

1. Hojas sueltas, fechadas y firmadas, que tienen algún tipo de secuencialidad cronológica, aunque no estén unidas.
2. Hojas sueltas, posteriormente cosidas, sin ningún tipo de cubierta, actuando de portada o cubierta la primera página.

²⁶ Jean HÉBRARD, “Lo spazio grafico del quaderno scolastico in Francia tra Otto e Novecento”, *op. cit.*, p. 145.

3. Cuadernos autoconstruidos a partir de hojas sueltas, es decir, encuadernados y decorados por el propio alumno para su posterior uso escolar.
4. Cuadernos con cubiertas estandarizadas, de cartón fino y generalmente oscuro (el grupo más numeroso de todos los cuadernos hallados).
5. Cuadernos *ad hoc* elaborados por las imprentas y librerías como objetos escolares.²⁷

Otras clasificaciones o tipologías, más atentas a los aspectos materiales y gráficos de este producto de la cultura escrita, se construyen a partir de las diferencias existentes en el formato (en cuarto, en octavo, en vertical, apaisado), en las dimensiones (no suelen tener menos de 16 páginas, las que tenían las antiguas cartillas para el aprendizaje de la lectura, y, como máximo, pueden superar el centenar de páginas) o en la distribución del espacio gráfico exterior e interior. Los hay con las hojas en blanco, con rayados dobles o simples (los más comunes), con márgenes de diferente grosor o, incluso, con divisiones o parcelaciones impresas de las hojas en función del tipo de actividad a realizar en ellas (ejercicio escolar, dibujo, correcciones, observaciones, etcétera).

103

Por el contenido, los cuadernos pueden ser de índole general (aunque después se utilicen sólo para un tipo de actividad, ejercicio o disciplina), especiales (caligrafía, cálculo, dibujo, cartografía, etcétera), por materias o disciplinas (estos últimos son más usuales en la enseñanza secundaria) o monográficos, o sea, “destinados a tratar un tema con cierta amplitud y desde varios puntos de vista”, por ejemplo, la Navidad.²⁸

Cada una de las clasificaciones o tipos puede ofrecer además subclasificaciones. En los cuadernos elaborados por imprentas y librerías como tal objeto escolar pueden distinguirse por ejemplo, como un subtipo, los cuadernos impresos para una institución educativa concreta cuyo nombre figura, asimismo impreso, en la cubierta o portada. En éste y en otros casos siempre es posible reagrupar los cuadernos utilizados en función de su nivel, etapa, grado o curso, de que tengan o no correcciones, de que se trate de cuadernos en sucio o en limpio, del uso e intervinientes en el mismo (los hay individuales y colectivos), etcétera. En definitiva, el o los crite-

²⁷ María del Mar DEL POZO y Sara RAMOS “Los cuadernos de clase como representación simbólica de la cultura escrita escolar”, *op. cit.*, pp. 655-657.

²⁸ Juan NAVARRO HIGUERA, *Cuadernos escolares*, *op. cit.*, pp. 10-11.

rios clasificatorios y la clasificación resultante siempre estarán en función de los cuadernos con que se cuente y del objeto, tema o enfoque de la investigación. Así mismo, no está de más señalar que la realidad ofrece ejemplos en los que un mismo cuaderno ofrece características o usos propios de dos o más tipos.

En el análisis y estudio de los cuadernos escolares, sus diversas denominaciones, sus diferentes tipologías o clasificaciones y su evolución histórica son tres aspectos entrelazados. De ahí que sus distintas denominaciones históricas (en bastantes casos de origen francés) reflejen en buena parte su evolución en el tiempo y sus diferentes usos y tipos:

1. El cuaderno de textos (“*cahier de textes*”) sería la denominación recibida por el cuaderno formado por hojas sueltas cosidas o encuadernadas posteriormente. En cierto modo, estaríamos ante un protocuaderno, un antecedente propio del Antiguo Régimen.²⁹
2. Los cuadernos de deberes mensuales o cuadernos de comprobación, impuestos en Francia por Jules Ferry en 1882, en los que cada alumno debía realizar el “primer deber de cada mes, en cada orden de estudios”, que debía ser conservado a lo largo de toda su escolaridad y que debía ser guardado en la escuela con el fin de poder apreciar “los progresos del alumno de año en año”.³⁰
3. El cuaderno de rotación (“*Cahier de Roulement*”), asimismo impuesto en las escuelas francesas en 1895, en el que “cada día un alumno diferente registra los deberes del día”.³¹ Esta “obra colectiva”, mitad cuaderno del alumno, mitad diario de clase, ha sido denominada en ocasiones “El Libro de Actas de la Escuela”.³² Su introducción en España, a principios del siglo xx, parece que estuvo ligada al viaje que un maestro y director escolar, Félix Martí Alpera, efectuó en 1902 para visitar diversas escuelas en algunos países europeos y al libro escrito tras dicho viaje, *Por las escuelas de Europa*, en el que se refería, como un hecho

104

²⁹ Sobre el origen de la expresión, por su uso en la enseñanza secundaria, véase André CHEVERVEL, “Devoirs et travaux écrits des élèves dans l’enseignement secondaire du XIX^e siècle”, en *Histoire de l’Éducation*, 54, pp. 13-38 (referencia en pp. 14-15).

³⁰ “*Cahier de devoirs mensuels*”, en F. BUISSON (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie d’instruction primaire*, p. 200.

³¹ “*Cahier de roulement*”, en F. BUISSON (dir.), *op. cit.*, p. 200.

³² Eduardo BERNAL, *Orientaciones escolares. Tomo II. La lección escolar*, p. 93.

- innovador que le había llamado la atención, a su uso en las escuelas francesas.³³
4. El diario de clase o escolar del profesor, del alumno o de los alumnos de una clase que recoge, a modo de narración o relato, las actividades desarrolladas en el aula.
 5. El cuaderno individual de deberes o trabajo del alumno en sus dos modalidades de borrador (“*cahier de brouillon*”, hacia 1950 llamado “*cahier d’essai*”)³⁴ y limpio. Este cuaderno individual, cuando incluye toda clase de ejercicios y tareas, recibe el nombre de “cuaderno diario” (*cahier du jour*).³⁵
 6. El cuaderno de honor destinado a recoger, con cierta periodicidad, los mejores trabajos de los alumnos.
 7. El cuaderno personal de anotaciones del alumno que, a diferencia del cuaderno borrador, carece de estatuto académico así como de prescripciones, estructura o reglas formales.
 8. El llamado “cuaderno de trabajo” o “cuaderno resumen” donde cada alumno sintetiza, estructura y desarrolla las enseñanzas de una materia o disciplina en función de las explicaciones del profesor y de informaciones procedentes por lo general de textos escritos.³⁶
 9. El “cuaderno de temporada”, realizado normalmente de febrero a junio con vistas a la exposición escolar de final de curso.³⁷
 10. Los cuadernos de vacaciones, un producto editorial generalizado en la segunda mitad del siglo xx.
 11. Los trabajos de los alumnos, libres en su forma y contenido, en ocasiones impresos, cosidos o encuadernados, resultado de la aplicación de la metodología de Freinet en la escuela primaria.
 12. Los cuadernos producidos por casas editoriales, normalmente por actividades o materias, en los que una buena parte de los mismos

³³ Félix MARTÍ ALPERA, *Por las escuelas de Europa*, pp. 83-86, y María del Mar DEL POZO, “El cuaderno de rotación en la cultura escolar española”, en *Cuaderno del maestro. Selección de ejercicios del Cuaderno de Rotación. Escuela de niños nº 2 de Arganda del Rey. Años 1922-1932. Maestro D. Román Aparicio Pérez*, pp. 9-10.

³⁴ Jean HEBBARD, “Lo spazio grafico del quaderno scolastico in Francia tra Otto e Novecento”, *op. cit.*, p. 150.

³⁵ Natalia BALLESTER, “El cuaderno escolar”, en *Revista de Pedagogía*, 175, pp. 318-321 (referencia en p. 319).

³⁶ Este tipo de cuadernos, sustitutos en algún caso de los libros de texto, son, por ejemplo, los analizados por Pablo COLOTTA en “Escribir y aprender. La escritura de cuadernos de trabajo en el Instituto Escuela (1932-1935)”, *op. cit.*

³⁷ Pedro ARNAL, “Los cuadernos escolares”, en *Revista de Pedagogía*, 54, pp. 247-255 (referencia en p. 248).

viene ya ocupada por textos, ilustraciones o números y en los que el alumno se limita a cumplimentar los ejercicios propuestos en ocasiones con una simple marca, palabra o frase (un producto editorial cada vez más abundante a partir de los años setenta del siglo xx y que se halla a veces a medio camino entre el libro de texto, el libro o cuaderno de ejercicios y la ficha de trabajo).

13. Los clasificadores de trabajos, fotocopias, imágenes, documentos, etcétera, cada vez más difundidos y utilizados a partir de los años setenta del siglo xx, que de un modo progresivo han venido a sustituir, en especial en la enseñanza secundaria y en los últimos cursos de la primaria, a los tradicionales cuadernos escolares impresos,³⁸ y que, en definitiva, ya no pueden ser catalogados como cuadernos, ni siquiera en un sentido amplio, salvo que dichos trabajos, fotocopias, imágenes, documentos, etcétera, sean unidos en un solo volumen, en forma de cuaderno, con posterioridad.

Cuadernos, culturas y disciplinas escolares: el cuaderno como producto de la cultura escolar

106

Ya sea que se le contemple desde la historia de la infancia, de la cultura escrita o de la educación, nunca debe perderse de vista que, en último término, el cuaderno es un producto de la cultura escolar, de una forma determinada de organizar el trabajo en el aula, de enseñar y aprender, de introducir a los alumnos en el mundo de los saberes académicos, y de los ritmos, reglas y pautas escolares.

Como producto escolar, el cuaderno refleja la cultura propia del nivel, etapa o ciclo de enseñanza en el que se utiliza. Por poner un solo ejemplo, quizás el más evidente, no es una casualidad que el cuaderno, como instrumento de trabajo, sea más habitual en la enseñanza primaria que en la secundaria y que, en ésta última, fuera donde antes se introdujeran los clasificadores (desde donde se han extendido a los últimos cursos de la ense-

³⁸ Anne-Marie CHARTIER y Patricia RENARD, "Cahiers et classeurs: les supports ordinaires du travail scolaire", en *Repères. Recherches en Didactique du Français Langue Maternelle*, 22, 2000, pp. 135-159; Anne-Marie CHARTIER, "À propos des cahiers scolaires", en Miloš KUČERA, Jean-Yves ROCHEX y Stanislav STECH (eds.), *La transmission du savoir comme problème culturel et identitaire*, Prague, Editions Carolinum, 2001, pp. 69-87, y "Travaux des élèves et cahiers scolaires. L'histoire de l'éducation du côté des pratiques", *op. cit.*, pp. 38-39.

ñanza primaria o primaria superior), y donde, por su configuración más asentada en la disciplina como saber autónomo e independiente, sean más comunes los cuadernos por materias y prácticamente inexistente el cuaderno único de deberes o trabajos para todo tipo de ejercicios y disciplinas.³⁹

Uno de los aspectos clave de la cultura escolar, junto con la distribución y usos del espacio, son los ritmos y la distribución del tiempo en el aula y fuera de ella. La arquitectura del tiempo escolar (calendarios anuales, cuadros horarios y programaciones mensuales, semanales, diarias) marca el ritmo, la secuencia y el momento en que deben realizarse las diferentes actividades y tareas. Su estudio no sólo muestra que el tiempo escolar es un tiempo social, una construcción cultural y académica, sino que, al mismo tiempo, desvela la vida cotidiana, la intrahistoria, de las instituciones educativas y del aula.⁴⁰

En este sentido, el cuaderno escolar es un instrumento fundamental para acercarnos a los tiempos (ritmos, secuencias, momentos) reales de la actividad escolar. Para apreciar hasta qué punto dichos tiempos reales se separan o coinciden con los tiempos prescritos por la administración y las programaciones previas de la tarea docente o discente, o qué presencia tienen las llamadas “lecciones ocasionales” generadas por algún acontecimiento o suceso imprevisto o excepcional. Para observar, en suma, hasta qué punto lo real se separa o sigue a lo oficial en cuanto a la distribución y uso anual, mensual, semanal y diario del tiempo escolar. Como han mostrado María del Mar del Pozo y Sara Ramos, los cuadernos permiten determinar los tiempos y los cuadros horarios reales, la distribución real del currículum en el día a día de la escuela entre las sesiones de mañana y tarde, entre los diferentes días de la semana o los meses del curso escolar, los periodos vacacionales y la secuencia o sucesión de actividades y disciplinas; en definitiva, el currículum enseñado o al menos, como después se dirá, aquella parte del mismo que tiene su reflejo escrito en los cuadernos escolares.⁴¹

107

³⁹ Anne-Marie CHARTIER y Patricia RENARD, “Cahiers et classeurs: les supports ordinaires du travail scolaire”, *op. cit.*, pp. 137-138.

⁴⁰ Marie-Madeleine COMPÈRE (dir.), *Histoire du temps scolaire en Europe*; Agustín ESCOLANO, *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, y Antonio VIÑAO, *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)*.

⁴¹ María del Mar DEL POZO y Sara RAMOS, “El cuaderno de clase como instrumento de acreditación de saberes escolares y control de la labor docente”, *op. cit.*, pp. 489-492.

Por otra parte, el cuaderno escolar, junto con el libro de texto y el cuadro horario, constituye un objeto que nos habla sobre el proceso de apropiación e interiorización, por los alumnos, de eso que configura el núcleo académico y curricular de la cultura escolar: los saberes, tareas y disciplinas escolares. En palabras de Anne-Marie Chartier, el cuaderno, allí donde es utilizado, deviene inexorablemente el instrumento inculcador de la noción de saber escolar legítimo (e ilegítimo), de lo que puede y no puede escribirse, y cómo escribirse, en el mismo. En último término, convierte los saberes y actividades en disciplinas o materias, establece jerarquías entre ellas, las clasifica y ordena temporalmente, distingue entre las disciplinas o tareas con cuaderno y aquellas que no disponen de cuaderno o no figuran en el mismo (trabajos manuales, educación física, canto...), y determina las formas gráficas que deben adoptar cada una de ellas.⁴²

108

Por lo que respecta a las relaciones entre los cuadernos escolares y los libros de texto como objetos materiales que crean, objetivan y sustentan el código disciplinar de las diferentes materias, los cuadernos remiten en ocasiones a los libros de texto, permiten conocer qué libros se utilizaban y cómo se utilizaban. A la inversa, los libros de texto contienen a veces indicaciones, explícitas o implícitas, sobre la naturaleza y el tipo de ejercicios a realizar en los cuadernos.⁴³

El tercer elemento clave de la cultura escolar, junto con la distribución del espacio y del tiempo, es el lenguaje, ya sea oral, escrito o gestual. Sin desdeñar la importancia de lo oral y lo gestual, las actividades escritas constituyen uno de los aspectos más característicos y propios de la institución escolar. Es más, una de las funciones básicas de la misma, la que explica su génesis en el tiempo, es la aculturación en el mundo de lo escrito, el aprendizaje e interiorización de las normas, pautas y prohibiciones culturales que rigen, en cada sociedad y momento, la escritura. En este sentido puede decirse que existe una cultura del cuaderno escolar como espacio gráfico integrada por determinadas pautas sobre la forma, el contenido y la disposición u orden —“*mise en page*”— del mismo en la página.

⁴² Anne-Marie CHARTIER, “À propos des cahiers scolaires”, *op. cit.*, y “Los cuadernos escolares: ordenar los saberes escribiéndolos”, *op. cit.* En igual sentido, véase Silvina Gvirtz, *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina 1930-1970*, *op. cit.*, pp. 127-138.

⁴³ Baste un solo ejemplo: en el libro de José XANDRI PICH, *Los centros de interés. Primera parte*, Madrid, cada uno de los temas que constituyen un “centro de interés” indica actividades de escritura, lenguaje, copia, dibujo y cálculo a realizar por los alumnos en sus cuadernos.

Las preguntas clave en este punto son: ¿Qué se considera un buen trabajo escolar? ¿A qué se atiende con preferencia, a la forma o al contenido? Si uno acude a los manuales o textos en los que se propone o defiende el uso del cuaderno escolar sorprende en principio que, más allá de las consideraciones sobre los códigos de presentación de los mismos (encabezamiento de la tarea diaria, epígrafe o título de cada actividad, márgenes, adornos y ornamentaciones, etcétera), se ponga sobre todo el acento en la “pulcritud”, la “limpieza” y la ausencia de manchas, hojas arrancadas o anotaciones y dibujos intempestivos o “salvajes”, no controlados. La razón es obvia: el “efecto estético” tiene también un sentido ético, normalizador y disciplinario y la “limpieza absoluta” supone la “creación de hábitos”, es decir, la sujeción a un orden de no transgresión con referencias moralizadoras.⁴⁴ Los cuadernos, como decía un maestro, Eduardo Bernal, en la España de los años cincuenta y sesenta del siglo xx, constituían “la arquitectura moral del niño”.⁴⁵

Que los cuadernos sean o hayan sido el instrumento por excelencia de introducción y aculturación en lo escrito de sucesivas generaciones escolares no quiere decir, sin embargo, que se trate de una aculturación vaga, general o indiscriminada. Se trata de interiorizar y dominar unas formas textuales determinadas y no otras, una idea o concepción de lo escrito y no otra. ¿Qué ejercicios o actividades gráficas son las que habitualmente se hallan en los cuadernos? Desde luego copias, dictados, redacciones, composiciones, clasificar palabras, completar frases o palabras, ejercicios de imaginación (invención), definiciones, análisis gramaticales, búsqueda de ejemplos, dibujos e ilustraciones y resolución de cuentas y problemas, entre otros.⁴⁶ Pero también valoraciones, juicios y correcciones (por el maestro o profesor) y anotaciones y usos personales o de todo tipo (“salvajes” o no) del alumno, de sus familiares o de otros alumnos.⁴⁷ Anotaciones que, en ocasiones, nada tienen que ver con el mundo académico y que han sido por lo

109

⁴⁴ José MORALES RUIZ, *Prácticas de enseñanza. Primer año de Escuelas Normales*, p. 237.

⁴⁵ JUAN NAVARRO HIGUERA, *Cuadernos escolares*, op. cit., pp. 12-16, y Eduardo Bernal, *Orientaciones escolares. Tomo II. La lección escolar*, op. cit., pp. 84-85.

⁴⁶ Véase una amplia relación de hasta 17 actividades o ejercicios, con su correspondiente descripción, en Silvina GURTZ, *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina 1930-1970*, op. cit., pp. 87-125.

⁴⁷ En nuestro archivo obra un cuaderno utilizado desde julio de 1954 hasta al menos agosto de 1958 por dos hermanos, Antonio y Eduardo Montoya Sánchez, y una hermana, Pureza, con variadas anotaciones, dibujos infantiles, firmas, letras, rayones y alguna hoja arrancada.

general efectuadas con posterioridad al uso escolar del cuaderno. Cada uno de estos géneros textuales ofrece evoluciones en el tiempo, formas gráficas y disposiciones del espacio propias, y un lugar en la jerarquía temporal y cuantitativa dentro del conjunto de las actividades y tareas escolares. Unas actividades y tareas que sólo pueden ser conocidas y analizadas a través del estudio de los cuadernos escolares.

Cuestiones o problemas metodológicos y de investigación

En las páginas anteriores se han apuntado ya algunas de las cuestiones o problemas que plantean los cuadernos escolares como fuente histórica. En las páginas que siguen intentaré tratar de un modo más específico aquellas cuestiones o problemas que la investigación ha detectado como más relevantes y que deben ser tenidos en cuenta por quienes trabajen con este tipo de fuente.

110 *Procedencia, conservación y formación y clasificación o catalogación de las colecciones existentes*

Buena parte de los fondos de cuadernos escolares conservados en museos, archivos o colecciones particulares proceden de exposiciones antiguas o recientes,⁴⁸ de donaciones y, en menor cantidad (por lo general), de adquisiciones o compras. En algún caso, cuando de lo que se trataba era de analizar las prácticas escolares actuales de lo escrito, han sido producidos en el curso de la misma investigación.⁴⁹ En otros, la investigación se hizo

⁴⁸ En el caso de Italia, por ejemplo, los 363 cuadernos conservados en la Biblioteca comunal forteguerriana de Pistoia proceden de la exposición de arte, artesanado, industria, agricultura y turismo que tuvo lugar en dicha ciudad en 1929 con motivo de la creación de la provincia de Pistoia (Claudio ROSATI, "Bocche della verità. Pratiche di scrittura scolastica alla fine degli anni Venti", en Q. ANTONELLI y E. BECCHI (a cura di), *op. cit.*, pp. 177-198, referencia en pp. 177-178), y en Francia, por poner otro ejemplo, los cuadernos de finales del siglo XIX que se hallan en el Museo Nacional de Educación de Rouen proceden en su mayor parte de las exposiciones universales de París de 1878, 1889 y 1900 (Armelle SENTILHES, "Travaux d'élèves du Musée National de l'Éducation", *op. cit.*, pp. 155-156).

⁴⁹ Anne-Marie CHARTIER, "À propos des cahiers scolaires", *op. cit.*

a partir de cuadernos solicitados a particulares que se sabía que los habían conservado.⁵⁰ Existen asimismo colecciones que obran en los centros docentes donde, por cualquier razón, han sido conservados. Excepcionalmente, como se dijo, los expedientes de depuración del magisterio primario instruidos en España tras la guerra civil incluyen en algunos casos cuadernos escolares aportados por los maestros y maestras (y en algún caso por sus denunciados o quienes testimoniaban en su contra) como prueba de que su actividad escolar no mostraba inclinaciones republicanas, liberales, socialistas o anarquistas.

Salvo este último caso (e incluso en él, aunque con menor intensidad), los cuadernos generalmente conservados, como han señalado distintos investigadores, son los de los mejores alumnos, los encuadernados para ser expuestos, los de alumnos excepcionales por su precocidad o estatus social (niños prodigio o príncipes, por ejemplo), los de cubiertas más duras y de mayores dimensiones (los endeble, de menor calidad en el papel y con menos páginas tienden a estropearse y romperse por el simple uso), los de portadas estéticamente más bellas y los cuadernos “de limpio” (no así los de “borrador” o “sucio” y, menos aún, los de anotaciones personales del alumno). No pueden ser tomados, por tanto, como una expresión “normal” o una muestra representativa del conjunto del quehacer de los alumnos en el aula.

111

Además, es muy difícil que se conserven series completas de todos o la mayoría de los cuadernos de un mismo alumno, de una misma institución educativa durante un lapso de tiempo dilatado, o de un mismo nivel, curso o grado de enseñanza durante, asimismo un tiempo prolongado. La dificultad de disponer de cuadernos anteriores a los últimos años del siglo XIX o posteriores a los años setenta del siglo XX (al ser sustituidos por carpetas y clasificadores), implica que la mayoría de los conservados correspondan a los años veinte, treinta, cuarenta y cincuenta del siglo XX y que buena parte de los estudios hasta ahora realizados se circunscriban a la primera mitad de dicho siglo. Como ha señalado Anne-Marie Chartier, “los textos escritos por los alumnos [...] constituyen una fuente discontinua, elíptica, tanto más rara cuanto más atrás se remonta en el tiempo”.⁵¹ Una fuente que, por su carácter regulado, prescrito y normalizado, carece del sello personal y subjetivo de una carta o diario y tiende, por ello, a ser destruida o no conservada.

⁵⁰ Silvina Gvirtz, *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina 1930-1970*, op. cit., p. 26.

⁵¹ Anne-Marie Chartier, “Travaux d’élèves et cahiers scolaires: l’histoire de l’éducation du côté des pratiques”, op. cit., p. 23.

Por otra parte, los cuadernos conservados ofrecen distintas posibilidades de clasificación o catalogación y limitaciones derivadas de las mismas hoy teóricamente salvables por medios informáticos. ¿Se clasifican por materias, por tipos de ejercicios, por niveles, cursos o grados, por sus autores, por los maestros y profesores en cuyas aulas se elaboraron, por instituciones educativas, por épocas y, en este caso, con arreglo a qué criterio o criterios de periodización? ¿Se combinan uno o varios de los criterios anteriores? Según que se elija uno u otro criterio, se estarán propiciando o dificultando unos u otros tipos de investigación.

¿Reflejan los cuadernos toda la actividad escolar?

Dadas las indudables ventajas que los cuadernos escolares ofrecen, en comparación con las prescripciones oficiales, los libros de texto y los programas, para conocer y acercarnos al currículum real, se puede caer en la tentación de creer que esta fuente refleja sino toda, casi toda la actividad escolar y que, además, la refleja de un modo fiel y exacto. Nada más erróneo.

112 Por supuesto que hay que desechar, de entrada, la posibilidad de reconstruir de modo fiel y exacto el currículum real. Éste desapareció y, como en toda operación histórica, lo más que podemos hacer con el pasado es acercarnos a él y reconstruirlo de modo parcial desde un presente y con un enfoque determinados. Con independencia de ello, el espacio de producción escrita dedicada a un ejercicio, actividad o materia no refleja exactamente el tiempo dedicado a cada una de ellas en el horario escolar (es decir, más producción escrita no equivale necesariamente a más tiempo empleado en una actividad o disciplina). Lo que sí indica es su importancia dentro de las actividades o materias que implican escritura y dibujo, su peso en la producción escrita del cuaderno y su secuenciación y distribución temporal. Por otra parte, como ya se dijo, hay actividades y disciplinas sin cuadernos o con una presencia escasa e indirecta en los mismos: trabajos manuales, educación física, música o canto. A ello se añade que los cuadernos tampoco reflejan toda la producción escrita de los alumnos en el aula (en unos casos más y en otros menos, pero no toda).

No todo está en los cuadernos. Los cuadernos silencian, no dicen nada sobre las intervenciones orales o gestuales del maestro y alumnos, sobre su peso y el modo de llevarse a cabo y manifestarse, sobre el ambiente o clima del aula, sobre las actividades que no dejan huellas escritas o de otro tipo, como los ejercicios de lectura (la lectura en voz alta, por ejemplo) y todo el mundo de lo oral.

Además, como se ha señalado, la mayoría de los cuadernos conservados son los cuadernos “de limpio”, no los “de borrador”, aquellos en los que figuran los ejercicios originalmente realizados por el alumno y, en muchas ocasiones, las correcciones del maestro o profesor. Cuando sólo se dispone de cuadernos “de limpio” conocemos el producto final pero no el camino para llegar al mismo. Nos faltan los errores cometidos por el alumno, las correcciones del maestro y, en este último caso, saber qué es lo que dicho maestro consideró errores corregibles. El ideal (disponer tanto del cuaderno “borrador” como del “limpio” con el fin de efectuar comparaciones) es algo excepcional.

Por todo ello, los cuadernos pueden dar la impresión, al leerlos y analizarlos, de que el quehacer escolar en el aula está perfectamente ordenado y controlado y que no se deja nada a la improvisación. La naturaleza textual de la fuente puede promover una interpretación excesivamente formalizada del quehacer cotidiano en el aula y de la normativizada secuencialidad de las tareas, cuando los cuadernos no reflejan ni dicen nada sobre los tiempos muertos o intervalos entre una y otra tarea ni sobre lo que los demás alumnos hacen al mismo tiempo que el alumno escribe, dibuja o hace cuentas en su cuaderno o lo que el maestro hace, en especial cuando éste se desplaza entre las mesas viendo y controlando lo que los alumnos hacen, poniendo tareas o deberes a alguno de ellos, resolviendo dudas, interviniendo en alguna conversación o iniciándola, haciendo indicaciones correctoras sobre la marcha, etcétera, es decir, combinando la enseñanza individual con la simultánea a toda la clase o a diferentes grupos de ella.

113

Por último, la actividad escolar que nos llega a través de los cuadernos es una actividad mediada por unos códigos de realización y presentación. Estamos, en definitiva, ante una mediación de pautas y reglas que determina los contenidos de dicha actividad (lo que se hace) y su forma (cómo se hace). Unas pautas y reglas que han de ser conocidas para entender e interpretar el producto escolar resultante.

La dimensión o enfoque temporal de los cuadernos escolares

Ya hace algún tiempo que André Chervel indicó que la misma denominación de una actividad escolar (“deber de francés”, “deber dictado”) podía referirse, según las épocas y los establecimientos educativos, a realidades

diferentes.⁵² Su observación no debe caer en saco roto cuando se analizan los cuadernos escolares. Según la disciplina, el establecimiento escolar, el nivel educativo o la época hay variaciones en relación con lo que se entiende por dictado, copia, composición, redacción, narración, análisis, u otros términos similares. De un modo u otro los ejercicios recogidos en los cuadernos deben ser situados en el contexto de las prácticas escolares y escritas, de las disciplinas, de las prescripciones legales y de las pautas escolares, sociales y culturales de su época.⁵³ Y ello plantea algunas cuestiones complementarias.

La primera refuerza lo dicho: hay que evitar los anacronismos. En especial si, como puede suceder, la familiaridad y experiencia personal de quien investiga con los cuadernos escolares o con alguno de sus ejercicios, ilustraciones o disciplinas a las que se refieren, le lleva a pensar que un dictado, una redacción o una copia de finales del siglo XIX o principios del XX es un ejercicio similar a un dictado, una redacción o una copia actuales o de cuando él o ella eran alumnos. Por supuesto, tampoco deben aplicarse criterios actuales de valoración o evaluación (o pretendidamente actuales) a ejercicios pretéritos.

114 Al mismo tiempo, sin embargo, investigaciones como las efectuadas por Anne-Marie Chartier sobre las prácticas escolares de lo escrito en nuestra época, pueden contribuir a esclarecer, por similitud u oposición, las del pasado. Por ejemplo, en relación con el peso de las intervenciones o interacciones orales y gestuales entre el maestro y los alumnos en las prácticas de escritura en el aula, con la diversidad de dichas prácticas o con la importancia que los maestros suelen dar a los aspectos formales de las mismas (postura corporal, disposición de la mesa y de la silla o del pupitre, orden y pulcritud en la disposición y uso del espacio gráfico, etcétera). Unos aspectos que forman parte del aprendizaje del oficio de alumno.⁵⁴

Manipulaciones operadas en los cuadernos escolares

No todos los cuadernos escolares llegan a las manos del investigador tal y como salieron de las del alumno y del maestro. Uno u otro, o alguien

⁵² André CHERVEL, "Devoirs et travaux écrits des élèves dans l'enseignement secondaire du XIX siècle", *op. cit.*, p. 28.

⁵³ *Ibidem*, p. 17.

⁵⁴ Anne-Marie CHERVEL y Patricia RENARD, "Cahiers et classeurs: les supports ordinaires du travail scolaire", *op. cit.*, y Anne-Marie chartier, "À propos des cahiers scolaires", *op. cit.*

posteriormente, pudo arrancar alguna hoja o parte de ella. En el cuaderno pueden haber intervenido asimismo familiares del alumno, así como otros alumnos o maestros. Un cuaderno escolar puede haber servido después para otros fines (cuentas, anotaciones marginales, diario personal, trazos más o menos simples...). El resultado final no deja por ello de tener menos interés. Muestra el uso no escolar, cotidiano, personal o familiar, de un objeto en principio creado con fines exclusivamente escolares.

Una fuente a utilizar en combinación con otras fuentes

Si, como se dijo, los cuadernos escolares han de ser situados, como fuente histórica, en el contexto de las prácticas y pautas escolares, sociales y culturales de su época, su uso ha de completarse y combinarse con otras fuentes históricas, en especial con los libros de texto, otros trabajos de alumnos (exámenes, notas de clase, ejercicios en hojas sueltas), informes de la inspección, prescripciones legales, propuestas pedagógicas sobre su uso (en especial aquellas formuladas con vistas a la formación de maestros y profesores), autobiografías, memorias y diarios de maestros (sobre todo las crónicas o relatos de experiencias escolares)⁵⁵ y alumnos, informaciones procedentes de la historia oral (entrevistas a profesores y alumnos), estudios o fuentes sobre prácticas docentes y discentes en el aula, cuadernos de preparación de lecciones,⁵⁶ memorias de prácticas de alumnos

115

⁵⁵ María SÁNCHEZ ARBÓS (*Mi diario*, pp. 16-18) narra como sus alumnos de enseñanza primaria del Instituto-Escuela de Madrid además de un cuaderno de dictados tenían, durante el curso 1919-1920, un cuaderno "particular", que ella revisaba cada mes, en el que "todo aquél" que terminaba "antes de la hora señalada" escribía o dibujaba lo que se le ocurría. Como otras tantas maestras y maestros destacaba, como aspecto positivo, el que dichos cuadernos estuvieran "limpios y cuidados".

⁵⁶ "[...] pero a la altura en que empiezo este Diario me hallo muy satisfecha pues veo que entre las alumnas atrasadas que son más constantes hay algunas mejoras y sus cuadernos son limpios y con ejercicios bastante bien hechos". *Diario de Preparación de Lecciones* de Dolores Francés, maestra de Marfagones, Cartagena (Murcia), sin fecha pero hacia 1950 (archivo del autor). El cuaderno especifica, como es habitual, las materias a enseñar y las actividades a realizar cada día.

de las Escuelas Normales,⁵⁷ libros escolares del maestro o profesor,⁵⁸ y catálogos de editoriales, imprentas y casas distribuidoras de material escolar en los que es habitual encontrar ofertas, con precios, de los distintos tipos de cuadernos escolares.⁵⁹

¿Una fuente disciplinada, regulada y normalizada?

Los cuadernos escolares son una fuente sujeta, en su elaboración, a una serie de pautas o normas de distinta procedencia relativas tanto a su uso formal ("*mise en page*", uso gráfico del espacio) como al tipo de textos, ejercicios e ilustraciones a escribir, dibujar o incluir en los mismos. Unas veces se trata de prescripciones legales sobre su finalidad y formas de uso. Otras de pautas establecidas en las diferentes propuestas pedagógicas sobre sus características, tipos y usos. Otras de recomendaciones y prácticas generadas, de modo artesanal, en el mismo oficio de maestro. De un modo u otro en los cuadernos queda poco espacio para la libre *iniciativa* (*salvo*

116

⁵⁷ "Los niños tomarán (*sic*) los dibujos y harán una redacción en sus cuadernos". *Trabajos y Memoria de Prácticas de Enseñanza* de FRANCISCO ALCARAZ GARCÍA, alumno en prácticas durante el curso 1965-1966 en la Escuela Graduada "Santo Domingo" de Mula, Murcia (archivo del autor). La indicación se hace en la "ficha de la lección practicada" junto a otras sobre el libro de lecciones por el que se ha preparado el tema "Vertientes" de la materia de Geografía, relativas al desarrollo de la lección y a sus fines u objetivos.

⁵⁸Y ello no sólo en relación con los ejercicios o actividades de escritura a realizar por los alumnos, sino también de las ilustraciones o dibujos. En este sentido puede resultar muy útil confrontar los dibujos realizados por los alumnos en sus cuadernos en la España de los años cuarenta al setenta del siglo XX con, por ejemplo, los siguientes libros: LUIS MALLAFRÉ, *Encerado y clarión. Libro para el maestro. Extenso repertorio de modelos para dibujos en el encerado*; JUAN NAVARRO FIGUERA, *Grado elemental. Motivos gráficos de la "Enciclopedia práctica"*. *Dibujos para la ilustración de lecciones*, y TRILLO TORUJA, *1 500 dibujos para el encerado. Libro del maestro*.

⁵⁹ En relación, por ejemplo, con los cuadernos de caligrafía, el *Catálogo ilustrado* del editor Antonio J. Bastinos de 1897, pp. 159-163, ofrece la descripción, con ilustraciones, de ocho cuadernos o tipos de muestras diferentes. Sobre los cuadernos escolares en general hay catálogos que ofertan cuadernos de deberes, de trabajos escolares, para trabajos en limpio, de vacaciones y libretas con indicación de su tamaño, forma, número de páginas, tipos de rayado y papel, cubierta, márgenes, encuadernación, precios, etcétera (por ejemplo, *Catálogo de material escolar*, Gerona-Madrid, Dalmau Carles, Pla, S. A., curso 1935-36, catálogo nº 37, pp. 216-217, *Catálogo ilustrado de la Librería escolar Hijos de Antonio Pérez*, Madrid, 1930, pp. 80-82, *Catálogo escolar 1957-58*, Madrid, Afrodisio Aguado S. A., p. 87, o *Catálogo general de material de enseñanza*, Madrid, Espasa Calipe S. A., sin fecha pero hacia 1935, pp. 220-221).

en determinados movimientos innovadores como el freinetismo), para lo personal y lo subjetivo. Entran más en el ámbito de lo que Armando Petrucci ha llamado productos de “*scrizione*” sujetos al “*ordine dello scritto*”, a la “*ufficialità grafica*”, que de los productos de “*scrittura*”, muestra o ejemplo del “*disordine dello scritto*”.⁶⁰ Esto no quiere decir que no ofrezcan, en ocasiones, pistas o huellas personales y subjetivas del yo que escribe (o de otros yoes) o, incluso, usos “salvajes”, coetáneos o posteriores, del mismo. Ahí están la perspicacia, habilidad y oficio del historiador para rastrearlas, detectarlas y seguirlas.

En último término, los cuadernos escolares han de ser vistos como el instrumento de aculturación en lo escrito, de introducción de los alumnos en la cultura escrita y en el mundo de los saberes y las disciplinas escolares, lo que, una vez desaparecidos de las aulas, nos lleva a preguntarnos, entre otras cosas, por los instrumentos (hojas sueltas, fotocopias, clasificadores, textos obtenidos de Internet, etcétera) que han venido a suplirles en esta función.

Biblio-hemerografía

Actas del VIII Congreso Internacional de Historia de la Cultura Escrita, Alcalá de Henares, 5 al 8 de julio de 2005, en prensa.

Actas del XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Oviedo, Universidad de Oviedo y Sociedad Española de Historia de la Educación, 2001.

Actas del XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Burgos, Universidad de Burgos y Sociedad Española de Historia de la Educación, 2003.

ANTONELLI, Q. y E. BECCHI (a cura di), *Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente*, Roma-Bari, Laterza, 1995.

ARNAL, Pedro, “Los cuadernos escolares”, en *Revista de Pedagogía*, 54, 1926, pp. 247-255.

BALLESTER, Natalia, “El cuaderno escolar”, en *Revista de Pedagogía*, 175, 1936, pp. 318-321.

BERNAL, Eduardo, *Orientaciones escolares. Tomo II. La lección escolar*, Madrid, Editorial Escuela Española, 2ª edición, 1961.

⁶⁰ Armando PETRUCCI, *op. cit.*, pp. 43-44.

- BUISSON (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie d'instruction primaire*, Paris, Librairie Hachette et Cie., 1911.
- CASTILLO, Antonio (coord.), *Historia de la cultura escrita. Del Próximo Oriente Antiguo a la sociedad informatizada*, Gijón, Ediciones Trea, 2002.
- CHARTIER, Anne-Marie, "À propos des cahiers scolaires", en Miloš KUÈERA, Jean-Yves ROCHEX y Stanislav ŠTECH (eds.), *La transmission du savoir comme problème culturel et identitaire*, Prague, Editions Carolinum, 2001, pp. 69-87.
- y Patricia RENARD, "Cahiers et classeurs: les supports ordinaires du travail scolaire", en *Repères. Recherches en Didactique du Français Langue Maternelle*, 22, 2000, pp. 135-159.
- CHERVEL, André, "Devoirs et travaux écrits des élèves dans l'enseignement secondaire du xix^e siècle", en *Histoire de l'Éducation*, 54, 1992, pp. 13-38.
- COMPÈRE, Marie-Madeleine (dir.), *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique/Éditions Économica, 1997.
- DÁVILA, P. y L. M. NAYA (coords.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, t. 1 y 2, Donostia, Espacio Universitario/EREIN, 2005.
- DEL POZO, María del Mar, "El cuaderno de rotación en la cultura escolar española", en *Cuaderno del maestro. Selección de ejercicios del Cuaderno de Rotación. Escuela de niños n° 2 de Arganda del Rey. Años 1922-1932. Maestro D. Román Aparicio Pérez*, Arganda del Rey, Ayuntamiento de Arganda del Rey, 2005, pp. 9-10.
- ESCOLANO, Agustín, *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.
- FABRE, Daniel (ed.), *Écritures ordinaires*, Paris, Centre Georges Pompidou, Bibliothèque Publique d'Information, 1993.
- FLECHA GARCÍA, Consuelo, Marina NUÑEZ GIL y María JOSÉ REBOLLO ESPINOSA (dirs.), *Mujeres y educación. Saberes, prácticas y discursos en la historia*, Sevilla, Diputación Provincial de Sevilla/ Miño y Dávila, 2005.
- GIBELLI, Antonio, "Il regime illustrato e il popolo bambino", en V. De Grazia y S. Luzzato (a cura di), *Dizionario del Fascismo*, vol. 1, Torino, Einaudi, 2002 [texto sin paginar incluido entre las páginas 262 y 263 del libro].

- GVIRTZ, Silvina, *Del currículum prescripto al currículum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 1997.
- , *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930 y 1970)*, Buenos Aires, EUDEBA, 1999.
- MALLAFRÉ, Luis, *Encerado y clarión. Libro para el maestro. Extenso repertorio de modelos para dibujos en el encerado*, Barcelona, Editorial Roma.
- MARTÍ ALPERA, Félix, *Por las escuelas de Europa*, Madrid, Librería Sucesores de Hernando, 2ª edición, 1904.
- MCKENZIE, D. F., *Bibliografía y sociología de los textos*, Madrid, Akal, 2005.
- MONTINO, Davide, “Bambini che scrivono”, en *Signo. Revista de Historia de la Cultura Escrita*, nº 12, 2003, pp. 1134-1165.
- , *Educare con le parole. Letture e scritture scolastiche tra fascismo e Repubblica*, Milano, Selene Edizioni, 2004.
- , “Il quaderno scolastico tra soggettività e disciplina della scrittura”, en P. Conti, G. Franchini y A. Gibelli, *Storie di gente comune nell'Archivio Ligure della Scrittura Popolare*, Genova, Università degli Studi di Genova. Dipartimento di Storia Moderna e Contemporanea, 2002, pp. 139-183.
- , “Ubbidirò sempre i miei cari genitori... Scritture e lettere educative di una scolara nell'Italia liberale”, en *Sociedad & Cultura escrita*, 3, 2006.
- MORALES RUIZ, José, *Prácticas de enseñanza. Primer año de Escuelas Normales*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1969.
- , *Grado elemental. Motivos gráficos de la “Enciclopedia práctica”. Dibujos para la ilustración de lecciones*, Barcelona, Miguel Salvatella.
- NAVARRO HIGUERA, Juan, *Cuadernos escolares*, Madrid, Biblioteca Auxiliar de Educación (B.A.E.), nº 21.
- PETRUCCI, Armando, *Prima lezione di paleografia*, Roma-Bari, Gius. Laterza & Figli, 2002.
- SÁNCHEZ RABOS, María, *Mi diario*, México, Tipografía Mercantil, México, 1961.
- SENTILHES, Armelle, “Travaux d'élèves du Musée National de l'Éducation”, en *Histoire de l'Éducation*, 54, 1992, pp. 155-165.
- TRILLO TORIJA, *1500 dibujos para el encerado. Libro del maestro*, Madrid, Afrodísio Aguado, 7ª edición, 1961 (1ª edición de 1944), ampliado hasta los 2000 dibujos en la 10ª edición de 1972.

- TRYWHITT, J., "El ojo móvil", en E. CARPENTER y H. M. McLUHAN (eds.), *El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación*, Barcelona, Ediciones de Cultura Popular, 1968, pp. 69-74.
- VIÑAO, Antonio, *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)*, Barcelona, Ariel, 1998.
- , *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata, 2002.
- XANDRI PICH, José. *Los centros de interés. Primera parte*, Madrid, Yagües, 5ª edición, 1942.

De Alemania a México: un Caso de Transculturación Pedagógica a través de la Prensa, 1875-1900

Alan Emmanuel Pérez Barajas¹

El propósito de este artículo es mostrar el papel de la prensa como agente de transculturación en la pedagogía mexicana del siglo XIX. Al abordar este tema es importante tener en cuenta, la evolución y complejidad que el mismo ha tenido a través del tiempo en la manera de enfocarlo y ser estudiado, con base en la teoría de la recepción y el análisis transcultural. Por tal motivo, este trabajo se centra únicamente en los métodos, propuestas y en general, en los planteamientos alemanes que transformaron la pedagogía mexicana y que más tarde revolucionaron gran parte del sistema educativo mexicano en la última parte del siglo XIX (1875-1900). El trabajo en su aspecto metodológico constituye una innovación en su género ya que pretende abrir nuevas rutas de fundamentación teórico metodológica, que además de permitirnos una interpretación y análisis heurísticos, coadyuven a la consolidación de nuevos paradigmas válidos y confiables que fortalezcan la investigación histórica.

121

Pedagogía mexicana • Transculturación • Prensa • Métodos y propuestas alemanas de enseñanza

This research study focuses on the methods, proposals and in general on all those pedagogic expositions that influenced the Mexican pedagogy and that later on would revolutionize a big part of the Mexican educational system in the last part of the 19th century (1875-1900).

¹ Alan Emmanuel Pérez Barajas es Licenciado en Derecho y Licenciado en Educación Media, especializado en Lengua y Literatura Españolas, por la Universidad de Colima. En 2005 obtuvo, en esa misma casa de estudios, el grado de maestro en Pedagogía en el área de Docencia Superior, con el trabajo de investigación titulado *Influencia alemana en la pedagogía mexicana del siglo XIX en México*. Actualmente es profesor por horas, impartiendo algunas asignaturas como: Investigación de campo, Lengua y cultura, Lengua y cognición, y Temas selectos del análisis del discurso, en la Facultad de Letras y Comunicación de la misma Universidad. Correo electrónico: actante78@ucol.mx

This work in its methodological aspect constitutes an innovation in its type on having been approached by the cross-cultural analysis based on the theory of the reception. The previous fact is with the intention of going so far as to open new methodological routes, which in addition to leading us to an interpretation and heuristic analyses, will help to consolidate new valid and reliable paradigms that will strengthen this type of research studies.

Mexican pedagogy • Transculturation • Press • Methods and teaching proposals

* * *

Se ha escrito bastante sobre los procesos de investigación aplicada a la pedagogía desde una perspectiva cuantitativa, en un nivel exploratorio y un poco menos sobre aquella de corte cualitativo; sin embargo, formalizar un problema de investigación de corte *histórico* caracterizado por un objeto de estudio *pedagógico* constituye una tarea ardua porque requiere de un determinado grado de habilidad cronológica, documental, espacial y de recuperación del hecho u objeto que se desea estudiar y las fuentes que lo alimentan.

122

El presente artículo es un capítulo de la tesis de maestría en pedagogía titulada *Influencia alemana en la pedagogía mexicana del siglo XIX en México: 1875-1900*,² apartado que da cuenta de los métodos y técnicas de enseñanza alemanes que permearon la educación en nuestro país durante la última cuarta parte del siglo y que son analizados desde la teoría de la recepción como elemento de transculturación pedagógica³ entre Alemania y México. Lo anterior en los años transcurridos entre 1875 y 1900, época donde la vida cultural de las sociedades europeas experimentó una transformación radical, especialmente en Alemania. Al respecto Jacques Dugast señala lo siguiente:

² La tesis fue asesorada por la Dra. María de los Ángeles Rodríguez Álvarez y defendida en octubre de 2005 en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima.

³ Para efectos metodológicos en el trabajo de investigación, se optó por rescatar a la prensa como el principal agente transculturizante debido a su gran capacidad de difusión, penetración y constante mención en publicaciones de la época como instrumento de recepción pedagógica. En ese sentido, el análisis que se hizo, fue con el objeto de poder determinar fiablemente el relativismo cultural o la universalidad de ciertos fenómenos después de haberlos comparado entre dos o más culturas distintas. Es importante señalar que, el modo o grado de variación del fenómeno estudiado permitirá conocer sí, y en qué medida, éste puede estar influido por las características específicas de una de las culturas estudiadas.

Al finalizar el siglo XIX, en la mayoría de las naciones europeas, aparecieron nuevas formas de diversión y de vida social vinculadas al progreso y a la expansión de la vida urbana. La aparición de los instrumentos modernos de difusión cultural –tales como la prensa de gran tirada, las revistas literarias, pedagógicas, artísticas, las grandes exposiciones, los espectáculos masivos y grandes eventos deportivos– contribuyeron a una cierta homogenización de las prácticas en toda Europa y su expansión al continente americano.⁴

Tomando como referente esta idea, se hace el análisis e interpretación de los datos obtenidos en la fuente primaria, que en este caso está constituida por la prensa pedagógica del siglo XIX y que inicia o toma auge con la difusión masiva de textos diversos y los intercambios culturales de México con el extranjero; también constituye el trabajo heurístico e interpretativo hecho sobre la prensa como objeto de estudio.

Génesis y desarrollo de los nuevos métodos y doctrinas educativas decimonónicas, 1875-1900

En 1870 empezó a cundir en México la influencia de la cultura pedagógica alemana: el método de la *enseñanza objetiva*, que tenía su base ideológica –como muchos otros– en los principios del protestantismo, especialmente en lo referido a la difusión de las ideas a través de los denominados “panfletos”, la publicación y el derecho de las minorías y de todas las clases sociales a pugnar por el mismo trato y educación. Primero con la llegada de las ideas del protestantismo alemán a través de publicaciones pedagógicas y, después con la presencia de preceptores y educadores alemanes que dirigieron pequeños centros educativos dedicados a la enseñanza elemental (basada en modelos alemanes, como la ya mencionada *enseñanza objetiva*), los principios surgidos del protestantismo profesado por Lutero despertaron los ánimos de ser partícipes de una nueva forma de enseñar y aprender, lo que fue sin lugar a dudas un privilegio de las clases acomodadas y un verdadero semillero experimental para los principios de la pedagogía alemana en México.

La adaptación del *método objetivo* o *enseñanza intuitiva* en nuestro país se llevó a cabo por los mismos educadores que implementaban el sistema en sus escuelas, inicialmente en los centros de enseñanza privada y después

⁴ Jacques DUGAST, *La vida cultural en Europa entre los siglos XIX y XX*, p.87.

en las escuelas de enseñanza oficial. Las ideas de implementación y adaptación de dicho método surgieron frente a la imperante necesidad de reformar y mejorar la transmisión de los contenidos y los conocimientos que formaban parte de los programas de instrucción primaria (especialmente en la adquisición del número, la figura y el color), así como de la necesidad de brindar a la primera infancia las herramientas necesarias para un fácil y efectivo aprendizaje (la importancia de los párvulos) y, por último, para dar a los jóvenes la educación profesional de los adultos, comprometiendo así en tan interesantes edades la felicidad presente y futura de los alumnos, en honor de sus familias y el porvenir de la patria. Al respecto, Celso Acevedo, editor y articulista de *La enseñanza objetiva*, hace mención a que, desde el año de 1870 –y cuando aún en México apenas se conocían los fundamentos del sistema de Comenio y Pestalozzi–, en numerosos artículos publicados en *El eco de ambos mundos*, *La Nación* y *El siglo XIX*, los profesores e instructores se quejaban de los métodos de enseñanza mexicanos y se proponían reformarlos, basados en los estudios y las contemplaciones por medio de objetos y principalmente en los principios pedagógicos de Froebel. Más tarde en noviembre de 1879 este mismo autor estableció el primer centro educativo con características froebelianas, que atendería en sus inicios alrededor de 20 niños de los 4 a los 7 años de edad.⁵

124

Muchas de las inconformidades con respecto a la *escuela antigua*⁶ aludían al maltrato y golpes físicos que experimentaban los alumnos como resultado de un sistema deficiente, antagónico y desprovisto de bases pedagógicas que comprendiera y conociera de modo integral a los educandos. El instructor Daniel Peregrina, en una de sus colaboraciones para la prensa pedagógica comenta:

En los métodos tradicionales utilizados en nuestro país, vemos cómo los niños son maltratados y golpeados cuando no aprenden, a criterio del maes-

⁵ Celso ACEVEDO GUTIÉRREZ, *Los principios de Froebel*, p. 5.

⁶ La *escuela antigua* más que una teoría pedagógica, fue a finales del siglo XIX un término asumido en el discurso informal por la mayoría de los preceptores e instructores, en donde se hacían constantes referencias a la decadencia de principios pedagógicos y de conocimiento sobre el educando. Reflejó también una preocupación por el desconocimiento de las características psicológicas de los infantes. El término generó como consecuencia y oposición el de la “Escuela Moderna”, en donde instructores y estudiantes alcanzaron óptimos resultados con base en sistemas como el de Froebel y la Enseñanza de la lectoescritura con el método objetivo.

tro, todo ello lo resume con una frase que dice “Si no nos entiende, castigémosle: si no nos obedece, maltratémosle”.⁷

También Peregrina consideraba insuficientes los esfuerzos que para mejorar la enseñanza habían realizado en México, educadores como Rodolfo Menéndez, Celso Acevedo y José Manuel Guillé, quienes colaboraban directamente en centros de enseñanza elemental y de manera subyacente, capacitaban a profesores en muchos estados de la República, a través de las recomendaciones y seguimiento que daban del método objetivo en la prensa, misma que llegaba a lugares de provincia como Toluca, Guanajuato, Mérida, Jalisco, Colima, San Luis Potosí y Veracruz.

Los esfuerzos de Rodolfo Menéndez, Celso Acevedo y José Manuel Guillé en México, y de otros tantos verdaderos amigos de la infancia, no han vencido aún a la vieja RUTINA que no sólo en nuestras aldeas, sino hasta en las capitales mismas ejerce su odiosa tiranía, desgraciando multitud de víctima inocentes, cuyo corazón y actitudes no se detienen a estudiar, para dirigir los representantes del progreso.⁸

Ciertamente, los principios filosóficos pedagógicos que se venían practicando en México hasta antes de 1876 no eran bastantes ni suficientes. En las escuelas de enseñanza elemental e instrucción primaria no se seguía un método definido de acuerdo a la política educativa oficial, ni siquiera de manera asertiva, mucho menos con óptimos resultados en la enseñanza.

125

Es aquí donde está la clave de la importancia y trascendencia de los pedagogos extranjeros, especialmente la de los alemanes, por ser ellos quienes más influjo tuvieron en las prácticas escolares. Ellos elaboraron obras con verdaderas bases pedagógicas, justificadas en las cuestiones prácticas y de utilidad en la vida cotidiana, y algunos otros –como Enrique C. Rébsamen y José M. Guillé– implementaron y readaptaron eficientemente los métodos y técnicas de enseñanza. Allí están los *dones de Federico Froebel*, *El método fononímico* de Adolph Klauwell, la *Metodología de la kalistenia* de Horacio Mann, (éste último, aunque no era alemán se inspiró en los argumentos metodológicos de Klauwell), e instituciones como el *Kindergarten*. Se trata pues, de verdaderas obras adaptadas y nuevas en el sistema educativo nacional, que configuraron en gran medida el marco pedagógico de la primaria, la instrucción elemental de la niñez y juventud

⁷ Daniel PEREGRINA VILLEGAS, “La escuela antigua”, p. 42-43.

⁸ *Ibid.*, p. 44.

mexicanas. Asimismo ayudaron en la creación de las primeras publicaciones especializadas de difusión masiva de la época: la prensa pedagógica. Lo anterior debido al momento histórico que vivía el país,⁹ y en el que la prensa especializada de gran tirada penetraba y tenía muy buena acogida en muchos de los estados de la República mexicana, donde se seguía muy de cerca, por parte de los profesores, los logros, los avances y recomendaciones —en la práctica— de esta nueva pedagogía, llamada de la *escuela nueva*.

La enseñanza objetiva: una nueva forma de informar y enseñar a la niñez mexicana

En México, el año de 1877 fue determinante para la prensa pedagógica: comenzó a publicarse la revista *Lecciones de cosas*, y con ello se configuró el espacio idóneo para preceptores, amigos de la niñez y pedagogos mexicanos que estaban interesados en llevar a la práctica los nuevos modelos y métodos de enseñanza, generadores de óptimos resultados en países europeos, sobre todo en Alemania.

- 126 De hecho, hasta una década antes de 1880, la enseñanza en México había consistido en aprender siempre de memoria y muy rutinariamente. La experiencia que poseía el niño antes de entrar a la escuela, le servía de poco o de nada en los ejercicios distintivos con los que se enfrentaba inicialmente. Se le hacía apartar la atención de aquellos objetos con los que ya estaba un tanto familiarizado y que le interesaban, para que la fijase en los caracteres arbitrarios que componía el alfabeto. Se consideraba no sólo que no podía aprovechar su experiencia previa en sus labores escolares, sino que ésta le era perjudicial para la adquisición de los nuevos conocimientos formales. Aun se llegó a creer que cuanto más difícil fuese un ejercicio y más se pudiera diferenciar de los pensamientos así como de las ocupaciones ordinarias, tanto mayor era su valor como ejercicio mental. A consecuencia de esto, las tareas escolares se convirtieron en simples

⁹ El fin de siglo, generó una visión apocalíptica porque parecía muy poco lo que se había hecho ante tantas necesidades que aquejaban al país. El enfrentamiento con el nuevo siglo era aterrador porque ya no había una ideología válida por la cual luchar, para los pensadores liberales del siglo XIX “el espíritu de finales de siglo en México, estuvo marcado por el decadentismo, el escepticismo, el desaliento, la decepción y la entrada de la tecnología europea”. Cfr. Milada BAZANT, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, p.172.

ejercicios de memoria y la escuela se hizo detestable para la mayoría de los niños.

En cambio, el nuevo sistema de *enseñanza objetiva* apelaba a la experiencia, ponía en actividad las facultades de observación y alimentaba la mente con el verdadero conocimiento, sacándola del descuido y la negligencia en que había caído a causa de los procedimientos rutinarios.

Sabido es que, las primeras ideas del mundo exterior nos vienen de los objetos por los sentidos. Esta operación necesaria e indispensable, que ocupa la mayor parte de los primeros años de vida, es Enseñanza Objetiva. Cuando se introduce en la escuela semejante procedimiento, y se llega a conocer las cualidades de los objetos por el examen de los objetos mismos, no se ha hecho otra cosa más que dar una Lección Objetiva.¹⁰

De esta forma, la impresión que recibía la mente a través de los sentidos era mucho más duradera y más clara que la que recibía indirectamente por medio de las palabras. Cuando el objeto estaba presente, se hacía una apelación a varios de los sentidos, y la impresión era más profunda y de más fácil retención. Así también las impresiones vagas e imperfectas se cambiaban por concepciones claras y definidas.

La ley de la objetividad que había sido descubierta por inducción en Europa y llevada a la práctica originalmente en Alemania, después en Bélgica y Suiza. En nuestro país podía y era necesario aplicarla a una gran serie de circunstancias nuevas y propias, y casi siempre y en cualquier caso resultaba un examen que llegaba hasta las últimas verdades. Esto decían los ansiosos educadores mexicanos “envolverá una lección objetiva propia de la cultura mexicana”.¹¹

127

La experiencia de la transculturación pedagógica

Mucho tiempo hacía que las naciones más adelantadas de Europa y América, habían adoptado el periodismo como un poderoso medio de enseñanza. En Alemania, Francia, Inglaterra y Estados Unidos habían sido explotadas y practicadas muchas de las ideas y pensamientos alemanes a través del ramo de la literatura, al extremo de que había periódicos para niños de

¹⁰ Miguel QUEZADA SAPIEN, *Escrito de profesores mexicanos sobre La enseñanza objetiva*, p. 1.

¹¹ Fernando CASTILLO SÁNCHEZ, *Conversaciones sobre la educación en México*, p. 45.

todas las edades –tanto a nivel primaria como secundaria– y así podían estudiar por un sistema o por el otro, (tradicional o escolarizado). En tal sentido, los métodos de la pedagogía alemana encontraron en las publicaciones a gran escala, la mejor de las formas para difundir los nuevos conocimientos y principios pedagógicos que sostenían. En breve pues, los ejercicios escolares que los pedagogos contemporáneos denominaban, según los casos y aún indiferentemente, como “lecciones de cosas”, “enseñanza objetiva o intuitiva”, “lecciones por la vista o por el aspecto”, etcétera, en el fondo eran idénticos: metodología objetiva.

Todas esas denominaciones se aplicaban no a una asignatura o a un ramo especial del programa de estudios primarios, sino a un método general de enseñanza en el que el profesor se dirigía a la inteligencia de sus alumnos por medio de los sentidos, particularmente el de la vista, cuyas percepciones son más numerosas y variadas que las de los otros, o hablando con mayor exactitud, el maestro, tomando en consideración y como punto de partida la observación que sus alumnos hacían de las cosas o fenómenos materiales y concretos, dirigía de tal modo su inteligencia, que les conducía a descubrir por sí mismos mediante abstracciones, generalizaciones e inferencias inductivas, los principios, leyes o verdades abstractas y generales que les pretendía enseñar.

128

Por eso, cuando la pedagogía contemporánea llegó a comprender las ventajas y todo el partido que se podía sacar de las lecciones de cosas para el perfeccionamiento de las facultades intelectuales, hizo extensivo el método objetivo a casi todos los ramos que componían el programa de estudios primarios en las escuelas oficiales pero, no faltaron metafísicos que lo tacharan de sensualista o materialista, combatiendo en él, un caso de aplicación del conocido proverbio latino “*Mihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu*”, con objeciones a las que cualquiera podía contestar, parafraseando un pensamiento de Eugenio Rendú, que decía

que en la génesis del conocimiento en la inteligencia, si no todo se reduce a recibir sensaciones, sí todo comienza por ellas; si no todo tiene por término la observación, sí todo se deriva más o menos directamente de la misma.¹²

Se decía que ningún pueblo culto ignoraba ni discutía las ventajas del método de las lecciones de cosas, por el contrario, muchos le recomen-

¹² Agustín GONZÁLEZ RIVERO, *Metodología especial*, pp. 1-3.

ban y procuraban que se siguiera fielmente, por lo menos así se había venido haciendo y observando en las escuelas, comenzando en las de instrucción particular e incorporándose paulatinamente al ámbito de la instrucción pública.

Desgraciadamente, hasta finales de 1880 se convino que la práctica común del método objetivo estaba todavía muy lejos de corresponder a la legítima esperanza de todos los que veían en él una especie de salvación, comprendiendo lo indiscutible en cuanto a principios teóricos que le servían de base y preveían la trascendencia de sus resultados en el desenvolvimiento intelectual de la niñez. Pero esa desventaja dependía en primer lugar, de que si bien se habían concebido las leyes generales del expresado método, en una multitud de casos, no sabían cómo aplicarle, puesto que se ignoraban las fases o estados sucesivos por los que tenía que pasar la inteligencia infantil para adquirir una determinada verdad y, en segundo lugar, dependía también de que un gran número de profesores sólo comprendían superficialmente la teoría de la enseñanza en cuestión y por lo mismo, al practicarla, la desnaturalizaban de modo considerable. Pero dicho inconveniente no fue suficiente para desprestigiar un género de enseñanza que, con todos sus defectos, constituía la más valiosa de las conquistas alcanzadas por el espíritu moderno en materia de educación.

El Manual teórico-práctico para la enseñanza objetiva

Para contrarrestar la deficiencia de los estados o fases del aprendizaje por las que atravesaba la niñez mexicana y —con ello— la correcta implementación del método intuitivo, en un primer intento por homogenizar las leyes y principios generales que formaban su base, apareció la participación del profesor Enrique Laubscher, quien de manera continua contó con un espacio en *La enseñanza objetiva* para publicar algunas de las lecciones que más deficiencias y dificultad tenían en la práctica escolar y que eran abordadas en su *Manual teórico-práctico para la enseñanza objetiva*, obra publicada el 12 de junio de 1880 y que al parecer encontró en la prensa pedagógica un espacio para difundir y estandarizar criterios de enseñanza incomprensibles por los profesores y que también se constituyó en un medio para divulgar y publicar su famoso libro.

En igual sentido, las colaboraciones de provincia hacían referencia a la dificultad y el superficial entendimiento que había en el tema de cómo enseñar a los niños de instrucción primaria las lecciones referentes a la noción temporoespacial, y en todas aquellas escuelas particulares que se-

guían el método de la enseñanza objetiva, también se habla entre otras cosas de los oficios, el género (singular y plural), las jerarquías procedimentales y conceptuales, inclusiones jerárquicas, génesis del número y la importancia del sentido de cantidad en las lecciones de cosas. Así, la enseñanza de la lectura y la escritura fue la tarea fundamental de la época, según lo menciona el profesor Francisco Castillo en su artículo “Conversaciones sobre la Educación”, publicado en *La enseñanza objetiva*, el 15 de noviembre de 1879, en donde hace referencia a la participación del profesor alemán Enrique Laubscher, quien en colaboración con el primero, fundó el colegio Esperanza, en Xalapa, Veracruz.

El profesor Castillo hace mención del aspecto simultáneo en la enseñanza de la lectura y escritura, que sustituyó al método de deletreo empleado tradicionalmente en las escuelas de enseñanza elemental. Según el registro y comentario que hace, el método simultáneo se aplicó en el país por primera vez en la escuela modelo de Orizaba, en 1883, bajo la dirección y el cuidado del profesor alemán Enrique Laubscher, quien siguió su texto denominado *Escribe y lee*: un método racional para enseñar a leer y escribir al mismo tiempo, siguiendo el sistema de fonemas y dedicando a los profesores una guía para la correcta implementación del método alemán especializado para quienes deseaban seguirlo, y que tiempo después se propagó por todo el país.¹³

130

Los museos escolares: una alternativa en la enseñanza mexicana

Para la consecución de los objetivos y planteamientos del método intuitivo, otra de las propuestas de Laubscher –aparecidas y propagadas a través de su Manual– fue la instauración de *Museos escolares*. Esta alternativa didáctica constituyó una opción para los profesores mexicanos en su labor por la enseñanza e instauró nuevas formas de aprender para los infantes mexicanos.

En la pedagogía moderna mexicana, los museos escolares surgieron como métodos auxiliares. Éstos, en opinión de los expertos, significaban la incorporación de nuestro país a la innovación pedagógica en la que muchos países europeos ya estaban inmersos: en las escuelas alemanas,

¹³ Cfr. Fernando CASTILLO SÁNCHEZ, *Conversaciones sobre la educación en México*, pp. 34-36.

suizas y austriacas –principalmente– se hallaban muy popularizados los museos. Los profesores mexicanos los implementaron como un medio didáctico idóneo para transferir conocimientos que requerían una explicación objetiva, práctica, y también respecto de aquellos cursos que materialmente estaban un tanto lejos de la realidad inmediata de los alumnos de instrucción elemental en los centros urbanos, como por ejemplo, las lecciones de botánica, geografía y zoología.

La pedagogía intuitiva que sugerían los *museos escolares o tecnológicos*, estaba basada en los principios alemanes más sofisticados respecto de sus métodos y procedimientos de enseñanza; no se conformaban con utilizar los medios tradicionales y comunes, como libros, láminas, yesos o ilustraciones, buscaban otros más adecuados a la edad y a la cultura de los niños y, en donde con ayuda de sus profesores los ordenaban, graduaban, clasificaban y multiplicaban hasta donde fuese posible. En la prensa pedagógica, el más claro ejemplo es la siguiente justificación del profesor Lázaro Pavía:

...por eso era común ver en algunas escuelas el uso de las colecciones de láminas con diversas figuras representativas; cartones y cajas para las lecciones de cosas, lecciones objetivas y procedimientos específicos del método fononímico, instrumentos y aparatos de física, química, botánica, etcétera.

131

Precisamente, fue al conjunto de esas colecciones a lo que se le denominó como Museos tecnológicos para las escuelas, y estos fueron indudablemente un medio auxiliar muy útil para la difusión de la educación e instrucción basada en el método intuitivo, que ofrecía al alumno, en una marcha segura, su constante observación y evaluación, y también la corrección de sus aprendizajes. Con los cuadros, cartones, cajas y las colecciones citadas podía –según lo especifica Laubscher– perfectamente un maestro “presentar a los educandos todo lo que convenga presentarles, haciéndoles observar las analogías y diferencias que unen y separan entre sí a los objetos observados”.

En conclusión, los museos escolares tenían una significación destacada y tanta más importancia, en tanto que podían auxiliar al maestro para alcanzar, al final de sus tareas, grandes adelantos y una positiva instrucción entre sus alumnos. Esto según las mismas noticias y participaciones periódicas que aquellos realizaban a modo de retroalimentación en la gama de publicaciones pedagógicas de la época, como en *La enseñanza moderna* y *La enseñanza objetiva*.¹⁴

¹⁴ Lázaro PAVÍA PÉREZ, *Los Museos tecnológicos*, p. 377.

Adolfo Klauwell y el Método analítico-sintético: una propuesta simultánea de lectura y escritura

La difusión masiva de la prensa especializada en la enseñanza de la lectura y escritura constituyó un nuevo modo de llegar a más personas. Así, el método catequístico fue repensado y popularizado por pedagogos como Klauwell, quien encontró en él, la vía idónea para la difusión de su metodología de lectoescritura simultánea o método fononímico. Esa modalidad representó una posibilidad diferente en el aprendizaje escolarizado o tradicional y también en el difundido por medio de la prensa infantil.

El profesor Miguel Quezada comentaba que aunque nuestro país no fue ajeno a la modalidad objetiva de la enseñanza, después del gran éxito (resultados y el ahorro de tiempo en la enseñanza de los contenidos de la educación elemental) que representaron los museos escolares en México, surgió una gran conmoción respecto a las contradicciones de las prácticas escolares cotidianas que seguían llevando a cabo los profesores –fuese en provincia y/o la capital– en cuanto a la enseñanza de la lectura y la escritura; se trataba de las rústicas formas de enseñar, ajenas al método objetivo.¹⁵ Así, el método simultáneo propuesto por Klauwell, causó conmociones y fue la respuesta a esas formas anticuadas, ya que se trataba de hacer paralelo el aprendizaje de la lectura y escritura, lo anterior por medio del objetivismo. Por ejemplo, después de haber descrito un objeto, un sombrero, por decir algo, Klauwell recomendaba se lo dibujara en la pizarra, y al pie, el profesor escribiera la palabra *s-o-m-b-r-e-r-o*, deteniéndose al concluir cada letra. Tan pronto como por estas recomendaciones –suficientemente ejercitadas– el profesor había logrado inculcar la forma de la palabra escrita, y además había hecho comprender la buena postura del cuerpo, de la pizarra y del pizarrón, se procedía a la escritura de la palabra por parte del alumno.

El principio analítico-sintético del modelo empleado y propuesto por el pedagogo alemán consistía, pues, en conectar la interrelación entre la estampa o imagen y lo que se escribía para finalmente leerlo y poder reproducirlo en determinadas circunstancias. La interconexión entre estampa y escritura se hacía en atención a las siguientes etapas o fases: *claridad*: en la presentación del contenido o dibujo (etapa de la demostración del objeto); *asociación*: del contenido con otro ya conocido o asimilado por el alumno (etapa de la comparación); *ordenación y sistematización*: cuando

¹⁵ Miguel QUEZADA SAPIEN, *Escribir y Leer*, pp. 70-72.

conectaba lo visto con lo que escuchaba y pronunciaba (etapa de la comparación) y *aplicación*: momento en que el niño reproducía en situaciones similares y concretas los conocimientos adquiridos.

Muchos maestros contratados para las escuelas públicas, que usaban el método del deletreo, o aún el mixto de lectura y escritura, consideraban y pensaban que la escritura de una palabra completa era demasiado difícil para los estudiantes, al extremo que comenzaban enseñándoles a hacer grandes grafías, y luego, letras aisladas como *i, m, n*. En realidad, lo que esta práctica demostraba era la ausencia de los principios propuestos por Klauwell, pues la conexión de las imágenes, las letras, sonidos y la propia experiencia de los niños estaban ausentes. Contrario a ello, en las escuelas privadas y oficiales donde se puso en marcha el método fononímico simultáneo de lectoescritura éste constituyó la prueba palpable y manifiesta de que los niños pequeños, aprendían a escribir palabras enteras tan pronto como hacían letras aisladas. Así, cuando los que seguían el método tradicional de deletreo apenas podían escribir frases y letras aisladas o realizaban lecturas silábicas o vacilantes, los niños instruidos con el método de Klauwell escribían a los tres meses diferentes sustantivos. La única explicación que se podría dar a este fenómeno era que al escribir el niño un sustantivo o cualquiera de las palabras normales conocidas y de reproducir éstas sin verlas, el niño pensaba en algo que podía representarse, mientras que en la escritura de letras aisladas o de sílabas, no podía imaginarse nada; lo que en aquella época era bastante para dejar satisfecho al maestro de instrucción elemental.¹⁶

133

Al respecto, es menester reproducir el siguiente comentario del profesor Miguel Quezada, autor de numerosas colaboraciones en *La enseñanza objetiva*:

En algunos libros hay poesías que son excelentes; pero si no tratan del objeto que tiene la estampa, no hay entonces conexión alguna con los diferentes ejercicios que precedieron. Dos autores alemanes, presumiendo que los niños no adivinen la lectura a causa de lo ejercitado precedentemente, sino que lean en efecto, ha hecho a un lado esa necesidad. Klauwell no es de la misma opinión; y creemos como él, que debe el alumno comprender el sentido de lo que lee, para que haga progresos positivos en la lectura. De este parecer son también muchos otros profesores alemanes y mexicanos, porque el adivinar de los niños, como se acaba de demostrar, no tiene el origen que aquellos le atribuyen.

¹⁶ *Ibid.*, p. 84.

Otro ejemplo lo tenemos en la efectividad y el número de alumnos que habían aprendido a leer y escribir con el método de Klauwell. El profesor Miguel Quezada, autor y redactor del periódico *La enseñanza objetiva*, hacía notar a los lectores seguidores de la publicación –y especialmente a los maestros– que el método analítico sintético no sólo podía usarse con niños de un talento despejado, como los que acudían por lo general a los institutos y establecimientos particulares, sino que también era aplicable tanto en la enseñanza privada como en la oficial, y que si de aliciente servía, deberían saber que en toda Alemania no se empleaba ya otro sistema. Asimismo que el método de Adolfo Klauwell –cuyas doctrinas pedagógicas ya se habían reproducido, en su mayor parte, por medio de las publicaciones y folletines tanto en la capital mexicana como en la provincia– lo había usado por espacio de veinte años en Alemania, obteniendo siempre magníficos resultados:

... de 1 100 niños enseñados por el presente método, en este transcurso de tiempo, solo 16 no fueron admitidos en la escuela de enseñanza superior; es decir, casi uno por ciento.¹⁷

134

Una figura notable entre quienes daban seguimiento, aclaraban y ayudaban a los profesores que encontraban dificultades para la ejecución del método Klauwelliano fue José Manuel Guillé, creador del método intuitivo de lectoescritura, que recopilaba varios de los principios de fononimia y de los tan socorridos dones de Froebel; fueron estas primicias y postulados los que le sirvieron de base en muchas de sus aportaciones. Mientras tanto, acerca de la pertinencia del método fononímico –inicialmente propuesto por Adolfo Klauwell– se siguió especulando en cuanto a su efectividad en el idioma castellano –principalmente por el español hablado en México–, los valores y la cultura en general. En sus inicios, es importante anotar, hubo un *boom* en la lectoescritura; tiempo después fue blanco de numerosas críticas por pedagogos y profesores, según consta en varios artículos publicados en *La enseñanza moderna* y especialmente en el titulado “La instrucción primaria”, de fecha 1 de noviembre de 1897. Así, críticas como las de los maestros Félix Ramos y Duarte fueron determinantes para adaptar el procedimiento alemán, hasta entonces considerado por los expertos como un verdadero cambio en la aprehensión de las letras y el número. El método, según argumentaba Ramos y Duarte, no era

¹⁷ *Ibid.*, p. 86.

el más conveniente en México "...no podemos creer y aceptar que sea el más conveniente en México, porque en el idioma castellano, no hay más sonidos simples que: *a, e, i, o, u*; los demás son modificaciones; pero si queremos articularlas, dándoles formas y haciéndoles producir impresiones acústicas, resultan articulaciones".¹⁸ Como respuesta, los partidarios de la fononimia de Klauwell insistían y recomendaban a los profesores evitar la parte fonética para lograr un verdadero éxito en la enseñanza de la lectura en el idioma castellano.

A continuación se reproduce un ejemplo de las críticas, instrucciones y recomendaciones para la implementación de método fononímico, publicadas en el artículo "La enseñanza e instrucción primaria", de fecha 1 de noviembre de 1897.

Da lástima como los niños pierden en una tarea tan penosa como inútil. Hemos oído en muchas escuelas enseñar así a los niños: Seáca eseáscasa; de manera que la "c" y la "a" suenan acá y no cá; la "s" y la "a", ása en vez sá. ¡Qué disparate! ¿Y qué se dirá de los que enseñan a deletrear x a, x e y pronuncian equis a-ja, equis e-je? (sic).

Otros profesores enseñan a leer siguiendo los métodos analítico y sintético, de la manera siguiente: pronuncian una oración, hacen que los niños la repitan, y la escriben en el pizarrón, luego pronuncian palabra por palabra, sílaba por sílaba y letra por letra, después vuelve de la letra a la sílaba, a la palabra y a la oración (colaboración anónima).¹⁹

135

Las ideas propuestas por el método fononímico y sus seguidores, tal como nos lo hace saber el profesor José Arriaga en su colaboración para *La enseñanza moderna*, tuvieron gran influencia en el pensamiento pedagógico de varios países; en el caso de México, "...aquellos [maestros] que no poseían principios, métodos y sistemas educativos propios, adquirieron principalmente los más desarrollados y con mayores resultados, como los alemanes".²⁰

Países como México, que no contaban con un sistema educativo consolidado y basado en firmes principios y fundamentos metodológicos, pedagógicamente hablando, y donde la instrumentación didáctica y de enseñanza en general, obedecía –en muchos de los casos– a prácticas escolares heterogéneas, producto del acontecer socioeducativo de las

¹⁸ Félix RAMOS y DUARTE, *La instrucción primaria*, pp. 12.

¹⁹ s/a, en "La enseñanza e instrucción primaria" p. 57.

²⁰ José ARRIAGA CLEMENTE, *La pedagogía moderna*, pp. 91-92.

inequidades y desequilibrios de la época, tomaron por medio de la prensa, y la participación directa de los educadores alemanes o indirecta (por medio de la enseñanza a través de discípulos o alumnos) los principios y métodos de la pedagogía alemana y a lo que en el presente artículo denominamos con el nombre de *proceso de transculturación*.

Estas ideas y métodos, constituyeron la base para que nuestro país, como muchos otros de América Latina, crearan sus sistemas nacionales de educación, auspiciados en los principios de una educación moralizante, desarrolladora de las facultades y habilidades propias de la edad escolar de los estudiantes, nacionalista y con alto grado del trabajo colaborativo. Como ejemplo de lo anterior podemos citar lo siguiente:

Muchos educadores y hombres ilustrados de la época se quejaban de la falta de carácter del pueblo mexicano, por lo menos en su mayoría, de la falta de acción, de su poco espíritu de empresa, creyéndolo como un asunto de raza. Creían también que no debía atribuirse a la raza el origen de estos males y sí a la educación recibida. Era natural, en 1898 muchos de los establecimientos escolares en México estaban encomendados a cualquier favorecido que poco le preocupaba el adelanto educativo, limitándose a desempeñar el papel de tomador de lecciones. Llegaba a la escuela y preocupándose únicamente por la clase en su cantidad, señalaba una fracción del libro de texto sin ver lo demás. Si el niño daba su lección recitándola como loro, de principio a fin, era buen alumno, y si no, la palmeta, la indisciplina y otros muchos elementos de la obediencia daban cuenta de él.²¹

De aquí resultó que el niño se acostumbrara a una obediencia pasiva, sin réplica y que cuando llegara a ser adulto, fuese obedeciendo por costumbre, de allí también la falta de carácter y la actitud servil de la que hablaban.

La mayor parte de los preceptores se habían preocupado por aclimatar o adecuar –por así decirlo– la pedagogía moderna basada en el método catequístico, que había sido replanteado por las doctrinas de inspiración protestante, principalmente las procedentes de Alemania y Suiza, y así, en el pueblo más humilde de México se oía hablar de la enseñanza objetiva, del método fononímico, de los dones de Froebel, todo con admirables interpretaciones, pero, a los profesores se les obligaba a establecer sus clases por el método objetivo: ¿Con qué elementos contaban? ¿Con qué biblioteca para preparar sus clases? ¿Cómo querían las autoridades edu-

²¹ Pedro LABARTHE SOLÍS, *Algunas reflexiones sobre la Enseñanza moderna*, p. 346.

cativas que los preceptores e instructores de enseñanza elemental atendieran y vigilaran a casi ochenta alumnos que aprendían a merced del simple entendimiento de su instructor? ¿En qué local se daban las clases?, cuando la mayor parte eran salones insuficientes, no sólo para contenerlos, sino para retenerlos mal y en deplorables condiciones higiénicas, ¿Qué pasaba si el mismo preceptor no sabía la manera de dar sus clases?, si su imaginación, preocupada por el poco sueldo, (30 centavos diarios), no tenía libertad para valorar y reflexionar su propia práctica docente. De aquí, resultó una aplicación mala de un método y técnicas extranjeras buenas. Éstas y más interrogantes condicionaron el panorama de rechazo e inconformidad de los pedagogos mexicanos, que en la mayoría de los casos trataban de hacer notar a las autoridades que, si bien el método y técnicas extranjeras eran buenas, la realidad social y educativa de México, en la última cuarta parte del siglo XIX, no era la idónea, y menos aún, cometiendo los profesores tantos yerros, preocupados por cuestiones y asuntos políticos y de integración social, más que por la educación innovadora, no experimentada antes.

Los emancipadores de la niñez. Una nueva forma de entender la cultura que influyó en la Nueva Pedagogía durante los últimos 20 años del Porfiriato

137

En la última cuarta parte del siglo XIX, los cambios sociales y la reconstrucción de un sistema político y social con tintes positivistas cobró un verdadero auge, y, como resultado de una reflexión colectiva entre los instructores, surgió la necesidad de emancipar a la niñez mexicana. Sin embargo, entre 1871 a 1890, este propósito no fue privativo de la educación, sino que formó parte de las necesidades identificadas por los grupos de intelectuales, políticos, críticos y aun los mismos grupos liberales de México. Lo anterior se desprende de las colaboraciones firmadas por Celso Acevedo, redactor y colaborador de *La enseñanza objetiva*. En una de ellas, nos habla de la necesidad por alcanzar las metas y de los caminos a seguir en la reconstrucción de la República, o sea, del diseño de las cuestiones culturales y científicas. En este sentido, se consideraba a la reconstrucción de la Nación como una tarea no exclusiva pero sí privilegiada de los intelectuales y los grupos de profesores que estaban en contacto con dicha problemática. De igual forma, Acevedo hacía referencia a una “resolución emanada de los tres poderes”, consistente, según se desprende del análisis realizado, en consagrar o enco-

mendar a los grupos de intelectuales y profesores –a los que llama constantemente *la intelectualidad de la nación mexicana*–, un esfuerzo por homogenizar al país y ponerlo a la altura de las grandes naciones del mundo en diversos órdenes: político, la observancia de la Constitución liberal de 1857, la pacificación del país, la reconstrucción del orden social, la inmigración, el sistema de enseñanza, la libertad de asociación y trabajo, y específicamente, en lo que corresponde a este trabajo, en el ejercicio de nuevos métodos pedagógicos que, como se veía anteriormente, no estaban dando los resultados esperados, sobre todo en las zonas rurales o marginadas, y que, además, constituían una unidad junto con las grandes ciudades. La educación, se decía, daría un nuevo orden en la cultura mexicana, el nacionalismo en las letras y aun en la misma educación.

138

También se dejaron escuchar voces como la del profesor Rodolfo Menéndez, quien en la página editorial del *Boletín pedagógico del Estado de México*, expresa la finalidad y el propósito de dicha edición, y entre otras cosas, justifica su razón y total acuerdo con el profesor Acevedo en lograr “*emancipar a la niñez mexicana del yugo tradicionalista y arcaico*”, lo anterior, debido al progreso de la pedagogía en todos los países, patentizando la necesidad de propagar nuevos principios en el nuestro, a efecto de que los profesores que se encontraban al frente de las escuelas públicas, privadas y de beneficencia, tuvieran una guía al emprender sus trabajos emancipadores. La satisfacción de esta necesidad era más urgente, en tanto que la uniformidad de la enseñanza que podría resultar de ella, aseguraba en la niñez un positivo adelanto; constituía el medio para hacer desaparecer los procedimientos rutinarios y, además, corregir poco a poco, los errores de la práctica que hasta la fecha se habían dado. Errores que no eran –a decir del mismo autor– propios de la técnica de enseñanza, sino una verdadera necesidad de principios nacionales y filosóficos del pueblo mexicano, producto de las inequidades, desórdenes políticos y sociales de la época en que se vivía. Por tal razón, el cuerpo de profesores de la capital, obedeciendo a dichas exigencias y con el apoyo del gobierno, conformaron el cuerpo editorial del *Boletín pedagógico*, con el objetivo de “*emprender una reconstrucción del gran edificio social*”.²²

En el mismo sentido que la emancipación de la niñez, la instrucción pública constituía el factor más importante y principal para el engrandecimiento de los pueblos de la provincia y había encontrado ésta, su mayor

²² Rodolfo MENÉNDEZ SANDOVAL, *La educación moral y emancipadora*, p.197.

desarrollo en la práctica de los nuevos procedimientos de otras naciones europeas como Bélgica, Alemania, Inglaterra y Holanda, por lo que se hacía ya indispensable una publicación que sirviera de órgano a la Academia Pedagógica de la capital, donde se dieran a conocer sus estudios y su marcha, así como resultados a los profesores foráneos en el interior del país, cuya mayoría se encontraba imposibilitado para acudir por sí mismos a la capital. La justificación de lo anterior se encuentra fundamentada en el siguiente fragmento:

Una vez instruidos los profesores en las doctrinas de los pedagogos más eminentes, como Klauwell, Mann, Froebel, Ziller y Reid, se estará en posibilidad de plantear mejor la educación, y se fijarán igualmente en la parte física y en la moral e intelecto de los niños, para no reputar como perdido el tiempo que se emplea en el canto coral y en la auto-gimnasia, sino como el intervalo indispensable para emprender los trabajos intelectuales con mayor fruto en un país carente de filosofía moralizante y emancipadora.²³

Puesto que la pedagogía extranjera había sido adquirida principalmente a través de la difusión de la prensa –y asimismo había sido implementada en cada región y establecimiento educativo del país–, en donde era posible seguía su propio periodo evolutivo, más acusado cuando como el gobierno del Estado de México seguía con mirada paternal la educación de la juventud, pues era preciso que se formaran buenos preceptores, así como madres de familia que constituyan la esperanza de la patria y ciudadanos que la engrandezcan y defiendan. Tal objetivo se alcanzaría, a decir de los expertos, con los modernos sistemas pedagógicos, cuando por medio de la investigación y el raciocinio, se les hubiera hecho adquirir a los involucrados en el proceso docente educativo, la experiencia necesaria para la vida social; en una palabra, cuando padres, profesores, autoridades y alumnos, comprendieran que el hombre ilustrado y de intachables costumbres, era el único que podía considerarse como un miembro útil en la sociedad mexicana.

139

Termina el profesor Rodolfo Menéndez diciendo lo siguiente:

Generalizar las ideas de la pedagogía moderna, introducir la metodología de otras naciones que sea necesaria, y allanar en lo posible el sendero de la

²³ *Ibid.*, p. 198.

práctica a los que se dedican a la carrera del profesorado para finalmente emancipar a los niños y juventud mexicana, defender sus derechos y llevar la educación a cada rincón del país es el objeto de esta humilde publicación

De lo anterior, podemos hacernos la siguiente pregunta:

¿Los pedagogos alemanes influyeron en la tan pretendida emancipación de la niñez mexicana?

140

Sin duda, los movimientos de difusión de la cultura alemana, promovidos por la *política expansionista y el nacionalismo* posterior a la guerra franco-prusiana (1872), así como el papel de los agentes culturales en las *relaciones interculturales y la imagen de Alemania* a finales de siglo, tuvieron un papel destacado en el nuevo espíritu de la época que influyó en nuestro país. Pero los profesores y discípulos que enseñaban en México encontraron cobijo a sus ideas y métodos debido a la necesidad de una República en reconstrucción durante las postrimerías del Porfiriato, no sólo en el ámbito educativo o pedagógico, sino en toda la esfera social y cultural mexicana; por otra parte respecto al nacionalismo y el mismo objetivo expansionista alemanes, sabemos por la voz de varios instructores como la del profesor Juan Zamudio, quien explica y justifica que dicha pretensión consistía en una especie de liberación del yugo tradicional del pueblo mexicano y la opresión de las clases privilegiadas, carentes de voluntad nacional, de una ideología pedagógica en la que la misma educación tomara sus fundamentos y bases de la enseñanza, su objetivo, parafraseando lo que explica, consistió en hacer entender a los profesores y pedagogos mexicanos que el objeto del proceso educativo emancipador no era, principalmente, la formación de la mente individual, sino la fijación más elevada y esencialmente igual de la orientación del niño o los jóvenes mexicanos, la formación intelectual y espiritual de la personalidad hacia la misma libertad ética, la conciencia cívica y el nacionalismo. Pretendía, o mejor dicho propuso —y así hace hincapié en las subsiguientes colaboraciones en las que participó— en que no veía otra forma de lograrlo si no era por medio de profesores con un verdadero amor a la patria, por medio de aquellos mexicanos encargados de la más noble y humana labor: la educación del pueblo. Así, entre sus propuestas argumentaba que la clave estaba en los pedagogos positivistas mexicanos que basándose en las grandes obras y sistemas extranjeros reelaboraran o adaptaran obras justificativas del sistema educativo nacio-

nal para que así ayudaran a la nueva integración y sostén de la educación mexicana durante el Porfiriato.²⁴

También es de peculiar importancia resaltar que la influencia de estas propuestas dadas por el maestro Zamudio, encontraron eco en la prensa de gran tirada, un lugar propicio para su implementación en muchos de los estados de la República mexicana como León, Toluca, Jalisco, San Luis y Puebla, hasta donde llegaban publicaciones como *La Enseñanza Moderna*.

Otro ejemplo de dicha influencia lo fueron, por lo menos en cuanto a lo que el mismo profesor Zamudio comenta, los discursos y la aceptación del *modelo social y humano* de la educación en el individuo, por las autoridades educativas de la capital mexicana y difundido en las *juntas para la mejora de la instrucción elemental*, empezadas a celebrar hacia septiembre de 1896. Principio ideológico creado en Alemania por Kerschens-teiner.

A manera de conclusión

Evidentemente la evolución de las técnicas, puesta sobre todo al servicio de la producción de bienes materiales, procesos e innovaciones en los ámbitos de la ciencia y la cultura, tuvo a finales del siglo XIX sus consecuencias en el campo pedagógico. En este artículo he mostrado cómo la prensa, a partir de su importante papel de agente de transculturación, constituyó el mecanismo ideal para la transmisión de las ideas, propuestas pedagógicas y métodos de enseñanza implementados en México en la última cuarta parte del siglo XIX (1875-1900).

141

A partir de lo anterior, surgieron principios y modelos pedagógicos innovadores, que en la actualidad son el fundamento metodológico de los sistemas actuales de enseñanza: el paidocentrismo, el método de proyectos, la metacognición como proceso, educación funcional, y la incorporación en un sentido general de las tecnologías en el aula.

La enseñanza objetiva, como sistema de enseñanza en nuestro país, tuvo su base ideológica en los principios del protestantismo, especialmente en lo que respecta a la difusión de las ideas a través de los denominados “panfletos”, la publicación y el derecho de las minorías y todas las clases sociales a pugnar por el mismo trato y educación. En nuestro país el sistema

²⁴ Cfr. Juan ZAMUDIO LÓPEZ, *La emancipación de la infancia y la juventud*, p. 281.

de enseñanza objetivo, también llamado método intuitivo, tuvo que ser re- adaptado por los profesores mexicanos, quienes pretendían mejorar la transmisión de los contenidos y programas de educación elemental y de instrucción primaria. México necesitaba, en el marco de su situación socioeducativa, nuevas formas en la enseñanza, requería de una nueva pedagogía, misma que integrara tanto las necesidades individuales de la niñez mexicana como las de la misma sociedad mexicana del siglo XIX.

142 La transculturación pedagógica que experimentó nuestro país se circunscribió a la prensa como el principal agente del proceso de influencia de los principios y métodos alemanes; esto con referencia al análisis heurístico seguido a lo largo de este artículo, en donde la construcción o aporte teórico refiere la necesidad de remarcar la importancia del agente o intermediario de la transculturación, así fue el papel de la prensa, el canal directo que posibilitó de una forma rápida, relativamente hablando, la acogida y difusión de la pedagogía alemana, misma que ya había sido motivo de numerosos ensayos, estudios, análisis y óptimos resultados en países europeos. En sus inicios, la recepción de esta nueva forma o concepción de la enseñanza, sobre todo en lo que respecta al proceso de instrucción de la lectoescritura con las denominadas *Lecciones de cosas*, tuvo cierta renuencia por aquellos profesores que defendían la pedagogía tradicional y los sistemas de antaño; después, conforme se fueron haciendo más notables las críticas a dichos modelos arcaicos e insuficientes a las necesidades de la niñez mexicana, se notó un gran avance en su aceptación, incorporándolos primeramente en la educación privada y después mayoritariamente en la instrucción pública.

El renombre internacional e influencia de Froebel radicó en que creó una institución pedagógica para la atención de los niños de 3 a 6 años de edad: el *Kindergarten*, que contrastaba con las instituciones preescolares de su tiempo, que o bien sólo vigilaban a los niños o les impartían enseñanza escolar. Froebel se propuso desarrollar las distintas categorías de las facultades infantiles a través del juego, por lo que atendió tanto al modo de percepción del niño como a la necesidad de enseñanza elemental.

A la intención original de Froebel de estimular a los niños de corta edad mediante juegos pedagógicos, se unió la idea del kindergarten como institución social modelo, en la que se podía advertir cómo se realizaban las actividades lúdicas con los denominados "dones", materiales que también fueron llevados a los centros de educación elemental con el nombre de "Museos escolares" y que sin lugar a dudas, estuvieron vigentes en México desde 1870.

En general, lo aportes de la pedagogía alemana a la pedagogía mexicana decimonónica son muchos pero, indudablemente el más importante fue la invaluable tarea de la prensa como elemento de transculturación, ya que tuvo la tarea de difundir de manera ágil y eficaz, una metodología de la enseñanza que revolucionó las formas y modelos de enseñanza tradicionalista y que si bien tuvo que ser readaptada, constituyó una de las muestras más claras de la transculturación pedagógica extranjera: los métodos y sistemas de enseñanza alemanes.

Bibliografía

- ACEVEDO GUTIÉRREZ, Celso, "Los principios de Froebel", en *La enseñanza objetiva*, tomos I - IV, México, 1879 (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).
- ARRIAGA CLEMENTE, José, "La pedagogía moderna", en *La Enseñanza moderna*, tomos I-III, México, 1897 (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).
- BAZANT, Milada, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, Serie Historia de la educación, 2002.
- Boletín pedagógico del Estado de México*, Toluca estado de México, tomos I-V, 1894 (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).
- CASTILLO SÁNCHEZ, Fernando, "Conversaciones sobre la educación", en *La enseñanza objetiva*, tomos II-VI, México, 1882 (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).
- DUGAST, Jacques, *La vida cultural en Europa entre los siglos XIX y XX*, España, Paidós, 2003.
- GONZÁLEZ RIVERO, Agustín, "Metodología especial" en *Boletín Pedagógico del Estado de México*, tomo I, México, 1894 (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).
- LABARTHE SOLÍS, Pedro, "Algunas reflexiones sobre la Enseñanza moderna", en *El eco de ambos mundos*, tomos I-III, México, 1871-1872 (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).
- MENÉNDEZ SANDOVAL, Rodolfo "La educación moral y emancipadora", en PAVÍA PÉREZ, Lázaro, "Los Museos tecnológicos" en *La Enseñanza moderna*, tomo III, México, 1898 (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).
- PEREGRINA VILLEGAS, Daniel, "La escuela antigua", en *La enseñanza objetiva*, tomos I-IV, México, 1879 (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).

- QUEZADA SAPIÉN, Miguel, "La enseñanza objetiva" en *La enseñanza objetiva*, tomos II - VI, México, 1882 (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).
- QUEZADA SAPIÉN, Miguel, "Leer y escribir" en *La enseñanza objetiva*, tomo V, México, 1885 (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).
- RAMOS y DUARTE, Félix, "La instrucción primaria", en *La Enseñanza moderna*, tomo IV, México, 1897 (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).
- S/a., en "*La enseñanza e instrucción primaria*", tomo III, México, 1897 (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).
- ZAMUDIO LÓPEZ, Juan, "La emancipación de la infancia y la juventud", en *La Enseñanza moderna*, tomo III, México, 1898, (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).

Sociedade Brasileira de História da Educação: constituição, organização e realizações

Marta Carvalho¹
Dermeval Saviani²
Diana Vidal³

Este artículo se propone discurrir sobre la creación de la Sociedad Brasileña de Historia de la Educación (SBHE), su organización y sus principales realizaciones. Para ello, analiza la constitución de la investigación en el área educativa en los últimos 30 años y aborda la configuración de la historia de la educación, como un campo de estudios, en el mismo periodo. Relata el proceso que culminó en el establecimiento de esta asociación nacional. Explora el récord de los congresos realizados por la misma entidad, las formas de divulgación empleadas en las investigaciones y de los esfuerzos para establecer y consolidar diálogos con asociaciones similares en el extranjero. Inadaga, en fin, los estímulos que se han dado al intercambio académico y las acciones emprendidas a favor de la investigación en el campo junto con las agencias de fomento y los órganos gubernamentales.

145

História da educação • Sociedade Brasileira de História da Educação •
Historiografia

The article gives an account of the creation of the Brazilian Society for the History of Education (Sociedade Brasileira de História da Educação-SBHE), its organization and main undertakings. To such end,

¹ Professora da Universidade de Sorocaba (Uniso) e da Universidade de São Paulo (USP), Coordenadora do centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da USP, Pesquisadora do CNPq e Segunda Presidente da Sociedade Brasileira de História da Educação (2001-2003).

² Professor Emérito da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Coordenador Geral do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação" no Brasil (Histedbr) e Primeiro Presidente da Sociedade Brasileira de História da Educação (1999-2001).

³ Professora da Universidade de São Paulo (USP), Coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas e História da Educação (NIPEHE) e Pesquisadora do CNPq. Atualmente ocupa a Presidência da Sociedade Brasileira de História da Educação (2003-2007).

it analyzes the makeup of the research in the educational area for the last thirty years, and observes the shaping of History of Education as a field of study during that same period. The text describes the process that culminated with the setting up of that national Association, exploring the records of the Conferences it organized, the vehicles employed to divulge the researches, and the efforts to establish and consolidate the dialogue with similar associations abroad. Finally, it investigates the incentives given to the academic exchange and the actions carried out with funding agencies and governmental bodies in support of studies in this field.

History of education • Brazilian Society for the History of Education • Historiography

* * *

O campo da História da Educação no Brasil e a idéia de criação de uma Sociedade

146

A partir de meados da década de 1980 começa a ganhar visibilidade um movimento de discussão e revisão historiográfica que põe em questão os padrões então dominantes na produção sobre História da Educação brasileira. Há indícios de que esse movimento está em curso desde a segunda metade dos anos setenta como tendência, que vai se avolumar e se adensar dez anos depois. É assim que, por exemplo, um seminário é organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em setembro de 1984, com o tema *História e Educação*. Alguns trabalhos apresentados nesse Seminário são publicados no mesmo ano. A leitura destes permite perceber que a insatisfação com os padrões historiográficos então dominantes era partilhada pelos expositores, apesar das discrepâncias existentes, tanto no que diz respeito aos aspectos criticados quanto às expectativas expressas acerca das diretrizes que deveriam nortear o processo de reconfiguração da disciplina. Se, por exemplo, algumas críticas incidem especificamente na produção dos anos 1970 e 1980, sugerindo a necessidade de se retomar os caminhos da historiografia inaugurada na década de 1950, outras incidem criticamente nos pontos de confluência entre essas duas vertentes de produção historiográfica.⁴

⁴ Cfr. Miriam Jorge WARDE, "Anotações para uma Historiografia da Educação Brasileira".

É no âmbito desse mesmo movimento de revisão crítica que se inscreve a iniciativa de alguns pesquisadores e professores universitários de organizar, no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), um Grupo de Trabalho destinado a promover a aproximação dos historiadores da educação de todo o país, constituindo-se como espécie de fórum permanente de discussão de questões historiográficas. O Grupo de Trabalho História da Educação foi criado por ocasião da 7a. Reunião Anual da Amped, realizada em 1984.⁵ Um de seus objetivos principais foi assegurar dinâmicas de discussão de temas, questões, categorias de análise e procedimentos metodológicos, com a finalidade de rever, articular e incentivar a produção historiográfica sobre educação. Com esses objetivos, o Grupo de Trabalho (GT) História da Educação expandiu o movimento de revisão crítica dos padrões historiográficos dominantes, funcionando como espécie de caixa de ressonância desse movimento e ampliando a interlocução entre os pesquisadores da área. Ao mesmo tempo, o GT funcionou como núcleo difusor da nova produção historiográfica que vinha sendo gestada nos centros universitários de Pós-Graduação mais dinâmicos do país, irradiando-a para outros centros de ensino e pesquisa. É assim que, também, a partir do início da década de 1990, o movimento de reconfiguração da historiografia educacional começa a adquirir um novo perfil, decorrente da introdução, em alguns desses Programas, de cursos de História da Educação que incorporaram novos temas, questões, procedimentos de pesquisa e perspectivas de abordagem que vinham sendo alimentados nacional e internacionalmente.

147

Esse movimento de renovação teórica, temática e metodológica foi fortemente impulsionado pelo Grupo de Trabalho História Educação, onde se firmaram, a partir do início da década de 1990, três orientações principais. A primeira delas problematizou a relação entre historiografia educacional e fontes, incidindo em questões de crítica documental, incentivando projetos de localização, levantamento e catalogação de fontes primárias e promovendo discussões destinadas a alargar a concepção de fontes então dominante, composta principalmente por documentos legislativos de procedência estatal. A segunda orientação, centrada nas relações entre gênero e educação, promoveu a renovação teórico-metodológica, “por sua capacidade de apontar para a historicidade dos processos de

⁵ A fundação do GT foi iniciativa de Luiz Antônio Cunha que contou com o apoio de vários historiadores da educação, entre os quais Clarice Nunes, Ester Buffa, José Silvério Baia Horta, Guacira Lopes Louro e Eliane Marta Teixeira Lopes.

constituição das relações sociais; por sua exigência de determinação mais rigorosa do lugar de fala dos discursos constituídos pelo historiador como documentos; pelo relevo dado à escola na constituição das referidas relações; pela incorporação de perspectivas teóricas expressas em tendências historiográficas mais abrangentes, como a história das mentalidades; pelo alargamento da concepção de fontes e recurso a novos procedimentos de análise, presentes especialmente nos estudos de história oral; pela maneira como pôs em evidência a interrelação necessária entre estudos históricos da educação e contribuições de campos como a antropologia, a psicologia, a lingüística, a filosofia etc.” (Nunes e Carvalho, 1993). A terceira orientação, fortemente marcada pela interlocução com a vertente francesa da então chamada Nova História Cultural, fortaleceu o processo de renovação em curso pela incorporação de referenciais teóricos que punham em evidência a historicidade do lugar de produção da prática historiográfica, pondo em cena a necessidade de historicizar a linguagem das fontes e das ferramentas conceituais da pesquisa em História da Educação. Pondo também em cena os processos históricos de constituição dos objetos investigados, essa vertente historiográfica abriu novas perspectivas de investigação sobre temas até então pouco estudados. É assim que um grande número de trabalhos de pesquisadores brasileiros incursiona no campo da história do impresso e de suas apropriações nas práticas escolares, ampliando os interesses de pesquisa dos historiadores da educação.

Desse modo, a investigação sobre História da Educação no Brasil é fortemente impulsionada. Uma multiplicidade de estudos amplia o campo temático da disciplina, pondo em cena novos referenciais teóricos. Esse crescimento é favorecido pelas transformações que vinham reconfigurando também o campo das pesquisas educacionais. Penetrar a “caixa preta” escolar, apanhando-lhe os dispositivos de organização e o cotidiano de suas práticas; pôr em cena a perspectiva dos agentes educacionais; incorporar categorias de análise –como gênero–, e recortar temas –como profissão docente, formação de professores, currículo e práticas de leitura e escrita–, configurando campos de estudo interdisciplinar são algumas das tendências que vinham também redefinindo outras áreas de pesquisa sobre educação. A perspectiva dos sujeitos dos processos investigados passa a ser objeto de interesse, incentivando estudos sobre as *representações* que agentes determinados fazem de si mesmos, de suas práticas, das práticas de outros agentes, de instituições –como a escola– e dos processos que as constituem. A forte presença desses novos temas e perspectivas de abordagem na nova produção de História da Educação confere à disciplina um novo estatuto no campo das chamadas ciências da educação, liberando-a da função

subsidiária que ainda mantinha neste campo. Talvez a consequência mais significativa dessas transformações tenha sido essa redefinição do estatuto da pesquisa em História da Educação, que promoveu o fortalecimento de sua inserção nos domínios da investigação historiográfica.

Dois anos depois da criação do gr História da Educação da Anped, em 1986, foi criado o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (Histedbr), que se organizou na Universidade de Campinas (sp), com uma estratégia desenvolvida em três frentes. Tratava-se, por um lado, de arregimentar novos pesquisadores para a área de História da Educação, estimulando a criação de núcleos de pesquisa nas universidades em todo o país em torno de um programa de coleta e organização de fontes primárias e secundárias. Em uma segunda frente, tratava-se de articular tais grupos mediante a promoção de encontros e seminários e de uma rede informatizada de difusão e troca de informações. Em uma terceira frente, tratava-se de promover a discussão teórico-metodológica e a crítica das novas concepções historiográficas e de seus pressupostos. A iniciativa conseguiu a adesão de muitos pesquisadores que viram nela uma possibilidade de organização, em suas universidades de origem, de grupos de pesquisa articulados à Universidade de Campinas, uma das principais universidades do país. Mas a iniciativa provocou também algumas reações, sobretudo nos círculos universitários de maior ligação com o Grupo de Trabalho História da Educação da Anped.

Segundo Dermeval Saviani, o Grupo de Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil foi criado “com a preocupação de investigar a História da Educação pela mediação da Sociedade”, o que, no seu entender, significou “a busca de uma compreensão global da educação em seu desenvolvimento”, contrapondo-se à “tendência que começava a invadir o campo da historiografia educacional”. O início formal das atividades do grupo deu-se em 1991, com a realização do I Seminário, que, segundo Saviani, teve o “propósito de discutir a concepção e a metodologia da investigação histórica, ocasião em que a chamada crise dos paradigmas se manifestou com toda a evidência”.⁶

⁶ O II Seminário do Grupo foi realizado em 1992, a partir de decisão tomada no anterior de “iniciar as atividades pelo projeto ‘Levantamento e Catalogação de Fontes Primárias e Secundárias da Educação Brasileira’, mantendo-se a necessária abertura teórica sem dogmatismos ou pré-julgamentos de qualquer espécie”. Segundo o relato de Saviani, as “equipes iniciaram os trabalhos indo aos arquivos e familiarizando-se com as fontes disponíveis, daí partindo para estudos de caráter temático de acordo com as perspectivas teóricas entendidas, à luz das informações a que tinham acesso, como as mais adequadas à

Essas duas iniciativas de constituição de grupos de trabalho e pesquisa foram muito importantes para a criação de uma comunidade numerosa de investigadores em História da Educação. Mas, para a constituição dessa comunidade, talvez tão importante quanto elas, foi a intensificação dos contatos entre os pesquisadores da área, propiciada pela realização dos Congressos Ibero-Americanos de História da Educação e dos Congressos Luso-Brasileiros de História da Educação.⁷ Esses Congressos propiciaram não somente a aproximação dos pesquisadores brasileiros provenientes das diversas regiões do país como também promoveram o contato entre historiadores brasileiros e estrangeiros. O contato com a historiografia educacional estrangeira –especialmente a francesa, a espanhola e a portuguesa– forneceu cânones e linhas de pesquisa que, já consolidadas nesses países, evidenciaram-se férteis e potencialmente capazes de promover um maior intercâmbio entre os pesquisadores da área.

O crescimento do número de pesquisadores exigia a ampliação dos espaços de exposição e discussão dos trabalhos, função que o Grupo de Trabalho História da Educação não tinha condições de exercer.⁸ A fundação de uma sociedade de historiadores da educação passou a ser, por isso, uma aspiração comum. A criação da Sociedade Brasileira de História da Educação, em 1999, após um longo processo de discussão de seu formato e de seus Estatutos, veio responder a esse anseio, abrindo um novo espaço de interlocução e de consolidação da área.

150

análise dos temas definidos como objeto de investigação”. O III Seminário, realizado em 1995, “permitiu que se traçasse um amplo painel dos projetos temáticos desenvolvidos ou em desenvolvimento nos diversos GTS estaduais”. O IV Seminário retomou a “discussão teórico-metodológica de modo a garantir a consistência e a consolidação das pesquisas realizadas e em realização no âmbito dos diferentes GTS estaduais”, tendo como tema geral ‘o debate teórico e metodológico na História e sua importância para a pesquisa educacional’” (Dermeval SAVIANI, “O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional”, pp. 14-15).

⁷ O I Congresso Luso-brasileiro de história da Educação foi realizado em Lisboa, em 1996. O segundo Congresso foi realizado em São Paulo, em 1998. O terceiro, em Coimbra, em 2000, o quarto em Porto Alegre, em 2002, o quinto em Évora, em 2004, e o sexto em Uberlândia, em 2006.

⁸ O tempo disponível para o funcionamento do GT nas Reuniões Anuais da Anped era determinado pelo formato conferido às reuniões pela Direção da entidade. Na Reunião Anual da Anped de 1996, foram acordados entre representantes do Grupo de Pesquisas História Sociedade e Educação e do Grupo de Trabalho História da Educação, os princípios que iriam nortear o processo de constituição da Sociedade Brasileira de História da Educação.

A estruturação da SBHE, seu Estatuto e as Diretorias eleitas

Como indicado no item anterior, o processo de estruturação da Sociedade Brasileira de História da Educação decorreu da configuração do campo da história da educação no Brasil. Este, por sua vez, se insere no âmbito do processo mais amplo de organização do campo da educação, cujas origens remontam à criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924. Iniciativa importante na organização do campo foram as Conferências Nacionais de Educação organizadas pela ABE a partir de 1927, interrompidas durante o Estado Novo, retomadas a partir de 1945 e de novo interrompidas durante o regime militar instalado em 1964.

O final da década de 70 do século xx foi uma época de grande mobilização do campo educacional. Em 1977 foi fundada a Anped (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), em 1978, o Cedes (Centro de Estudos “Educação e Sociedade”) e em 1979, a ANDE (Associação Nacional de Educação). Essas três entidades se uniram para realizar a I Conferência Brasileira de Educação, que foi seguida de outras cinco ocorridas em 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991. A ANDE tinha como objetivo principal o desenvolvimento da educação pública no âmbito do que hoje é chamado de educação básica, procurando articular a produção teórica que se adensava nas universidades com o trabalho pedagógico das escolas. Tencionava, assim, estabelecer uma ponte entre os docentes universitários e os professores do ensino fundamental e médio tendo fundado, para esse fim, o seu próprio periódico, a ANDE-Revista semestral. O Cedes se notabilizou por ter criado a Revista *Educação & Sociedade*, que se firmou como um dos principais veículos de difusão e discussão dos temas educacionais, os mais diversos, abrindo-se, portanto, para a divulgação de trabalhos do campo da história da educação. Mas foi a Anped, como entidade representativa dos programas de pós-graduação e dos pesquisadores da área de educação, que veio a desempenhar um papel importante na organização do campo da História da Educação brasileira. Com efeito, como já foi assinalado no item anterior, foi organizado, em seu interior, o Grupo de Trabalho de História da Educação em 1984. Criou-se, assim, um espaço específico para as discussões das questões da área assim como para a apresentação e debate da produção que vinha se desenvolvendo principalmente nos Programas de Pós-Graduação.

Concomitantemente, tomava corpo a tendência de se organizar a produção do conhecimento no âmbito da Pós-Graduação por Grupos de Pesquisa. Foram, assim, surgindo em diferentes instituições e em diversos

locais do país, grupos de pesquisa em História da Educação. Uma amostra desse fenômeno nos é dada pelo “Dossiê: História da Educação”⁹ publicado no número 34, de dezembro de 2001, de *Educação em Revista*, da Faculdade de Educação da UFMG. Compõem esse dossiê oito Grupos de Pesquisa:

- O Grupo de Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro que se iniciou com a linha de pesquisa “Pensamento Educacional Brasileiro”, reestruturada em 1992 e transformada em “História das idéias e instituições educacionais” em 2000.
- O Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (Histedbr), constituído em 1986 na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e institucionalizado em 1991, quando adquiriu caráter nacional articulando Grupos de Trabalho nos diferentes Estados da federação brasileira.
- O Centro de Memória da Educação, da Universidade de São Paulo (USP), criado em 1993.
- O Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, constituído em 1992.
- O eixo temático “Escola e Cultura”, da PUC-SP, que surgiu em 1999, a partir do Núcleo de Historiografia e História da Educação, constituído em 1996.
- O Grupo de Pesquisa em História da Educação de Mato Grosso, sediado na Universidade Federal de Mato Grosso, nascido no ano de 1996.
- As Bases de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte ligadas à história da educação, compreendendo quatro modalidades: “Gênero e práticas culturais: abordagens históricas, educativas e literárias”, constituída em 1998; “Educação, História e práticas culturais”, configurada em 1996; “Estudos histórico-educacionais”, instituída em 1998; e “Cultura, política e educação”, que se originou em 1991, se definiu como “Base de pesquisa Educação e Sociedade” em 1993, tendo recebido, em 2000, a denominação atual.

⁹ DOSSIÊ, “História da Educação”.

- O Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE), da Universidade Federal de Minas Gerais. O texto publicado no “Dossiê” não traz a data precisa do surgimento do Grupo. Apenas informa ter sido ele criado “nos anos 90”.

Pode-se ver que, com exceção do Histedbr que se estruturou em 1986, todos esses grupos surgiram na última década do século xx. É possível também observar que, por ser um Grupo de caráter nacional que estimulou o surgimento de Grupos de Trabalho em História da Educação em diferentes locais, o Histedbr está na origem de três dos grupos de pesquisa que integram o mencionado “dossiê”. Trata-se dos grupos da Universidade Federal de Uberlândia, da Universidade Federal de Mato Grosso e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Em complemento ao “Dossiê: História da Educação”, o mesmo número de *Educação em Revista* traz um texto,¹⁰ dando conta da fundação, em 1996, da “Associação Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação” (ASPHE). Essa entidade vem realizando Encontros regulares, com periodicidade que varia de semestral a anual, além de publicar, desde 1997, a revista *História da Educação*, de periodicidade semestral.

É preciso registrar que, de fato, o “Dossiê” publicado no número 34 (dezembro 2001) de *Educação em Revista* é apenas uma amostra, já que diversos outros grupos ou centros de pesquisa em História da Educação estão constituídos, espalhados ao longo do território brasileiro. Um desses organismos que tem desempenhado importante papel no desenvolvimento da história da educação brasileira é o “Proedes - Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade, Faculdade de Educação/UFRJ” pela amplitude e riqueza da documentação que abriga, a exemplo do “Arquivo Paschoal Lemme”, e pelos projetos conduzidos. Entre esses projetos destaca-se o *Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*, de grande importância para a consolidação do campo da História da Educação no Brasil.

Entretanto, com certeza o fator mais importante e provocador direto da estruturação da Sociedade Brasileira de História da Educação foi o surgimento dos Congressos Ibero-Americanos de História da Educação Latino-Americana que vêm sendo realizados sistematicamente desde 1992. O primeiro ocorreu em Bogotá, na Colômbia, em 1992, sendo seguido

¹⁰ Eliane PERES e Maria Helena CÂMARA BASTOS, “Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE): a trajetória de uma rede de historiadores”, p. 221-227.

pelo segundo em Campinas, Brasil, em 1994, pelo terceiro em Caracas, na Venezuela, em 1996, realizando-se o quarto em Santiago do Chile, em 1998, o quinto em San José da Costa Rica, em 2001, o VI Congresso que aconteceu em San Luis Potosí, no México, em 2003 e, finalmente, o VII Congresso realizado no Equador, em 2005.

Diante da densidade crescente da área de história da educação e à vista do intercâmbio internacional, em especial com os países ibero-americanos, foi se objetivando a necessidade de criação de uma entidade que articulasse nacionalmente a área e a representasse nos foros internacionais. Com efeito, fomos notando que os colegas de História da Educação da Espanha se faziam representar pela Sociedade Espanhola de História da Educação; os de Portugal tinham como porta-voz a Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação; igualmente o Chile tinha a sua Sociedade Chilena de História da Educação. Além disso, o surgimento dos Congressos Ibero-Americanos de História da Educação Latino-Americana foi acompanhado da tentativa de se criar, de cima para baixo e de forma tutelada, uma Sociedade de História da Educação Latino-Americana (SHELA). No segundo Congresso, realizado em Campinas em 1994, os historiadores da educação dos vários países ibero-americanos foram surpreendidos com o lançamento da SHELA pela professora Diana Sotto Arango, da Colômbia. A maioria dos próprios pesquisadores colombianos não participou e sequer foi consultada sobre a criação da nova entidade. O descontentamento e o conseqüente fracasso dessa tentativa colocaram ainda mais fortemente a necessidade de que cada país organizasse, de forma democrática e pelo empenho coletivo de seus membros, as respectivas sociedades de história da educação.

Em decorrência, por ocasião do III Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana, realizado em Caracas, na Venezuela, em 1996, paralelamente a uma reunião convocada pela SHELA, a quase totalidade dos participantes do Congresso realizou uma assembléia para discutir o problema e proceder aos encaminhamentos pertinentes. O resultado da assembléia foi a recomendação de que os representantes de cada país tomassem a iniciativa de organizar as próprias sociedades nacionais que forneceriam a base para uma futura associação ibero-latino-americana que poderia se constituir na forma de uma confederação de sociedades nacionais.

Eis como, na própria assembléia realizada em Caracas, foi constituída uma comissão encarregada de coordenar o processo de organização da entidade representativa dos historiadores brasileiros da educação. Assim,

coroando um processo que se estendeu por cerca de quatro anos, em outubro de 1999 foi criada a Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE).

Durante o período que transcorreu entre o Congresso de Caracas e a fundação da SBHE, a comissão coordenadora trabalhou na elaboração dos Estatutos da futura entidade. Para tanto fez amplas consultas a todos os pesquisadores via Internet e enviando pelo correio versões preliminares do texto. E em todas as oportunidades, especialmente nas reuniões anuais da Anped, os historiadores da educação se reuniam para discutir as propostas e fazer novos encaminhamentos. Finalmente, por ocasião da 22ª Reunião Anual da Anped, foi realizada no dia 28 de setembro de 1999, a Assembléia Geral de Constituição e Fundação da Sociedade Brasileira de História da Educação, com a presença de 153 sócios fundadores que assinaram a Ata de Fundação. Nessa Assembléia foram aprovados os Estatutos da entidade e eleita sua primeira diretoria.

O texto dos Estatutos foi organizado em oito capítulos. O capítulo I trata *da denominação, sede, foro, objetivos e duração* da entidade. No artigo 3º são especificados os objetivos:

- I. Congregar os profissionais brasileiros que realizam atividades de pesquisa ou docência em História da Educação;
- II. Realizar e fomentar estudos de História da Educação;
- III. Estimular estudos interdisciplinares, promover intercâmbios com sociedades congêneres nacionais e internacionais, favorecendo a participação de especialistas de áreas afins;
- IV. Propiciar o cultivo da crítica e do pluralismo teórico na área e em suas atividades e produções;
- V. Estimular diferentes formas de divulgação e informação das produções em História da Educação;
- VI. Organizar e promover eventos, seminários, cursos e outras iniciativas similares, podendo interagir com associações congêneres com vistas à atualização do conhecimento e à socialização das experiências realizadas na área.

155

O capítulo II trata *dos sócios*, especificando as categorias, a forma de admissão, os direitos e deveres, e as condições de desligamento dos associados.

O capítulo III trata *do governo e administração da sociedade* e é composto de um único artigo, o de número 16, definindo que a SBHE é governada pela Assembléia Geral, dirigida e administrada pela Diretoria, assistida pelo Conselho Fiscal.

O capítulo IV, *Da Assembléia Geral*, a define como o órgão soberano da entidade, sendo constituída por todos os sócios em pleno gozo de seus direitos civis e estatutários (Art. 17) e especifica suas atribuições, condições de convocação e quorum para funcionamento.

O capítulo V, *Da Diretoria*, estipula um mandato de dois anos, permitindo a reeleição por apenas mais um mandato consecutivo no mesmo cargo ocupado no mandato anterior; define os cargos que compõem a diretoria (presidente, vice-presidente, secretário, tesoureiro e um diretor regional, com respectivo suplente, para cada uma das cinco regiões geopolíticas: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul); e especifica as atribuições do conjunto da Diretoria e de cada um de seus membros.

O capítulo VI trata *do Conselho Fiscal*, definindo sua composição, duração do mandato e atribuições.

O capítulo VII, *Do patrimônio social e da receita*, regula a constituição do patrimônio social e a composição da receita da sociedade.

Finalmente, o Capítulo VIII trata *das Disposições gerais e transitórias*.

156 O texto dos Estatutos com a conformação acima indicada, cumpridas todas as formalidades legais, foi devidamente registrado em 14 de dezembro de 1999. Na Assembléia Geral realizada por ocasião do III Congresso Brasileiro de História da Educação, que se reuniu em Curitiba de 7 a 10 de novembro de 2004, foram aprovadas algumas alterações tendo em vista a necessidade de ajustar os Estatutos aos artigos 53 a 61 do novo Código Civil Brasileiro. Nessa oportunidade foram introduzidos dois novos capítulos: *Da Comissão e do Regimento Eleitoral e Da Comissão Editorial* que receberam, respectivamente, os números VII e VIII, renumerando-se os capítulos *Do patrimônio social e da receita e das Disposições gerais e transitórias* para IX e X.¹¹

O processo de organização da associação representativa dos historiadores da educação brasileira expressou um significativo amadurecimento da área, tendo os seus membros compreendido a natureza da instituição a ser criada e seu caráter aglutinador, que a colocava acima das diferenças de interesses entre os vários grupos, o que permitiu a união de todos em torno de uma única chapa eleita por aclamação para dirigir a sociedade. Essa primeira diretoria, com mandato entre 28 de setembro de 1999 e 27 de setembro de 2001, foi encabeçada por Dermeval Saviani, como presidente, tendo Marta Maria Chagas de Carvalho na vice-presidência, Diana

¹¹ O texto integral pode ser consultado no *site* www.sbhe.org.br

Gonçalves Vidal na secretaria e Ana Waleska Pollo Campos Mendonça na tesouraria.¹²

Num esforço em garantir certa continuidade aliada à incorporação de novos participantes, a segunda diretoria (2001-2003) teve Marta Maria Chagas de Carvalho como presidente, Ana Waleska Mendonça como vice-presidente, Libânia Nassif Xavier como secretária e Jorge Luiz da Cunha como tesoureiro.¹³ Seguindo a mesma diretriz, a terceira diretoria (2003-2005) foi encabeçada por Diana Gonçalves Vidal na presidência, tendo na vice-presidência Luciano Mendes de Faria Filho, mantendo-se Libânia na secretaria e Jorge Cunha na tesouraria.¹⁴ Finalmente, na composição da atual diretoria (2005-2007) foram reconduzidos a presidente e o vice-presidente, passando a secretaria a ser exercida por Maria Elizabeth Blank Miguel e a tesouraria por Elomar Antônio Callegaro Tambara.¹⁵

¹² Diretores Regionais: Norte: Titular: Anselmo Alencar Colares e Suplente: Álvaro Albuquerque; Nordeste: Titular: Marta Maria Araújo e Suplente: Maria do Amparo Borges Ferro; Centro-Oeste: Titular: Nicanor Palhares de Sá e Suplente: Sílvia Helena de Brito; Sudeste: Titular: Maria de Lourdes Fávero e Suplente: José Carlos de Souza Araújo; Sul: Titular: Lúcio Kreutz e Suplente: Maria Elizabeth Blank Miguel. Conselho Fiscal: Titulares: Elomar Antonio Callegaro Tambara, Cynthia Pereira de Souza e Cynthia Greive Veiga; Suplentes: José Gonçalves Gondra, Jorge Luiz da Cunha e Ana Maria Melo Negrão.

¹³ Diretoria Regional Sul: Titular: Maria Teresa Santos Cunha e Suplente: Marcus Levy Bencosta; Sudeste: Titular: Maria de Lourdes Fávero e Suplente: José Carlos de Souza Araújo; Nordeste: Titular: Marta Maria Araújo e Suplente: Afonso Celso Scocuglia; Norte: Titular: Maria da Graça Pinheiro Costa e Suplente: Anselmo Alencar Colares; Centro-Oeste: Titular: Sílvia Helena de Brito e Suplente: Nicanor Palhares de Sá. Conselho Fiscal: Titulares: Ana Maria Melo Negrão, Maria do Amparo Borges Ferro e Cynthia Greive Veiga; Suplentes: Terezinha Aparecida Quaiotti Ribeiro do Nascimento, Gilberto Luiz Alves e Maria Lúcia Spedo Hilsdorf.

¹⁴ Diretoria Regional Sul: Titular: Maria Elisabeth Blanck Miguel e Suplente: Flávia Werle; Sudeste: Titular: José Carlos de Souza Araújo e Suplente: Rosa Fátima de Souza; Centro-Oeste: Titular: Maria de Araújo Nepomuceno e Suplente: Regina Tereza Cestari de Oliveira; Nordeste: Titular: Ana Maria de Oliveira Galvão e Suplente: Jorge Carvalho do Nascimento; Norte: Titular: Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro e Suplente: Andréa Lopes Dantas. Conselho Fiscal: Titulares: Ana Maria Melo Negrão, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida e Lúcio Kreutz; Suplentes: Gilberto Luiz Alves, Tereza Maria Rolo Fachada Levy Cardoso e Cynthia Greive Veiga.

¹⁵ Diretoria Regional Sul: Titular: Flávia Werle e Suplente: Norberto Dallabrida; Sudeste: Titular: José Carlos de Souza Araújo e Suplente: Cláudia Maria Costa Alves; Centro-Oeste: Titular: Maria de Araújo Nepomuceno e Suplente: Regina Tereza Cestari de Oliveira; Nordeste: Titular: Jorge Carvalho do Nascimento e Suplente: Diomar das Graças Motta; Norte: Titular: Andréa Lopes Dantas e Suplente: Clarice Nascimento de Melo. Conselho Fiscal: Titulares: Jorge Luiz da Cunha, Lúcio Kreutz e Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida; Suplentes: Ana Maria Melo Negrão; Tereza Maria Rolo Fachada Levy Cardoso e Cynthia Greive Veiga.

Procedimento similar foi adotado para a escolha dos diretores regionais e dos membros do Conselho Fiscal.

Com o surgimento da SBHE abriu-se um novo espaço para a apresentação, discussão e divulgação da produção da área representado pelos Congressos Brasileiros de História da Educação e pela *Revista Brasileira de História da Educação*.

Publicações, Congressos, Intercâmbios e Atuação política

158 Nestes sete anos de existência, foram muitas as realizações da SBHE, dentre elas incluem-se três Congressos Nacionais (o quarto está previsto para ocorrer em Goiânia, entre 5 e 8 de novembro de 2006); nove números já editados da *Revista Brasileira de História da Educação* (os números 10 e 11 serão lançados ainda este ano); seis volumes da Coleção *Documentos da Educação Brasileira*, contendo a legislação imperial das províncias de Mato Grosso, Paraná (dois volumes), Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte e Paraíba; apoio a organização de eventos nacionais e internacionais, como os Congressos Luso-brasileiros de História da Educação, os Congressos Ibero-Americanos de História da Educação e o XXV ische; bem como a discussão de temas importantes e a manifestação de posições caras à comunidade brasileira de professores e pesquisadores em História da Educação em diversos fóruns e junto a agências de fomento.

Para dar visibilidade a todo este investimento, foi elaborado um portal na internet (www.sbhe.org.br). Lá se encontram os documentos associados à história da criação da SBHE e à atividade até o presente. Na dimensão administrativa, o sítio disponibiliza o Estatuto, as Atas das Assembléias Ordinárias e Extraordinárias e os Relatórios da Diretoria, além de informes sobre linhas de publicação, Congressos realizados e Grupos de Pesquisa em atuação no país. Na vertente acadêmica, traz a íntegra dos trabalhos apresentados pelos participantes dos três Congressos Brasileiros de História da Educação, bem como os textos de balanço produzidos nas oportunidades; e todos os artigos publicados nos nove números da *Revista Brasileira de História da Educação*. Funciona como uma excelente ferramenta para conhecimento das pesquisas desenvolvidas e em desenvolvimento no Brasil, propiciando intercâmbios e socializando resultados.

Para permitir um primeiro contato com a produção atual em História da Educação no Brasil, propomo-nos a detalhar os Congressos e as

publicações organizadas pela SBHE. O procedimento, é claro, não recobre todo o trabalho da área de conhecimento no país. Há que lembrar os aportes dos Grupos de Pesquisa existentes e da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisa em História da Educação, além de investigadores isolados, na construção da pesquisa científica brasileira. Mas é dele indiciário, na medida em que a Sociedade congrega uma parcela significativa dos pesquisadores em exercício no campo. Propomo-nos, ainda, a indicar, sucintamente, outras realizações da SBHE.

Os Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHE)

O I CBHE ocorreu entre 6 e 9 de novembro de 2000 na Universidade Federal do Rio de Janeiro (RJ), tendo por tema central *Educação no Brasil: história e historiografia*. No evento, foram inscritos 231 trabalhos, distribuídos nos eixos temáticos: Instituições Educacionais e Científicas; Pensamento Educacional; Práticas Escolares e Processos Educativos, Estado e Políticas Educacionais; Fontes, Categorias e Métodos em História da Educação; Profissão Docente; Gênero e Etnia e Imprensa Pedagógica.

A conferência de abertura e as mesas-redondas procuraram expressar as principais discussões realizadas no campo. Antônio Viñao Frago foi convidado a abrir o Congresso, com a conferência “Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador”. Pesquisadores nacionais e estrangeiros reunidos em mesas, debateram perspectivas comparadas em História da Educação; o nacional e o regional nas investigações da área; e as relações entre História, memória e documentação. Os textos provenientes das intervenções compuseram o livro *Educação no Brasil*, lançado pela Editora Autores Associados em 2001.

Em artigo de balanço das comunicações apresentadas no evento, Libânia Xavier (2001, p. 217 e seg.) distinguiu algumas tendências da produção nacional: o crescimento de influência da História Cultural como matriz teórica nos trabalhos; a predominância do enfoque regional sobre o nacional e dos recortes temporais internos ao objeto de estudo sobre os marcos macropolíticos; o interesse pelo século XIX e as primeiras décadas do XX o que remete à gênese do sistema escolar no Brasil; a pluralidade de fontes, com destaque à história oral; a perspectiva de compreender as práticas escolares, ou seja em investigar a escola pela sua interioridade; o diálogo interdisciplinar e a preocupação com a preservação documental.

Dois anos mais tarde, o II CBHE foi realizado, dessa feita em Natal Rio Grande do Norte (RN), entre 3 e 6 de novembro. O deslocamento do even-

to da região sudeste para a região Norte e Nordeste decorria do acordo estabelecido entre os sócios de que as reuniões científicas deveriam ocorrer nos vários pontos do território nacional, de maneira a favorecer a participação de todos os pesquisadores e professores de História da Educação no país. O tema geral do evento foi *História e Memória da Educação Brasileira* e os eixos temáticos ficaram assim constituídos: História Comparada da Educação; História dos Movimentos Sociais na Educação Brasileira; Culturas Escolares e Profissão Docente no Brasil; Intelectuais e Memória da Educação no Brasil; Relações de Gênero e Educação Brasileira; Estado, Nação e Etnia na História da Educação; Processos Educativos e Instâncias de Sociabilidade.

Para proferir a conferência de abertura convidamos Anne-Marie Chartier que discorreu sobre “Escola, culturas e saberes”. As oito mesas-redondas organizadas procuraram abordar de questões teóricas a problemáticas específicas do contexto brasileiro. Versaram assim sobre temas como cultura escolar; cultura popular; profissão docente, gênero e intelectuais. Os textos das intervenções distribuíram-se em dois volumes, o primeiro dos quais já saiu a lume com o título *Escola, Culturas e Saberes*, editado pela Fundação Getúlio Vargas em 2005. Espera-se para breve o volume II das conferências.

160

O Congresso registrou a inscrição de 581 trabalhos, dos quais 428 foram aprovados pelo Comitê Científico e apresentados no certame. No entendimento de Marta Araújo (2002),¹⁶ que elaborou a análise do conjunto das comunicações, o crescimento da produção atestava a consolidação dos Programas de Pós-Graduação criados nas várias regiões brasileiras. Na avaliação de Araújo, nos trabalhos acolhidos pelo evento, podia-se perceber um aumento no número de pesquisas sobre o período colonial, a despeito da manutenção do privilégio aos séculos XIX e XX. Percebia-se também o progressivo interesse pelos impressos pedagógicos, como manuais, guias curriculares, periódicos, tanto como objeto quanto como fonte de investigações; a importância conferida ao diálogo interdisciplinar pelas pesquisas, já evidenciada no I CBHE; e a hegemonia da historiografia francesa como referência aos trabalhos da área.

Em 2004, foi a vez da região Sul acolher o III CBHE, na cidade de Curitiba, Paraná (PR) entre 7 e 10 de novembro. Intitulado *A Educação Escolar em Perspectiva Histórica*, o evento teve como eixos temáticos: Arquivos, fontes e historiografia; Estudos comparados; Políticas educacionais e mo-

¹⁶ Ver texto no sítio da SBHE: <http://www.sbhe.org.br/>

delos pedagógicos; Cultura escolar e práticas educacionais; Profissão docente; Gênero, etnia e educação escolar; Movimentos sociais e democratização do conhecimento e, ainda, Ensino da história da educação. Sistematizamos as discussões destes eixos em quatro mesas-redondas compostas por pesquisadores nacionais. Antón Costa Rico proferiu a conferência de abertura, comentando os “Modelos Pedagógicos, Códigos Curriculares e Sociedades em Perspectiva Histórica”. Os artigos das intervenções foram disponibilizados no livro *A Educação Escolar em Perspectiva Histórica*, publicado pela Autores Associados em 2005.

O III CBHE repetiu os números do Congresso anterior. Foram 503 trabalhos inscritos e 418 selecionados para apresentação. Apesar de não dispormos de um artigo de balanço para esse certame, podemos afirmar que as ênfases percebidas nos eventos anteriores permaneceram, como o recurso a uma pluralidade de fontes, o interesse pela gênese do sistema escolar brasileiro, a preocupação com a cultura e as práticas escolares e com a história da profissão docente. O pequeno número de trabalhos inscritos no eixo Ensino de História da Educação (apenas 6) indica que a discussão é ainda incipiente no campo, a despeito de sua relevância e da insistência com que a questão vem sendo tratada pela SBHE em seus fóruns.

Vale esclarecer que é preciso tomar os eixos temáticos dos Congressos na dupla acepção de expressão das problemáticas de interesse da comunidade brasileira de historiadores da educação e de fomento a debates que, ainda que escassos no campo, são tidos pela SBHE como necessários. Nos dois primeiros Congressos, o segundo expediente não foi utilizado. Como o objetivo era congregar os pesquisadores e docentes em História da Educação do Brasil, buscamos oferecer linhas de trabalho próximas ao que concebíamos como preocupações majoritárias da investigação na área. A partir do III CBHE, passamos a considerar a pertinência dos Congressos criarem uma demanda para a comunidade científica, o que nos fez incluir os eixos Ensino de História da Educação no III e IV CBHE e Arquivos, Centros de documentação e Museus escolares, no IV CBHE. Temos procedido, ainda, nos últimos dois Congressos, a uma análise do número de propostas incluídas em cada eixo das edições anteriores de maneira a nos acercamos mais claramente aos atuais interesses de pesquisa do campo.

Por fim, previsto para acontecer entre 5 e 8 de novembro de 2006, na cidade de Goiânia, Goiás (GO), o IV CBHE desloca-se para o Centro-oeste, cumprindo desta forma o rodízio entre todas as regiões brasileiras. Tem por tema central *Os sujeitos da educação na História*. Seus eixos são Políticas educacionais e movimentos sociais; História da profissão docente e das instituições escolares; Cultura e práticas escolares; Gênero e

etnia na história da educação brasileira; Historiografia da educação brasileira e história comparada; Intelectuais, pensamento social e educação; Arquivos, centros de documentação, museus e educação; e O ensino de História da Educação. A conferência de abertura será proferida por Elsie Rockwell e as mesas contarão com pesquisadores nacionais e estrangeiros.

O evento contou com 411 inscrições de comunicações individuais e 97 de comunicações coordenadas, totalizando 508 propostas encaminhadas. Nesta edição, incluímos a modalidade de mini-cursos, que recebeu 7 inscrições. Os resumos ainda estão em fase de análise por parte do Comitê Científico, o que nos impede de fazer uma apreciação da distribuição dos interesses por eixo.

As publicações da SBHE

162

Além do sítio na internet, ao qual nos referimos anteriormente, que reúne a íntegra dos trabalhos apresentados nos três Congressos Brasileiros e dos artigos incluídos na *Revista Brasileira de História da Educação*, a SBHE dispõe de três linhas de publicação, todas em suporte papel: a revista; a Coleção *Documentos da Educação Brasileira* e os livros de conferências dos Congressos.

A *Revista Brasileira de História da Educação* já se encontra em seu nono volume e esperamos para breve o lançamento dos números 10 e 11. Ao todo foram publicados 66 artigos, sendo 47 de investigadores nacionais e 19 de estrangeiros. No que tange aos primeiros, vimos acolhendo textos provenientes das diferentes regiões brasileiras, a despeito de uma concentração maior de autores do Sul e Sudeste. No que concerne aos últimos, temos recebido contribuições de colegas franceses, espanhóis, ingleses, italianos, portugueses, argentinos e mexicanos. É importante frisar que a RBHE traduz os artigos internacionais na medida da necessidade, uma vez que compreende que os textos em espanhol, pela receptividade que recebem em português, podem ser divulgados no idioma original.

A revista, além da demanda contínua, também se ocupa em divulgar dossiês temáticos propostos pelos sócios, como “Negro e educação” (nr. 4), “O público e o privado na educação brasileira” (nr. 5), “O ensino de História da Educação” (nr. 6), “Tempos sociais, tempos escolares” (nr. 8) e “Arquivos escolares: desafios à prática e a pesquisa em História da Educação” a ser lançado brevemente no nr. 10; e em republicar textos clássicos da historiografia educacional brasileira, como “A educação brasileira e a sua periodização”, de Laerte Ramos de Carvalho (nr. 2);

“Transplante da educação européia no Brasil”, de Casemiro Reis Filho (nr. 3); e “Educação e desenvolvimento nacional”, de Geraldo Bastos Silva (nr. 6).

As seções de resenhas e notas de leitura têm por objetivo socializar as publicações realizadas no campo, pela análise crítica e pelo incentivo à leitura das obras. Pela qualidade dos artigos que publica, a RBHE foi considerada na avaliação Qualis, realizada em 2004, pela Coordenaria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como A Nacional.

A percepção de lacunas na disponibilização de fontes oficiais sobre as diferentes unidades federativas — questão particularmente relevante no contexto brasileiro, marcado, de 1834 a 1946, pela concorrência administrativa entre o governo central e as províncias (ou estados: denominação recebida com a mudança de regime político, do Império para República em 1889) no ensino elementar e profissional, que inclui a formação docente— estimulou a proposição da Coleção *Documentos da Educação Brasileira*. Em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a SBHE editou 6 volumes até o presente. Os dois primeiros, que versam sobre Leis e Regulamentos da Instrução Pública do Mato Grosso e do Paraná no período imperial, foram impressos em papel. Os outros 4 volumes, relativos às províncias do Paraná (complementação), Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte e Paraíba circulam em meio digital (Cdroms) e podem ser acessados na página do INEP.¹⁷

163

A terceira linha de publicações da SBHE refere-se à divulgação das conferências proferidas nos Congressos Nacionais. Como mencionado anteriormente, até o momento, foram editados três livros, correspondentes aos três CBHE. Encontra-se ainda no prelo o segundo volume das conferências do II CBHE. O formato Livro foi preferido ao formato Anais em função de permitir uma circulação mais ampla dos textos, não restrita aos participantes inscritos nos eventos.

As demais realizações

A SBHE tem procurado estimular o intercâmbio internacional e nacional de pesquisadores. Nesse sentido, várias vêm sendo suas ações. À organização dos CBHE, juntam-se os apoios concedidos à realização de diversos eventos, como o XXV International Standing Conference for the History of Education

¹⁷ <http://www.publicacoes.inep.gov.br/>

(ISCHE), ocorrido na cidade de São Paulo, de 16 a 19 de julho de 2003, com o tema *Educação e Modernidade*; os V, VI e VII Congressos Iberoamericanos de História da Educação, acontecidos em Costa Rica (2001), México (2003) e Equador (2005); os III, IV, V e VI Congressos Luso-brasileiros de História da Educação, realizados em Coimbra (Portugal, 2000), Porto Alegre (Brasil, 2002), Évora (Portugal, 2004) e Uberlândia (Brasil, 2006); e o I e II Congressos Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, em Porto Alegre (2004) e Salvador (Brasil, 2006).

As Diretorias Regionais da entidade, por seu turno, têm se empenhado em criar condições para reuniões locais. Assim, em junho deste ano, teve lugar o I Encontro dos Pesquisadores em História da Educação da Região Norte e Nordeste, na cidade de Guaramiranga, Ceará (CE), numa iniciativa das Diretorias Regionais Norte e Nordeste. O próximo Encontro da região está programado para 2007, em São Luís, (MA). Nesse ano também irá ocorrer o I Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro, proposta da Diretoria Regional Sudeste e de demais pesquisadores da região. A eles se somam outras iniciativas de investigadores do campo, como os Congressos realizados pela ASPHE, no Rio Grande do Sul, e os Congressos de Ensino e Pesquisa em História da Educação em Minas Gerais, ampliando as oportunidades de conagração e socialização da investigação nacional sobre História da Educação.

164

Tem sido, ainda, uma política da SBHE insistir na inclusão do português como idioma oficial dos eventos internacionais, como foi o caso da edição brasileira do ISCHE, e como prática efetiva de solidariedade entre as comunidades latino-americanas de historiadores da educação. Neste último aspecto, parece-nos fundamental que o esforço empreendido pelos pesquisadores brasileiros na leitura dos artigos no original em espanhol, na compreensão do espanhol falado e no desenvolvimento da habilidade de conversação em espanhol merece empenho semelhante dos países irmãos da América Latina, única maneira de constituir e consolidar relações de intercâmbio duradouras.

A aproximação com as demais Sociedades em História da Educação européias e americanas, com especial atenção aos colegas da América Latina, fortalecendo laços de amizade e estimulando trabalhos conjuntos, tem sido também um dos exercícios contínuos da SBHE.

Por fim, a SBHE vem procurando posicionar-se em defesa dos interesses da comunidade brasileira de historiadores da educação e da pesquisa acadêmica junto a agências de fomento e órgãos governamentais. Incluem-se nesse caso a indicação de nomes a compor o Comitê Assessor da Área de Educação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tec-

nológico (CNPq); o debate sobre a proposta de nova configuração da Tabela de Áreas de Conhecimento elaborada pelo mesmo CNPq; a discussão de critérios de avaliação dos periódicos em Educação; e a manifestação de apoio e solidariedade a pesquisadores e a entidades de pesquisa, conservação e guarda de documentação histórico-educacional.

Refêrencias bibliográficas

- DOSSIÊ “História da Educação”, *Educação em Revista*, núm. 34, 2001, p. 125-218.
- MIGUEL, Maria Elisabeth; B. CORRÊA, Rosa Lídia Teixeira (org.), *A Educação escolar em perspectiva histórica*. Campinas, Autores Associados, 2005.
- NUNES, Clarice & Marta CARVALHO, “Historiografia da Educação e Fontes”, em *CADERNOS ANPED*, Porto Alegre, núm. 5, 1993, p. 7-64.
- PERES, Eliane e BASTOS, Maria Helena Câmara, “Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE): a trajetória de uma rede de historiadores”, em *Educação em Revista*, Belo Horizonte, núm. 34, 2001, p. 221-227.
- SAVIANI, Dermeval, “O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional”, em Saviani, Dermeval; LOMBARDI, José C. & SANFELICE, José L. (orgs.), *História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual*. Campinas, Autores Associados/HISTEDBR, 1998, p. 7-15.
- SOCIEDADE Brasileira de História da Educação. *Educação no Brasil: história e historiografia*, Campinas, Autores Associados, 2001.
- XAVIER, Libânia, Marta CARVALHO, Ana W. MENDONÇA. *et al.* (org.), *Escolas, culturas e saberes*, Rio de Janeiro, FGV, 2005.
- WARDE, Mirian Jorge, “Anotações para uma Historiografia da Educação Brasileira”, em *Aberto*, ano 3, núm. 23, set./out., 1984.

Documentalia mexicana

El Craneóscopo, de Plotino Rhodakanaty

Belinda Arteaga Castillo¹

El anarquismo en México: los actores y sus huellas

Desde la segunda mitad del siglo xix y hasta mediados del xx, el anarquismo, como corriente de pensamiento, programa político e incluso propuesta pedagógica, tuvo una fuerte presencia en el mundo y en nuestro país. Sus primeros rastros tienen que ver con la acción de Plotino Rhodakanaty, un griego de pasado incierto que había llegado a México a principios de 1860 animado por el espíritu de las Leyes de Reforma impulsadas por el grupo jacobino radical encabezado por Benito Juárez que, entre otras cosas, planteaba la desamortización de los bienes del Clero y de las comunidades indígenas para venderlas a los particulares con el propósito de impulsar el desarrollo agrícola.

Este proceso de desamortización daría lugar, en el corto plazo, a un proceso histórico de concentración de la propiedad rural y a la conformación de una oligarquía terrateniente que no tardaría en dominar el escenario económico y político nacional. No obstante, para 1861, año en que Rhodakanaty publica su *Cartilla Socialista* en la que explicaba los principios de las “colonias agrarias” basadas en el modelo propuesto por Charles Fourier,² pocos podían prever estas consecuencias y muchos incluso

169

¹ Normalista. Doctorado en Ciencias Sociales por la UNAM-X. Miembro de la Academia Mexicana de la Educación y del Sistema Nacional de Investigadores. Entre sus principales publicaciones pueden mencionarse: *La institucionalización del magisterio (1938-1946)* (UNAM, 1994); *A gritos y sombrerazos, historia de los debates sobre educación sexual en México* (Miguel Ángel Porrúa/UNAM, 2002); *La escuela racionalista en Yucatán. Una experiencia de educación anarquista (1916-1924)*, UNAM, 2005; *Mujeres imaginarias. El papel de la escuela en la invención de la mujer* (Pomares, 2007).

² La sociedad que Fourier propuso, y a la que llamó *Armonía*, debía basarse en la cooperación racional entre los hombres; en ella naturaleza y organización colectiva se adaptarían a las necesidades y apetencias humanas y no a la inversa. Las unidades básicas de esta sociedad serían las falanges o falansterios, pequeñas empresas cooperativas autónomas compuestas de varias series de producción, a las cuales los miembros se incorporarían libremente, de acuerdo con sus intereses. La especialización no existiría y todos pasarían de una tarea a otra, dedicando dos horas como máximo a cada una, de modo que no hubiera rutina y fatiga en el trabajo, sino satisfacción y placer. La racionalización de la agricultura, la modernización del transporte, la producción a gran escala y el consumo

habían llegado a creer que era posible llevar a la práctica las ideas anarquistas sobre una vida humana libre y natural, es decir, ligada a la tierra.

Pronto la realidad desmentiría los sueños libertarios de Rhodakanaty, quien tuvo que emigrar de Chalco, entonces una zona rural del Estado de México, hacia la capital del país en busca de empleo. Ahí encontró acomodo como profesor de la Escuela Preparatoria, entonces recinto del positivismo, si bien abierto a las novedades del pensamiento europeo que Rhodakanaty conocía bien pues había leído a los clásicos del anarquismo pero también a Carlos Marx y a los socialistas utópicos, como lo demuestran sus múltiples escritos.

Desde ahí Rhodakanaty se encargó de fundar organizaciones como el Grupo de Estudiantes Socialistas, La Social, el Congreso Nacional de Obreros Mexicanos, afiliado a la rama Jura del anarquismo internacional así como otras sociedades secretas de corte bakuniano. En algunas de ellas las mujeres eran admitidas como compañeras de lucha y muchas tuvieron un papel protagónico en el impulso del feminismo en México.

170 Seguido por discípulos como Francisco Zalacosta, futuro dirigente agrarista, Santiago Villanueva, reorganizador del movimiento obrero mexicano y Hermenegildo Villavicencio, quien trataría de revivir las luchas gremialistas y artesanales de nuestro país, Rhodakanaty difundió, hasta donde le fue posible, las ideas anarquistas a través de publicaciones periódicas como *El obrero Internacional* (1874); *El hijo del trabajo* (1876-1883); *El socialista* (1876-1885) y *El Craneóscopo* (1874), o de obras como la ya citada *Cartilla Socialista* o *El Neopanteísmo*, publicada en 1864.

Este programa editorial y político tenía un sentido profundamente pedagógico, pues se trataba de fundar mediaciones que tendieran a la formación de cuadros y militantes que comprendieran las bases filosóficas y pragmáticas del anarquismo y se adhirieran a él a partir de convicciones profundas.

masivo, garantizarían bajos precios así como la satisfacción de las necesidades de todos los miembros de la sociedad sin que fuese necesaria la existencia de un Estado que regulase las relaciones dentro y entre los distintos falansterios. Los niños, desde temprana edad, serían educados por todos los miembros de la falange. Puede decirse que las propuestas de Fourier sirvieron de base tanto para la fundación de empresas cooperativas como para anticipar algunos rasgos de la producción capitalista a gran escala, pero, sin duda, su insistencia en la naturaleza gregaria y bondadosa de la humanidad y su defensa de la libertad, son los supuestos que más claramente vincularían su pensamiento con los movimientos anarquistas posteriores.

Esta expectativa se cumplió en algunos casos notables, pues la acción de Rhodakanaty y sus discípulos resultaría clave para el futuro del anarquismo mexicano y constituiría el suelo fértil en el que germinarían corrientes revolucionarias que arribarían más tarde a nuestro país. De esta manera, cuando algunos anarquistas europeos o norteamericanos llegaron a México, huyendo de la represión que sufrían en sus países de origen, encontraron interlocutores, continuadores y cómplices que los siguieron a veces hasta la muerte.

Pero estas “semillas libertarias” recorrerían los ejes productivos (minas, fábricas y haciendas) y los núcleos duros del pensamiento mexicano (diarios, sindicatos, clubes y partidos) situándose, para bien o para mal, en los epicentros de movimientos sociales que, a la larga, serían actores privilegiados en la revolución de 1910 y en la constitución del México contemporáneo.

Bajo esta lógica, podemos documentar la influencia del anarquismo en las luchas obreras y campesinas que antecedieron la revolución mexicana pues, como afirma John Hart:

Durante los cuarenta y cinco años que precedieron a la revolución mexicana los anarquistas ayudaron a dar una doctrina al movimiento agrario mexicano [...] contribuyendo a transformar la serie de levantamientos inarticulados en un movimiento reforzado por un plan de acción coherente. Los anarquistas exigían pacíficamente la autonomía local ante el gobierno centralizado, la adjudicación y distribución de tierras y la desaparición de la corrupción de los funcionarios, su éxito se debió a la compatibilidad de su programa con los valores y tradiciones de los pueblos indígenas [...]. Al mismo tiempo [...] las organizaciones obreras mexicanas, influenciadas por vigorosos anarquistas militantes, fueron alentadas y facilitó su evolución del mutualismo al cooperativismo y al anarquismo revolucionario.³

De esta manera, el anarquismo estaría presente en la organización de campesinos agraristas y en la fundación de la Casa del Obrero Mundial,⁴ antecedente inmediato de lo que más tarde serían las centrales obreras corporativas que hasta hoy dominan el “Movimiento Obrero Mexicano”.⁵

³ JOHN HART, *Los anarquistas mexicanos 1860-1900*, México, Siglo XXI, 1980, pp. 25-26.

⁴ Por “Movimiento Obrero Mexicano”, nos referimos al sindicalismo oficialista organizado en corporativos nacionales a instancias del Estado y aliado a él permanentemente en la legitimación de las políticas económicas y salariales.

⁵ Ver HART, *op. cit.*, p. 163.

Anarquistas fueron también los hermanos Flores Magón, considerados como precursores de la Revolución Mexicana de 1910 y dirigentes del Partido Liberal Mexicano, cuyo programa, por lo menos en algunos de sus puntos más sobresalientes (los que se refieren a la educación, el trabajo y el reparto agrario), fueron elevados a rango constitucional en 1917.

No obstante, esta relevante presencia en el México porfirista y en algunos capítulos de nuestra historia posrevolucionaria, el anarquismo pierde progresivamente presencia y consensos sociales hasta convertirse en una huella apenas perceptible en la memoria colectiva. A veces borrado intencionalmente por la historia oficial, otras condenado al olvido a causa de la fragilidad misma del recuerdo humano, del anarquismo quedan escasos vestigios, fragmentarios discursos, imágenes confusas.

A corazón abierto: Plotino Rhodakanaty y *El Craneóscopo*

172 Justamente por este "borramiento", intencionado o no del anarquismo mexicano, nos parece relevante recuperar lo que queda de él e intentar develarlo a partir de la mirada atenta de la historia. Lo que aquí mostraremos en versión digital es el primer número de *El Craneóscopo*, publicación de la cual se conservan tan sólo cinco ejemplares en la hemeroteca del Archivo General de la Nación.

El Craneóscopo es un pequeño tabloide de 36 x 30 cm, constituido por cuatro hojas, ostenta el subtítulo *Periódico frenológico y científico*. Tiene como lema la frase: "la filosofía regenerará al mundo" e ilustra su portada con un esquema del "Mapa cerebral" o Craneóscopo, diseñado por Francis Joseph Gall, considerado padre de la Frenología, materia que se abordará ampliamente a través de esta publicación. Muy probablemente, a propósito de la intención profunda de la frenología que el mismo Rhodakanaty se encargará de explicar, como parte del encabezado se transcribe la frase *Nosce te ipsum* y su traducción "Conócete a ti mismo", atribuida al oráculo de Delfos.

En su primera plana, Rhodakanaty, que se asume como "redactor en jefe [sic]" indica que su aparición será semanal, pues saldrá a la luz todos los miércoles y podrá adquirirse en la librería de Don Ramón Cueva, cita en la calle de Seminario número 3 o en la casa del editor, ubicada en callejón de Verdeja número 1.

En su primer número, fechado el jueves 16 de abril de 1874, Rhodakanaty presenta la publicación dirigiéndose al pueblo para ofrecerte una iniciativa que le revelará la verdad sobre la naturaleza humana, acción que supone detestarán “los enemigos enmascarados de su sacrosanta libertad y los usurpadores de sus inalienables derechos”. Definiendo a la prensa como una gran asamblea, pone en el centro del debate a la “Frenología”, ciencia desarrollada por Francis Gall⁶ y Johan Caspar Lavater⁷ para dar a conocer “la naturaleza íntima del hombre y las leyes de su organización”. Ello porque, desde su perspectiva, esta ciencia de ciencias, verdadera religión del siglo XIX permitirá, por una parte, comprender al hombre como totalidad y, por otra, “conforme a la ley natural reunirá los tres grandes modos de manifestaciones humanas: las necesidades, las simpatías y los conocimientos todos de la Humanidad”.

Siempre de acuerdo con Rhodakanaty, la frenología, centra sus estudios en la *Organología cerebral*, y, de esta manera, puede “conocer el corazón humano por signos sensibles al alcance de todas las personas, descubriendo a tiempo inclinaciones depravadas y secretas”.

Las consecuencias de estos conocimientos son múltiples, pues de esta manera se evitan uniones “que terminan en crímenes horribles”, se pone a salvo a las “buenas gentes” de desengaños y, finalmente, es posible advertir, a través de sus padres y sus maestros, a quienes nacen con inclinaciones y sentimientos capaces de comprometer su felicidad a fin de prever sus consecuencias y trabajar en su corrección. De esta manera, al aplicar la frenología, “podrán surgir ciudadanos intrépidos, activos, desinteresados y enemigos de toda molición”.

Se trata, en suma, de explicar las bases anatómicas y fisiológicas del carácter, los sentimientos, la razón y la imaginación. Ahora bien, la frenología sólo puede ser ejercida bajo el dominio de la ética. Por esta razón, el frenólogo: “...será humanitario, compadecido para con sus semejantes [...] tolerante [...] humilde...”. Y una vez difundida esta ciencia nadie se escandalizará de los más terribles crímenes, pero no por ello cesará de “declamar contra la tiranía, el lujo y el error que, unidos a la pereza, han devastado las ciudades más florecientes y reducido a un páramo desierto las más bellas campiñas”.

De lo que se trata, según Rhodakanaty, es de dejar en claro la condición material y objetiva de la naturaleza humana, de las bases objetivas de su

⁶ <http://www.geocities.com/ejr212criminologia/gal.htm>

⁷ <http://www.geocities.com/ejr212criminologia/lavater.htm>

comportamiento, sin cuyo reconocimiento no puede, según sus palabras, “establecerse un método sobre el que se basen, la educación, la legislación y la moral”.

Bajo estas bases, y siguiendo la línea anarquista de acción, además del empleo de la prensa para la difusión de esta mirada empírica, racional y objetiva, Rhodakanaty hace pública su intención de “integrar una cátedra de Frenología en la capital, en la que se estudie [...] esta ciencia [...] y en la que se inscriban toda clase de personas amantes de la ciencia”.

La segunda parte de este número de *El Craneóscopo* la dedica Rhodakanaty al desarrollo de una sección científica que contiene el artículo titulado “La Thaumaturgia de los doctores Fay y Kuller ante la ciencia filosófica”, donde se da cuenta de algunas experiencias de la época durante las cuales dos personajes, que él llama profesores y de los cuales sólo menciona sus apellidos (Key y Keller), reproducen en “divertidas sesiones” las *soirées magnéticas* de un tal Mr. Home, quien “hacía salir de las mesas manos reales y vivas, verdaderas manos que unos veían y otros tocaban y por las cuales otros se sentían tocadas sin verlas”. Fenómeno que Rhodakanaty intenta explicar como “espejismos de aire coloreado y condensado en virtud de la potencia de una acción magnética y de la fuerza de voluntad y cultivo del fluido del operador”.

174

Espejismos que, para un empirista como Rhodakanaty, son reales como percepción, en la medida en que todos los ven, pero, por su naturaleza absurda, caen en el terreno de la “halucinación” [sic], que no es más que una apariencia de lo real. A pesar de esta convicción, lejos está el autor de tachar de charlatanería a los profesores Key y Keller o de descalificar sus espectaculares experiencias. Por el contrario, reconoce que están en posesión de una fuerza terrible cuyo estudio científico le parece “de la más alta importancia” y juzga que si han sido relegados, ello se debe a la “hueca” filosofía del siglo XVIII que ha adoptado “un sistema enciclopédico de enseñanza”. Esta disertación, como muchas otras a lo largo de los números de *El Craneóscopo*, quedará inconclusa y el lector deberá esperar nuevas apariciones del tabloide para continuar su lectura.

Fuente del documento que se integra:

El Craneóscopo. Periódico frenológico y científico, tomo I, núm. 1, México, jueves 16 de abril de 1874, portada, pp. 1-3.

EL CRANEOSCOPO:



PERIODICO FRENOLOGICO Y CIENTIFICO.

LA FILOSOFIA REGENERARA AL MUNDO.

CONSEJEROS.
Este periódico se publicará todos los Miércoles. Se responde en la Librería de D. Ramón Cuevas, Semanario núm. 3, y en la casa del Editor, Calle de la Verdad núm. 1.

REDACTOR EN JEFE.
FLORENO RHODAKANATY.

Nace la imprenta.
Corsete & C. impresor.
ORAZULO DE BELFOS.

NUM. I. México, **Juésves 16 de Abril de 1874.** TOM. I.

PROPÓSITO:

La *Filosofía* va á tomar por primera vez asiento en la gran asamblea de la posesión periódica para revelar las grandes verdades que dotarán los antiguos conocimientos de la verdadera libertad y las usurpadores de sus inalienables derechos.

La ciencia de Gill y de Lavater, es decir: la *Frenología*, puede únicamente en el estado actual de los conocimientos humanos darnos á conocer la naturaleza íntima del hombre y las leyes de su organización, pues es la única base de la moral universal de donde dimana la ley natural.

Ley que hasta el día se han obstinado todos los sistemas filosóficos en buscar fuera de la

organización humana, es decir: donde no existía.

Ley que es revelada todos los días por la razón y el sentido común.

Ley que después de demostrar la inutilidad á el error de todas las opiniones emitidas hasta el día ya en filosofía, ya en política ó en legislación, debe determinar lo que es útil, moral y verdadero á fin de extirpar en nuestras sociedades los monstruosos ignoranciam que el hombre se ha hallado siempre respecto á sus intereses sobre la tierra.

Así pues, debes despreciar y mirar con indignación á todos aquellos que ataquen ó menosprecien esta ciencia sublime de que vamos á tratar, porque ella es la base de todos tus derechos y la garantía más segun-

ra de tu libertad, mediante el conocimiento de nuestro propio ser y sus necesidades reales, resultando de esto como consecuencia necesaria el hacer comprender al hombre su destino al través de la ley eterna de progresión que afecta tan directamente á cada individuo de la gran familia humana.

No faltarán quienes digan que la *Frenología* es una ciencia dudosa ó hipotética, y otros por su mayor ignorancia se atreverán á calificarla de vana ó ilusoria sin conciencia. Algunos pretendidos sabios con la autorización de sus ciencias la negarán totalmente y quizá se faltarán tampoco resistentos fanáticos que en haberla estudiado la resisten también como peligrosa para la fe y buenas costumbres.

Pero no olvidéis ¡oh Durazol! que todos estos son tus enemigos encubiertos que bajo diferentes pretextos pretenden oscurecer las grandes verdades que la Filosofía ha conquistado para tu provecho y felicidad.

Son los mismos que condenaron á Sócrates á beber la cicuta por haber presentado la unidad de Dios; los que crucificaron á Jesucristo porque moralizaba y reformaba con su ejemplo y destruyó á una sociedad viciosa y corrompida; los que atormentaron á Galileo en la Inquisición por haber descubierto el movimiento de la tierra; y los que apedregaron con Ginebra á Juan Jacobo Rousseau porque fulminó anatemas contra los tiranos proclamando los derechos del pueblo.

Pero los hombres se van y las verdades quedan como un germen de perfectibilidad futura para la regeneración de los pueblos. El solo estero aguarda hoy una síntesis humana general, que comprendiendo todo el hombre se encuentre totalmente conforme con la ley natural y reúna los tres grandes modos de manifestaciones humanas: entendiendo á su ley las necesidades, las simpatías y los conocimientos todos de la Humanidad. Esta es la Filosofía del porvenir que el siglo diez y nueve vá á formular como una religión para el universo.

LA REDACCION.

OBJETO Y UTILIDAD DE LA FRENOLOGIA.

Vamos á dar que se le al público noticia de las máximas que nos han determinado á propagar la Frenología en México, donde nunca habia sido conocida, y cuya falta era verdaderamente sensi-

ble. Estos motivos están sacados de la utilidad de esta ciencia que creemos verdadera, y á cuya verdad es dueña, según nuestra opinión, pensamos que la Frenología debe propagarse por todos los medios que se conciben en la razón y el buen sentido. He aquí por qué hemos creído útil y provechosa la publicación semanal de este periódico que será el órgano propagador que pondrá la Frenología al alcance de todas las inteligencias.

La utilidad de la Frenología no se limita á suministrar el análisis de las facultades del hombre y de los animales, lo que á nuestro parecer, constituye un progreso de que debéis beneficiaros; la filosofía creemos que estas razones recomiendan la práctica de la Frenología cerebral. Nada diremos aquí de la aplicación que pueda hacerse de esta ciencia en la elección de una profesión, en la política, en las leyes que criminalizan, recomendando otros artículos para tratar esta materia. Bastenos por ahora recomendar á saber de la posibilidad que la Frenología tiene de dar á conocer el corazón humano por signos sensibles, y al alcance de todas las personas.

El arte de disminuir se ha elevado sus ojos en nuestro actual grado de civilización, que casi siempre entretemos nuestra confianza á la casualidad. Mientras más sensato y dispuesto á pensar es el hombre, mejor sabe temer al futuro y aun la incertidumbre del que se sigue á su luz de mente. La Frenología es pues, siempre necesaria en el estado actual de los seres, para poder estar plenamente seguros con respecto á las relaciones que diariamente está uno obligado á contraer, sea en los negocios ó en la amistad. Pero es claro, que esta experiencia llega muy tarde por retaguardarse en el uso del sentido y la conciencia que tiene por último recurso á temer los signos que distinguen al hombre próvido y de buena fe, del hipócrita y pícaro.

Hay ciertas inclinaciones depravadas que no se descubren ja-

mas al primer aspecto, sino que los que las tienen no se esfuerzan en disimularlas; muchas veces no se logra descubrirlas sino cuando se manifiestan las circunstancias capaces de hacerlas perceptibles, lo que á veces exige mucho tiempo y cuando llega esta época funesta, ya no hay remedio posible.

Cinco años antes entre ambos sexos que terminan por crímenes horribles, por adulterios y envenenamientos, después de algunos años de felicidad! De ciertos crímenes formados bajo los auspicios mas favorables y al principio muy felices, no en tan segundo faturo y delirioso! Luego, estas desgracias serian evitadas muy a menudo, si se hubieran signos positivos para descubrir las inclinaciones nocivas, que no expresan mas que la ocasión, para tomar el mas finísimo velo.

Tal vez se figurará algunos, que queremos introducir la desconfianza en la sociedad, y sea honestidad, que hacen su encanto... No, sin duda, pues estamos convencidos de que en la naturaleza del hombre, hay virtudes espontáneamente superiores en abundancia, para justificar la inclinación, que lleva á tanto eludidos humanos, á la candidez y á la oscuridad las relaciones sociales; pero quisieramos que estos buenos genes, no estuvieran expresados, como lo están, á los engaños y desengaños. Lo que sobre todo deseamos es ver la Frenología bien comprendida, y bien aplicada por las personas que han tenido la desgracia de nacer con inclinaciones y sentimientos que espesan de espionaje su felicidad. Si era posible á sus meritos, los individuos de esta desgracia desde su infancia, si les hicieran prececer sus consecuencias, si de acuerdo con ellos, trabajasen en su corrección, el número de perversos disminuiria mucho. Los que tienen defectos sabian desde temprano que los tenían; que tal inclinación ó tal inclinación que era los alarmas, todo el mundo los tiene por malos, que llevan los signos visibles de ellos, y que es

176

MEMORIA.
conocimiento y
utopia

da cual tiene el derecho de averiguar si han hecho las diligencias necesarias para dominarse, y tambien si han dado á la sociedad suficientes garantías de represión ó de corrección. En efecto que son estas las garantías que se exigen á las individuos que han sido amonestados por la justicia? Pues bien, á algunas personas degradadamente nacidos en las exigencias de la ley, lempirano para preservarlos de la amonestación de las leyes, y todo el mundo ganaria en ello.

No se nos diga que en caso de que los conocimientos frenológicos fueren populares, estas personas jamas lograrán la confianza de los otros. Séñalesse los grandes defectos morales y gérmenes de vicio que aminoran confianza, y no por eso disminuyen su gloria. No vemos cada día la educación y los buenos ejemplos, corregidos, en los hijos de los críes, las inclinaciones más degradadas; mientras que la falta de instrucción y el respeto continuo de una conducta desahogada en su familia, no deja casi siempre de sumerjir á los niños del pueblo en la dissipación y los exponer á los críes, aunque muchos veces sean muy susceptibles de corrección.

Para nosotros estamos persuadidos de que si se establece la Frenología como es debido, lejos de justificar uno sus males inclinaciones, cada cual se creerá en el deber, á ejemplo de Sócrates de confesarse y de dar consejos á los demás, fundados en su propia experiencia para ayudarlos á transferir de ellas.

Nadie ignora que la Frenología tiene enemigos y detractores; pero mientras mas conocida sea ménos tendrá. Los enemigos más encarnizados del sistema de Gall no son solo los sistémáticos, sino particularmente todos aquellos impostores, hipócritas, y hombres criminales y de mala fe, que conocen cuanto deban perder si son conocidos, pero se guardarán bien de alegar su verdadero motivo; sin

embargo, como á su vez pueden utilizar ellos mismos el conocimiento de los órganos á sus fines especulativos, esperamos que algun día se resolverán en vista de los hechos á hacerle justicia.

En efecto qué podemos agregar á todo lo que acabamos de decir para demostrar la utilidad de la Frenología? Nada absolutamente, sino que siendo ella la base de la moral, es necesariamente el germen de todas las virtudes sobre que debe apoyarse la filosofía, la política y aun la misma religión.

Todo el que estudie la Frenología, no puede ménos de ser un ciudadano virtuoso por convicción. Será humanitario, compadecido, pero con sus sentimientos, derechos para las opiniones de los otros, humilde para consigo mismo, pues no puede vanagloriarse, ni de sus talentos, ni de sus virtudes; porque sabe que todo proviene de la organización natural, modificada de un modo totalmente independiente de su voluntad. Tampoco tendrá ni rabia, ni desesperación contra aquellos que piensan de otra manera distinta á la suya; de modo que el frenólogo, debe ser tolerante y modesto por principios, por que sabe que nada tiene que no haya recibido.

Conociendo del sistema frenológico nadie se asombrará ni escandalizará de los críes más atroces que han causado las degradaciones del género humano, sin dejar por esto de declarar continuamente contra la tiranía, el lujo y el error, que unidos á la pereza han desahogado los ciudades más florecientes, reduciendo á un páramo desierto las mas bellas campiñas.

En fin, todo discípulo del ilustre Gall se convencerá facilmente, que solo de una cabeza organizada, como la de un Licurgo podían surgir ciudadanos tan rápidos, activos, desinteresados y sencillos de toda intenció; en igual que la de un Tiberio ó un Caracalla, no producirá

mas que tiranos, traidores y libertinos. En resumen diríamos, que la Frenología es el único sistema de Filosofía del Espíritu humano, que consideramos verdadero si atendemos á que se apoya sobre hechos y no sobre hipótesis, pues estudia por su organización la naturaleza humana, y no por el sentido íntimo tan sujeto al error.

Si la Fisiología por ejemplo, estudiase las acciones físicas del cuerpo humano, separadamente del cuerpo, si estudiase la digestión independiente de los órganos que la ejecutan, la visión independientemente de los ojos, la bilis independientemente del hígado, la circulación de la sangre independientemente de las venas, de las arterias y del corazón; las doctrinas trasera á estas funciones, carecerían de apoyo y la Fisiología no tendría un fundamento sólido y estable, lo mismo que si la Botánica tambien tratara solamente de las flores sin fundarse sobre los plántas con las produce.

Por tanto decimos y podemos probar que la Fisiología para ser completa y fundamental, necesita apoyarse sobre la organización del hombre sin lo cual no puede establecerse un método sobre que se basen la educación, la legislación, y la moral.

A este fin, nos hemos propuesto la formación de una cátedra de Frenología en esta capital donde se enseñe y se divulgue esta ciencia por principios y donde deberán enseñarse todas las personas amantes de la ciencia, y rebanarles de alegría si pudiéramos prevenir lo úti que nuestros trabajos puedan ser á la sociedad.

SECCION CIENTIFICA.

LA THALMURGIA DE LOS PROFESORES FAY Y KILLER ANTE LA CIENCIA FRENOLÓGICA.

Cuando el entomólogo italiano se halla abismado ante hechos para él desconocidos, cuando la viva y penetrante

177

MEMORIA. conocimiento y utopia.

Materia prima y herramientas

Recuento Bibliográfico de la Educación Socialista en el Estado de México (1993-2005)

Elvia Montes de Oca Navas¹

En este documento hago un registro de los trabajos que abordan la educación socialista en México, publicados a partir de 1993 en diversos medios.² La mayoría de ellos se refiere al Estado de México, y otros, los menos, a otras entidades u otros temas de la educación socialista. El propósito es aportar un panorama de lo que sobre este asunto se ha investigado y publicado, espacios, actores y fuentes, para poder utilizar estos productos en nuestros propios trabajos, así como para detectar las ausencias que este tema presenta en los diversos aspectos hasta hoy abordados.

Cardenismo • Educación socialista • Reforma educativa

In this document, I present a study throughout the works published by different media referring socialist education in Mexico, the range from 1993 to this date. Most of the papers studied refer to the State of Mexico (Estado de México) and few others refer to other states or other topics connected to the socialist education. The purpose of this investigation is to contribute with a new panorama of what has been investigated and written about the actors and sources of information, in order to use these

181

¹ Doctora en Estudios Latinoamericanos, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Miembro fundador y actual Secretaria de Organización de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (Somehide). Líneas de investigación: Historia de la educación en México y en el Estado de México. Enseñanza de la historia. Estudios de género. Título de la publicación más reciente: "La novela y el relato históricos como apoyos para la enseñanza de la historia de México a los alumnos del nivel medio superior y superior", en Luz Elena Galván Lafarga (coord.), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, México, Academia Mexicana de la Historia, 2006, pp. 433-460. elvia.montesdeoca@gmail.com

² Los trabajos publicados anteriores a 1993, están registrados en el libro: Susana QUINTANILLA (coord.), *Teoría, campo e historia de la educación*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2000. Esta obra presenta el estado del conocimiento de la investigación educativa mexicana realizada durante el período 1982-1992. En este artículo sólo me refiero a los trabajos publicados en diversas modalidades: libros, capítulos de libros, artículos de revistas, ponencias de congresos, etcétera; sin embargo sobre el tema de la educación socialista, o bien sobre algún tema educativo comprendido durante el cardenismo

documents in our own works and to detect the holes in the information that has been gathered about this topic.

Cardenismo • Socialist education • Educative reform (presidential term)

Lázaro Cárdenas del Río gobernó como presidente de México del 1º de diciembre de 1934 al 30 de noviembre de 1940. Lo que Cárdenas se propuso hacer en todo el país, antes ya lo había hecho en el estado de Michoacán, cuando gobernó esa entidad de 1928 a 1932: fundación de escuelas elementales y bibliotecas populares, establecimiento de escuelas en haciendas y ranchos sostenidas por los dueños de las fincas, organizaciones de sociedades de padres de familia en las escuelas y otras organizaciones más, establecimiento de escuelas industriales y de normales regionales, hospi-

182

nismo, se han realizado diversas tesis profesionales presentadas en distintas instituciones educativas, como ejemplo podemos mencionar las siguientes: Belinda ARTEAGA CASTILLO (1994), *La institucionalización del magisterio, 1938-1946*, Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, UPN; Belinda ARTEAGA CASTILLO (1999), *A gritos y sombrerazos. Historia de los debates sobre educación sexual, 1906-1940*, Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, UAM-Xochimilco; Ángel CABELLOS QUIROZ (s. f.), *Las Escuelas Artículos 123 en Coahuila, 1934-1946*, Tesis de Licenciatura en Relaciones Industriales, UTA; Juana Idalía GARZA CAVAZOS (2001), *La educación socialista en Nuevo León, 1934-1940: la atmósfera regional montana*, Tesis de Maestría en Historia, UTA; Jorge GUZMÁN LÓPEZ (2005), *La cuestión educativa en Guanajuato: proceso de modernización y cambio político, 1915-1938*, Tesis de Maestría, UTA; Jaime HERNÁNDEZ (1993), *Historia social de la Universidad de Guadalajara en el periodo cardenista*, Tesis de Licenciatura en Historia, U de G; Orestia LÓPEZ PÉREZ (1997), *Las maestras rurales del Valle del Mezquital, Hgo. 1920-1940*, Tesis de Maestría en Antropología Social, ENAH; Norberto LÓPEZ PONCE (1995), *El proceso de organización sindical de los maestros del Estado de México, 1922-1959*, Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, Instituto Superior de Ciencia de la Educación del Estado de México; Engracia LOVO BRAVO (1993), *Alfabetización y educación de adultos en la historia de México (1920-1940)*, Tesis de Licenciatura en Historia, UTA; Eugenio MARTÍNEZ GUTIÉRREZ (s. f.), *Política educativa en el Estado de México y su relación con la política nacional en los años de 1910 a 1950*, Tesis de Maestría en Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, UAEM; Esie ROCKWELL (1996), *Hacer escuela. Transformaciones de la cultura escolar. Tlaxcala, 1910-1940*, Tesis de Doctorado en Ciencias, Área Investigación Educativa, DIE-Cinvestav-IPN; Verónica RUIZ LAGIER (2000), *Las publicaciones educativas en México, 1930-1940*, Tesis de Maestría en Historia, UAM-Iztapalapa; Verónica SIERRA NEVES (1998), *Construcción del imaginario social del proyecto educativo socialista en el cardenismo*, Tesis de Maestría en Historia, ENAH.

tales, asilos, instituciones de beneficencia, organización de los trabajadores en sindicatos y centrales obreras, dotación de tierras a los campesinos, supresión de casas de juego, campañas anti-alcohólicas y de alfabetización de adultos y otras acciones más que después, siendo ya Presidente, promovió por todo el país.

Tres aspectos fundamentales marcaron el gobierno cardenista: la política laboral a favor del cumplimiento de lo estipulado en el Artículo 123 y en la *Ley Federal del Trabajo de 1931*; el reparto de tierras y la reforma agraria conforme al Artículo 27 de la Constitución y las leyes agrarias emanadas de él como el *Código Agrario de 1934*, y la reforma educativa establecida en el Artículo 3º constitucional que implantó la educación socialista.

En lo que se refiere a la política laboral, los sindicatos formados por obreros y campesinos tuvieron una importante participación social, especialmente entre 1935 y 1938, años en que las políticas del gobierno cardenista de reforma social, alcanzaron su mayor nivel. Los sindicatos de los trabajadores se comportaron ya no como meros espectadores como lo venían haciendo antes, especialmente durante el gobierno de Calles y durante el llamado Maximato, cuando el peso político importante lo tuvieron los líderes más que los trabajadores, recordemos a Luis N. Morones. Durante el cardenismo la participación de obreros y campesinos, a través de sindicatos y organizaciones partidistas, fue abierta y generalizada, aunque lo hicieron a partir de un sistema corporativo y vertical.

183

Con respecto a la reforma agraria, en México, ni antes ni después de Cárdenas, se dio un reparto de tierras de tal magnitud. La política agraria cardenista fue acabar con las grandes concentraciones de tierras, constituidas en haciendas, convertidas algunas de ellas en prósperas industrias agropecuarias como las algodonerías de La Laguna, las henequenerías de Yucatán, las cafetaleras de Chiapas, las arrocerías de Michoacán o las pulqueras de Hidalgo y Tlaxcala; y convertir sus tierras en ejidos para los pueblos campesinos. Durante el sexenio cardenista se entregaron más de 10 651 ejidos, que comprendieron 18 352 275 hectáreas entregadas a 1 020 594 ejidatarios.³

Con relación a la reforma educativa de 1934, Cárdenas depositaba su confianza en la escuela, especialmente la elemental, como instrumento de cambio social que iría más allá de su labor académica, y que favorecería

³ Lázaro CÁRDENAS, *Seis años de gobierno al servicio de México, 1934-1940*, México, Gobierno de la República, 1940, p. xiv.

una reestructuración económica y social por todos los rumbos del país, como efecto de la elevación intelectual, moral e ideológica de los grupos sociales más necesitados, así como de su capacitación teórica-práctica para saber realizar un trabajo más productivo y eficaz.

En el Estado de México también se aplicaron estas reformas sociales. Uno de los tantos problemas que hubo en la entidad durante este periodo, encabezados esos problemas por la escasez de recursos públicos, fue que entre 1933 y 1941 tres gobernadores ocuparon el gobierno estatal: José Luis Solórzano (16 de septiembre de 1933 al 31 de diciembre de 1935), Eucario López Contreras (1º de enero de 1936 al 15 de septiembre de 1937) y Wenceslao Labra (16 de septiembre de 1937 al 15 de septiembre de 1941). Este cambio de gobernadores dificultó aún más la persistencia y el seguimiento de resultados del proyecto nacional federal.

184

Con respecto a la política obrera, los trabajadores de la entidad experimentaron una movilidad social que no habían tenido antes, organizados en sindicatos, ligas, federaciones locales y grandes centrales obreras, apoyados por el mismo Cárdenas para hacerlo quien frecuentemente estuvo en el Estado de México durante sus giras de trabajo, y en las que exhortaba a los trabajadores para unirse en sindicatos y más tarde en una gran central obrera: Confederación de Trabajadores de México (CTM), de tal manera que entendieran que sólo en grupo y asociados podrían hacer efectivos sus derechos garantizados por la Constitución de 1917.

En el campo de la reforma agraria, en el libro *Ejidus del Estado de México. Catálogo 1958*, se registró que hasta ese año en la entidad se habían repartido 867 838 hectáreas a la manera de ejidos; de ellas 382 401 fueron repartidas durante el gobierno cardenista, esto significa que del total de las tierras repartidas en la entidad desde 1915 hasta 1958, el 44.06% fue durante el gobierno de Cárdenas.⁴

En lo que respecta a la reforma educativa, núcleo de este trabajo, el proyecto educativo de la escuela socialista en el Estado de México no provocó una reacción igual en todos los grupos sociales. Las autoridades estatales, municipales y de las pequeñas localidades, los padres de familia y los maestros mismos, se dividieron unos a favor y otros en contra de la reforma. Los únicos que se mantuvieron siempre en posición de rechazo hacia la escuela socialista fueron los sacerdotes católicos que se encontraban trabajando en la entidad, al menos así lo han probado los documentos hallados en los diversos archivos consultados. Los alumnos de las escue-

⁴ Gobierno del Estado de México, *Los ejidos del Estado de México. Catálogo*, Toluca, México, Dirección de Agricultura y Ganadería, 1958.

las elementales donde se aplicó la educación socialista, se hicieron poco presentes, sólo se han encontrado pocas cartas enviadas generalmente a las autoridades educativas apoyando o denunciando a algún maestro, pero por el vocabulario utilizado y por los antecedentes encontrados, los alumnos se mostraron como eco generalmente de sus padres para apoyar sus peticiones, en casos muy escasos también como ecos de sus maestros, pero al fin y al cabo sólo se hicieron presentes como portadores de las voces de los adultos.

La educación socialista en el Estado de México ha llamado la atención de diversos investigadores localizados en distintas instituciones académicas. Sin embargo, los trabajos publicados de 1993 a la fecha sobre este tema, han sido producto de muy escasos investigadores si lo comparamos con otros campos de estudio como lo es el crecimiento de las ciudades en el Estado de México, los problemas de marginación y pobreza, la emigración de los habitantes de esta entidad hacia los Estados Unidos y otros temas más que han llamado más la atención que el tema del que aquí me ocupo. Aun así, dadas las repercusiones que esta reforma tuvo en su momento en todo el país, no sólo en esta entidad, así como sus efectos posteriores, el tema sigue captando la atención de los estudiosos de la historia de la educación en México y en el Estado de México, por eso aparecen nuevos productos, a pesar de que esta reforma educativa siga siendo calificada por algunos como un proyecto fallido; cabe aclarar que quienes así opinan, puede ser porque desconozcan a fondo este hecho histórico, y repiten lo que sus detractores dijeron de ella en su momento.

185

Investigadores e instituciones

Las personas interesadas en el estudio de la educación socialista en diversos lugares, incluido el Estado de México, trabajan o trabajaban en distintas instituciones académicas; así podemos registrar el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Unidad Chalco (Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos), El Colegio Mexiquense (Alicia Civera Cerecedo y Elvia Montes de Oca Navas), el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Luz Elena Galván Lafarga), la Escuela Normal Núm. 1 de Toluca (Patricia Hurtado Tomás) El Colegio de San Luis (Oresta López), El Colegio de México (Engracia Loyo), el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Elsie Rockwell y Susana Quintanilla), la Universidad Iberoamericana (Valentina Torres Septién), la Universidad Pedagógica Nacional-

Ajusco (Ma. Teresa de Sierra Neves), el CISE-Universidad Autónoma de Coahuila (María Candelaria Valdés Silva), la Universidad de Maryland, EUA (Mary Kay Vaughan), el Instituto Nacional de Antropología e Historia (Pablo Yankelevich), la Universidad de Guadalajara (Celia Zarco González), la Universidad Autónoma de Guanajuato (Lourdes Cueva).

Investigadores que han tenido la posibilidad de intercambiar y comunicar entre sí sus experiencias, no sólo a través de sus publicaciones, sino en diversos encuentros académicos como el Primer Simposio de Educación realizado en el CIESAS en 1993, el XVII Coloquio de Antropología e Historia Regionales del Colegio de Michoacán, que tuvo como tema la Iglesia católica en México, realizado en 1995; III Congreso de Investigación Educativa, ciudad de México 1993; Sexto Encuentro Nacional y Segundo Internacional de Historia de la Educación, Guadalajara 1996; 1o. y 3er. Coloquio Regional de Investigación, Universidad Autónoma del Estado de México 1996 y 1997; IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida 1997; Quinto Congreso Internacional de Historia Regional, Ciudad Juárez Chihuahua 1997; V Congreso Nacional de Investigación Educativa, Aguascalientes 1999; Primer Congreso Internacional sobre los Procesos de Feminización del Magisterio, San Luis Potosí 2001. Espacios de intercambio de proyectos, resultados, hallazgos, metodologías, fuentes de investigación, problemas y otros elementos más que invitan a la reflexión y la revisión permanente de los resultados.

186

Resultados

Los trabajos que se han publicado sobre el tema de la educación socialista y sobre la educación socialista particularmente en el Estado de México, han tenido diversas formas. Libros dedicados de manera exclusiva al tema como el de Elvia Montes de Oca (1998a) y el de Alicia Civera (1997b). Libros que estudian otras entidades como María Candelaria Valdés Silva (1999), Mary Kay Vaughan (2000), libros que si bien algunos abarcan años más que el periodo comprendido por la educación socialista, sí dan cuenta de ella en diversos lugares del país como lo es La Laguna, en Coahuila; Puebla, Sonora. Aquí podemos obtener una primera conclusión, faltan muchas entidades del país por estudiar con respecto a este tema, y que dichos estudios se plasmen en libros completos que ayuden a la reconstrucción de una historia nacional, entendida ésta no como un bloque único e igual, tampoco como la acumulación de partes aisladas que no den cuenta del todo, sino como la suma integral e integradora de un todo.

que dé cuenta de diferencias y semejanzas y que permita la obtención de conclusiones generales y parciales.

Más que en libros, los resultados de las investigaciones de este tema se han plasmado en artículos de revistas, capítulos de libros, ponencias publicadas en memorias. Los temas y lugares tratados también han sido diversos como se puede consultar en la bibliografía.

Fuentes de estudio

Las fuentes de investigación que han sido utilizadas por los diversos investigadores del tema, han sido las localizadas en bibliotecas y archivos, nacionales, estatales y municipales, especializados y generales; entrevistas e historia oral: Oresta López (2001), Elvia Montes de Oca (1998a), Ma. Teresa de Sierra Neves (1996, 1997); libros de texto utilizados durante la época: Patricia Hurtado Tomás (2004), Luz Elena Galván Lafarga (2004), Elsie Rockwell (2004), Elvia Montes de Oca (2002b); periódicos que circularon durante el cardenismo, locales y nacionales: Elvia Montes de Oca (1996a, 1997a, 1997b, 2005); planes y programas de estudio: (Elvia Montes de Oca (1999a, 1999b, 1999c, 2004a). Si bien la mayoría de los investigadores ha utilizado en sus trabajos todas estas fuentes y otras más, los aquí referidos lo ha hecho de manera especial.

187

Para entender mejor este asunto histórico, y buscando nuevas fuentes, se han analizado los planes y programas de la escuela socialista (Elvia Montes de Oca, 1999a, 1999b, 1999c, 2004), documentos oficiales en los que se reitera el carácter laico de la educación en marcha, pero en los que no se entiende el significado de este término como ausencia de valores en la educación de los niños. Se trató de crear, según las fuentes analizadas, un nuevo tipo de ciudadano en pro de una sociedad más igualitaria y solidario con el grupo, donde la igualdad de los individuos estuviera por arriba de las diferencias. Se hizo hincapié en la exaltación y práctica de valores como el trabajo, la honradez, la belleza, el rechazo de todos los vicios; es decir, por arriba de los detractores de la educación socialista que entre otras cosas la acusaron de inmoral, en los planes y programas de esta escuela hubo un proyecto bien elaborado sobre los valores que se debían inculcar a los alumnos en su vida cotidiana, no sólo la que se vivía dentro de las escuelas.

Otra fuente de investigación han sido los periódicos de la época (Elvia Montes de Oca 1996a, 1997a, 1997b, 2005), aquí se puede conocer la difusión que a través de la prensa se hizo de la reforma educativa, espe-

cialmente en los periódicos *El Nacional* (periódico del partido oficial), *El Universal*, *Excelsior* y *El Muchete*. *El Nacional* con una posición marcadamente oficial y gobiernista, aunque también crítica y analítica en algunos casos; *Excelsior* y *El Universal*, fuertemente críticos de las políticas del gobierno federal. En unos y otros aparecían las declaraciones del propio Cárdenas y del Secretario de la SEP, primero Ignacio García Téllez y después Gonzalo Vázquez Vela, explicando el significado de la reforma educativa, pero al mismo tiempo, en el mismo o en los otros periódicos, aparecían fuertes críticas de escritores reconocidos como eran Jorge Cuesta, Rubén Salazar Mallén, Samuel Ramos, Luis Cabrera y otros más que no se puede afirmar con certeza si aportaban al esclarecimiento del asunto, o todavía lo oscurecían más de lo que ya estaba.

188

Los libros de texto han sido otra más de las fuentes importantes de estudio. Luz Elena Galván (2004) analiza algunos de los libros de historia utilizados por los alumnos de las escuelas socialistas mexicanas, libros en los que se rescatan mitos y arquetipos tradicionales con los que se han construido imaginarios sociales. Cambia el lenguaje, pero los arquetipos (entendido como modelo ideal a imitar), afirma la investigadora, siguieron y siguen siendo los mismos. La discusión actual de los investigadores, gira, entre otros asuntos más, alrededor de la necesidad de buscar nuevas fuentes de trabajo que permitan un conocimiento más completo de la historia de la educación en México.

Sujetos de estudio

Los trabajos registrados han abarcado, con mayor o menor profundidad, a todos los actores que participaron en la aplicación de la educación socialista: alumnos, maestros y maestras, padres y madres de familia, miembros de las iglesias, especialmente de la iglesia católica, autoridades desde el mismo Cárdenas, hasta las autoridades de las comunidades estudiadas, pasando por autoridades estatales y municipales. Diversos trabajos están dedicados de manera particular a alguno de estos sujetos históricos, por ejemplo a las maestras socialistas como lo hizo Oresta López (2001), Elvia Montes de Oca (2001a y 2004b); otros sujetos estudiados han sido las iglesias y en especial el clero católico: Valentina Torres Septién (1997), Elvia Montes de Oca Navas (1997c); los campesinos y los indígenas: Alicia Civera Cerecedo (1994, 1996, 1997b, 1997c, 2000), Engracia Loyo (1996a, 1996b), Elsie Rockwell (1996, 1997 y 2004), Mary Kay Vaughan (2000), Celia Zarco González (1996). Actores diversos que participaron

en la escuela socialista a favor o en contra de ella, y que tuvieron que llegar a acuerdos y compromisos para su aplicación.

Ámbitos geográficos y temáticos de estudio

Sobre la educación socialista existen diversos trabajos regionales que comprenden otras entidades del país, distintas del Estado de México. Sólo por mencionar algunos está el de Pablo Yankelevich (1997), en el que resalta la violencia con la que fueron reprimidos los profesores socialistas en Jalisco, fuerte bastión cristero, y que fue la región en la que con mayor violencia se trató a los maestros encargados de aplicar la educación socialista durante el cardenismo. Elsie Rockwell (1996, 1997, 2004) aborda el tema de la educación socialista en Tlaxcala, región de hondas raíces indígenas en donde la aplicación de la educación socialista tuvo problemas particulares y distintos. Mary Kay Vaughan (1997b, 2000) investiga el tema en los estados de Puebla y Sonora; Ma. Teresa de Sierra Neves (1996, 1997) lo hace en Durango; Lourdes Cueva (2001) en Sinaloa, María Candelaria Valdés (1997, 1999) realiza estudios semejantes en Coahuila, específicamente en la región de La Laguna; Oresta López (1994, 2001) en el Valle del Mezquital, Hidalgo.

189

En estos diversos estudios se abordan, además de las condiciones naturales y sociales del ámbito correspondiente, temas como la participación de las profesoras socialistas y sus condiciones de género, los libros de texto que se utilizaron durante la escuela cardenista, los grupos sociales implicados en la reforma y la situación que adoptaron cada uno de ellos, los impactos de la escuela socialista en el ámbito social en el que se implantó, los actores sociales principales, los programas y planes de estudio y su aplicación en realidades sociales y naturales distintas; toda una gama de asuntos distintos y a la vez semejantes que permiten a los estudiosos establecer comparaciones entre regiones diversas del país, hallando también las características propias de cómo se llevó a cabo la educación socialista en las diversas entidades, estudios que aportan a la reconstrucción del rico mosaico que es la historia de la educación en México, en este caso la historia de la educación socialista, distintos al enfoque monolítico e igual de la historia oficial.

Algunas de las conclusiones a las que han llegado los estudiosos del tema, son éstas: Engracia Loyo (1996a, 1996b), estudiosa de la educación rural, establece que durante el cardenismo esta educación, como en las décadas anteriores, también ocupó el "lugar de honor" en las políticas

educativas, manifestado en un acelerado crecimiento de escuelas rurales federales, con el concomitante crecimiento de maestros rurales al servicio de los campesinos para la lucha por una mejor situación social. Susana Quintanilla (1996), considera a la educación socialista como parte de una época puntualmente convulsiva de cambio social, con un gobierno al frente que abrió expectativas de progreso, liberación e independencia de la sociedad mexicana, pero que también produjo un clima de inquietud y temor en quienes se vieron amenazados en sus intereses, especialmente en sus intereses económicos como lo fueron los empresarios y los grandes dueños de la tierra. Época histórica, según la investigadora, que ha provocado múltiples estudios y revalorizaciones, tanto negativas como positivas, en este caso de la reforma educativa.

Valentina Torres Septién (1997), analiza la reacción que tuvieron las escuelas religiosas contra la educación socialista; reconoce como un problema central de esta reforma, las diversas connotaciones que tuvo, el ataque a toda participación religiosa y la enseñanza de sus dogmas, no sólo dentro de las escuelas; el control que el Estado quiso imponer sobre la educación, las formas en que las escuelas particulares, especialmente las católicas, se defendieron del Estado y de la reforma educativa.

190 Oresta López (2001), recupera a las maestras socialistas del Valle del Mezquital, sacándolas de su *invisibilidad*, y las presenta como sujetos y partes importantes de la historia. La autora reconstruye la categoría de género y establece relaciones dinámicas con otras categorías como clase, etnia, pertenencia regional. Oresta señala el "deber ser" de las maestras rurales y lo compara con su vida cotidiana, los ataques de que fueron objeto, más por ser mujeres, que por ser maestras socialistas. Las maestras, tanto en el trabajo como en el hogar, ocuparon siempre su lugar como subordinadas.

Elsie Rockwell (1996) analiza la movilización popular cardenista, a la cual la autora califica como una educación política en sí misma para grandes sectores populares del país, cuyas repercusiones están presentes hasta la fecha; la escuela es considerada como el centro de los procesos políticos y de las luchas sociales, aunque parecía estar al margen de toda contienda política, pero en realidad era el espacio político por excelencia.

Mary Kay Vaughan (2000) analiza la educación como medio de integración nacional y su papel transformador en las formas de actuar y pensar de los individuos, formas necesarias para los cambios nacionales. Aborda la educación del cardenismo como vehículo de una política democrática y contestataria, abriéndose paso por todos los rumbos del país y logrando espacios de negociación en unos, y de enfrentamiento en otros. La inves-

investigadora utiliza la categoría "negociación" para entender la interacción que hubo entre el Estado educador y los campesinos, la complejidad y diversidad que tuvo esta interacción, la educación como medio de desarrollo de una sociedad tan atrasada en esos años como lo era la mexicana.

Ma. Teresa de Sierra Neves (1996, 1997) entrevista a profesoras para recuperar la experiencia histórica de los maestros que vivieron en Durango, y que fueron protagonistas de la reforma educativa. Reconstruir, a partir de la memoria individual, la memoria colectiva del magisterio de la época, que permite a la autora concluir que la reforma educativa fue producto de las condiciones por las que entonces vivía el país, y no de la importación de ideas ajenas a la realidad mexicana, como lo afirmaban algunos de sus opositores, entre ellos Samuel Ramos y Luis Cabrera.

Éstos han sido algunos de los últimos trabajos escritos sobre la educación socialista en México, trabajos que han analizado lugares, fuentes, temas, actores distintos y complementarios entre sí.

Algunos aportes a la historia de la educación socialista en el Estado de México

191

Cada uno de los investigadores y de los trabajos publicados por diversos medios, han ayudado al mejor conocimiento y comprensión del tema. Ante la imposibilidad de comentar todos los trabajos localizados, dada la extensión requerida para el presente artículo, sólo quiero dar "una probada" al lector para acercarlo al asunto aquí abordado.

Entre los estudios que comprenden alguna región del Estado de México, están los de Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos (1997, 1999 y 2002). El investigador estudia los distritos de Chalco y Texcoco con respecto a los procesos vividos por las escuelas federales elementales en esa región; analiza los diversos aspectos de desarrollo en el que se dieron conflictos, resistencias, negociaciones y adhesiones a la implantación de la educación socialista, en una zona en la que se dio una lucha entre los gobiernos estatal y federal por preservar su influencia a través de las escuelas elementales públicas. Juan Alfonseca resalta la deficiente comunicación que había entre estos dos ámbitos gubernamentales con respecto a las escuelas que de cada uno de ellos dependían, redes de poder que se disputaban espacios de influencia social en la región, influencia que se concretó con mayor fuerza en las escuelas federales que en las estatales, todavía más cuando se dio la federalización de las escuelas durante el cardenismo que

significó su control por el gobierno federal, federalización en la que se vieron conjugados diversos intereses y sujetos: gobierno federal, padres de familia y maestros.

Alicia Civera Cerecedo ha dedicado buena parte de su investigación a la región de Tenancingo, México (1994, 1996, 1997b, 1997c). La investigadora ha estudiado cómo se transformó la escuela elemental en el Estado de México y en esta zona desde 1910 hasta 1940, las modificaciones del sistema educativo estatal conforme a las circunstancias históricas, ritmos y cambios reflejados en las escuelas, acciones y discursos de los gobernantes estatales, las tensiones entre el gobierno federal y el estatal y la manera como se reflejó esto cuando se llevó a cabo la reforma educativa de 1934, dando lugar a choques y acuerdos, a posturas distintas de los participantes. La escuela convertida en una "agencia de transformación social y cultural".

192

Alicia Civera ha analizado el papel de las Escuelas Regionales Campesinas como un proyecto académico-cultural de cambio en la vida del campo mexicano, especialmente lo sucedido en la Escuela Regional Campesina de Tenería, México. La vida de esta institución dentro de sus paredes, así como los efectos que tuvo en las comunidades vecinas en las que se llevó a cabo la educación socialista. La lucha que se dio al interior de la escuela entre los ingenieros agrónomos y los maestros socialistas miembros de las misiones culturales; los cambios que hubo en la vida cotidiana de los estudiantes, hombres y mujeres; las prácticas democráticas dadas al interior de la escuela y su choque con formas tradicionales de organización social, las nuevas relaciones sociales que se establecieron entre los diversos sujetos, las relaciones de reciprocidad dadas entre la escuela y las comunidades cercanas. Relaciones comerciales y culturales que provocaron reacciones distintas de acuerdo a la comunidad de la que se trataba, una comunidad más dinámica y abierta como la de Malinalco, o una más conservadora como la de Tenancingo, efectos, acuerdos y conflictos que se tuvieron con los pueblos vecinos; éstos son algunos de los asuntos desarrollados en sus trabajos por Alicia Civera.

Celia Zarco González (1996), reconstruye los procesos de escolarización que se dieron en Ixtlahuaca, México, durante la escuela socialista. La red escolar de ese distrito controlada por los gobiernos federal y estatal, así como la existencia de escuelas particulares, especialmente dirigidas y organizadas por sacerdotes católicos, la posibilidad que tuvieron los padres de elegir, relativamente, la mejor escuela para sus hijos. Las formas de resistencia y aceptación de la nueva escuela socialista, utilizando como fuente principal de información los informes de los inspectores federales.

Este distrito fue mayoritariamente escolarizado por el gobierno federal, y estaba constituido principalmente por población indígena y mestiza en menor proporción.

Juan Alfonseca, Alicia Civera y Celia Zarco, centran parte de su atención en la lucha por el poder y el control de las escuelas elementales que se dio entre el gobierno federal y el estatal, donde la federación, según los resultados aportados, tuvo mayor fuerza en esos lugares de la entidad, dando como una de las causas el carácter rural de las poblaciones que comprenden las zonas estudiadas, no así en la capital de la entidad, Toluca, o en las cabeceras distritales, donde fue mayor la influencia del gobierno estatal. La escuela fue vista por los gobiernos como forma de poder y penetración social.

Trabajos que abarcan algún lugar de Estado de México también son los de Elvia Montes de Oca (1998b, 1998c, 2000a, 2000b, 2001b, 2002a). Estos trabajos comprenden zonas urbanas como lo es Toluca, capital de la entidad, donde el gobierno estatal era más fuerte que el federal respecto al control de la educación y las escuelas; y algunos lugares semiurbanos como lo son el caso de Tenango del Valle, Jocotitlán, Ixtapan de la Sal, Malinalco y Valle de Bravo, todos cabeceras municipales; así como algunas comunidades de esos municipios.

Las situaciones fueron diversas y parecidas. En Toluca, las condiciones sociales del municipio, las condiciones materiales de las escuelas, la misma sociedad toluqueña considerada como tradicional y conservadora, le dieron a la educación socialista ciertos rasgos que no se dieron en los otros pueblos en los que la reforma pareció llegar más hondo en la organización y vida de los pueblos.

Malinalco, lugar cercano al estado de Morelos donde el zapatismo tuvo influencia desde los primeros años de la segunda década del siglo xx, ahí la lucha por la educación para las comunidades se unió en una sola, a la lucha por la tierra y los ejidos. Los maestros socialistas tuvieron conflictos con los padres de familia, con los sacerdotes católicos por su carácter laico y coeducativo, problemas por las condiciones materiales de las escuelas, por ayudar a los campesinos en su lucha por los ejidos y a los trabajadores de las haciendas, especialmente la de Jalmolonga que era un importante ingenio azucarero, orientando a los trabajadores para exigir a los patrones que cumplieran con los derechos laborales de sus trabajadores, especialmente en lo correspondiente al pago de salario mínimo y su pago en dinero, ya no en especie como lo señalaba la Constitución y las leyes respectivas.

En Valle de Bravo los problemas fundamentales de los maestros fueron sus bajos salarios, les pagaban apenas el salario mínimo establecido para la

entidad, los edificios que ocupaban las escuelas, muchas veces eran salones anexos a los templos católicos, esto hacía más difícil hacer realidad la escuela laica y su separación de las iglesias si físicamente estaban juntas; el peso de familias influyentes que se habían apoderado de las escuelas públicas, lo mismo que de las escuelas privadas; el papel de algunos maestros en las comunidades pequeñas como líder social.

En Ixtapan de la Sal, dadas las características propias de este lugar, cuenta con aguas termales, los profesores socialistas presentaron a las autoridades, incluidas las educativas, un plan de trabajo para fomentar el turismo, cuyos beneficios económicos fueran no sólo para la comunidad en general, sino especialmente para la escuela elemental. Los profesores propusieron planes de limpieza del poblado y arreglo de sus calles y edificios, capacitación de las personas prestadoras de diversos servicios y otras acciones más. En Jocotitlán los profesores socialistas tuvieron en su contra, de manera abierta y directa, al sacerdote del lugar, quien era muy querido por los fieles y que ya había estado ahí largo tiempo. El sacerdote, además de oponerse a la educación socialista por "atea e impía", se opuso al reparto de tierras que hizo la reforma agraria y acusó a los ejidatarios de ladrones por quitarle a los hacendados las tierras que les pertenecían, así también calificó al gobierno de Cárdenas. En el distrito de Tenango del Valle, en uno de sus municipios, Joquicingo de León Guzmán, el maestro se dirigió a las autoridades educativas y sanitarias a través de cartas, para que mandaran al poblado una brigada higiénica, pues la población estaba afectada por una epidemia de sarna y el mismo profesor temía ser contagiado también; antes que educación primero una campaña de higiene. Si comparamos estos casos, por ejemplo, Malinalco con Valle de Bravo, en el primero los maestros socialistas tuvieron un peso social mayor de cambio que en el segundo, donde parece que más que preocuparse por el mejoramiento y superación de las comunidades, los maestros socialistas se preocuparon por mejorar sus propias condiciones de trabajo. En los otros casos, los maestros socialistas, antes de poder implantar el programa de estudios de la escuela socialista, tuvieron otros problemas urgentes que resolver.

Con respecto al peso que tuvo la iglesia católica y sus sacerdotes en la conciencia de padres y maestros para oponerse a la educación socialista en el Estado de México, Elvia Montes de Oca (1997c) analiza las formas utilizadas por el alto clero católico para oponerse a la educación socialista en el país y los medios que se utilizaron, como fue el caso de las "Direcciones del Excelentísimo y Reverendísimo Sr. Arzobispo de México a los padres y educadores respecto a la enseñanza socialista", carta del arzobispo de México Pascual Díaz expedida el 30 de abril de 1934, cuando toda-

vía estaba en discusión la reforma educativa próxima a ponerse en marcha cuando Cárdenas ocupara la Presidencia el 10. de diciembre de ese mismo año. En dicha carta el arzobispo dice que “los Párrocos y demás sacerdotes directores de almas, están gravemente obligados a instruir principalmente a los padres de familia sobre los deberes que tienen en esta materia, advirtiéndoles que se harán indignos de la recepción de los Sacramentos y no podrán ser absueltos en el Tribunal de la Penitencia si no lo cumplen”, esto estaba dirigido a los padres de familia que mandaran a sus hijos a las escuelas socialistas. También se amenazó a los maestros con la excomunión si enseñaban “cualquiera de las proposiciones heréticas del socialismo”, acusando a la escuela de hereje e impía. Lo mismo hizo el obispo de Huejutla, José de Jesús Manríquez y Zárate, acusando a la Revolución mexicana de ser una muestra del “más fiero comunismo”, que iba a acabar con la religión y con la patria, y esto era lo que se iba a enseñar en las escuelas socialistas. En el Estado de México esto se tradujo en la oposición, velada y abierta, de los sacerdotes católicos hacia la educación socialista, los medios fueron diversos: apertura de escuelas particulares religiosas clandestinas, recomendaciones a los padres para que no enviaran a sus hijos a las escuelas oficiales para que por falta de alumnos fueran cerradas, acusar a las escuelas oficiales de impías e inmorales, lo mismo que a sus maestros. La lucha íntima de muchos maestros, más maestras que maestros, entre sus propias creencias religiosas, algunos de ellos eran fervientes católicos, y los contenidos de la escuela socialista que iban contra toda verdad religiosa, los problemas que tuvieron los mentores con los padres de familia, especialmente con las madres, cuando en la escuela se calificaba a la iglesia de dogmática e irracional; éstos son algunos de los problemas que tuvieron los maestros socialistas por el carácter no sólo laico de la educación, sino hasta antirreligioso.

195

Este problema lo vivieron más intensamente las maestras que los maestros, además de algunos otros asociados con problemas de género. Elvia Montes de Oca (2001a, 2004b), escribió sobre la historia de las maestras socialistas en el Estado de México, problemas no sólo derivados de su escasa preparación profesional, muchas de ellas eran profesoras empíricas, sino por carecer de “cualidades viriles”, “energía suficiente”, “carácter fuerte”, como correspondía a su debilidad por “ser mujeres”, y por ello consideradas como incapaces para dirigir a los alumnos, más si sus grupos eran mixtos como lo exigía la reforma educativa. Otras maestras fueron acusadas de ser “notoriamente conservadoras”, y no lo “suficientemente revolucionarias” como lo exigía la nueva escuela, “tradicionales y mochas como son casi todas las mujeres”. Otras fueron duramente criticadas por

estar embarazadas y presentarse así frente a los niños; discursos de múltiples sentidos pues por un lado se reconocía en las mujeres el “valor supremo” de la maternidad, pero por otro a las maestras se les criticaba y se pedía su separación de las escuelas por el hecho de estar embarazadas, considerado el embarazo entonces como algo “bochornoso” y por ello debían ocultarse de la mirada de los niños. Maestras criticadas por dejar su lugar natural, “el hogar”, y ausentarse de él para ir a trabajar a las escuelas. Mujeres que abandonaban a sus hijos para ir a cuidar a los hijos de otras mujeres.

Los libros de texto que se utilizaron en las escuelas de la entidad en las escuelas socialistas, también han sido objeto de estudio. Patricia Hurtado (2004) hizo un estudio sobre dos libros de texto utilizados en las escuelas socialistas del Estado de México: *El Porvenir, plan sexenal infantil* de Rafael Ramírez y *¡Adelante!* de Daniel Delgadillo. La autora describe formas y contenidos de estos libros de texto, considerados como un valioso recurso no sólo pedagógico, sino también ideológico. Se trata de textos con fuertes contenidos ideológicos acordes con los de la escuela socialista. Los valores que son exaltados en estos libros, son presentados como valores con validez universal, independientemente de credos, sexos, posiciones sociales o cualquier otra diferencia, son presentados también como los verdaderos, frente a los falsos valores de “los otros”, contra los que había que luchar para lograr la transformación social de México.

196

Reflexiones finales

El tema de la educación socialista en la historia de la educación en México ha estado y sigue estando presente en los trabajos de diversos investigadores. Sin embargo, a partir de 1993 y hasta 2005 que comprende el recuento bibliográfico que aquí se hizo, se puede comprobar que las entidades abordadas han sido pocas. Algo se sabe sobre el Norte del país: Coahuila, Sinaloa, San Luis Potosí, Durango; también sobre el Centro: Tlaxcala, Puebla, Jalisco y Estado de México y la capital del país; pero poco o nada se conoce de este asunto en el Sur y Sureste del país, así como en otras entidades más del Norte y del Centro. Sería conveniente establecer una eficaz red de comunicación entre los investigadores e interesados sobre el tema, de tal manera que se formara un fuerte grupo de estudiosos sobre la educación socialista, cuyos trabajos cubrieran a las diversas regiones del país, y sus resultados permitieran a los involucrados una mejor reconstrucción de este hecho histórico, importante en la educación mexicana.

Lo mismo que pasa a nivel nacional, sucede en el Estado de México. Pocas son las regiones que se han estudiado de manera más o menos amplia y a la vez profunda con respecto a la educación socialista. Si bien los estudios han ido más allá de la capital de la entidad, Toluca, también es cierto que faltan diversas zonas por estudiar y comparar entre sí. ¿Qué pasó con la aplicación de la reforma educativa en zonas de relativo desarrollo industrial como eran las cercanas a la ciudad de México?, ¿qué sucedió en las zonas rurales con un fuerte peso agrario, donde la escuela y el ejido formaron una unidad?, ¿cómo fue recibida y aplicada la reforma en las zonas indígenas—otomíes, mazahuas y nahuas—por nombrar las principales?

Con respecto a los actores sociales, los estudios realizados hasta hoy han sido más completos, se ha estudiado a maestros, padres de familia, autoridades de los diversos niveles, miembros de las iglesias; sin embargo, faltan estudios que involucren a otros actores más como fueron los hacendados. En el Estado de México, en esos años era tierra de haciendas y hacendados, algunas escuelas estaban dentro de las propias haciendas y tuvieron que ser reformadas, ¿qué pasó con ellas? Los dueños de las empresas que entonces había en la entidad, empresas que muchas de ellas nacieron en las propias haciendas como fueron las que cultivaban trigo, caña de azúcar, magueyes, raíz de zacatón y otros productos más que eran industrializadas en las propias haciendas; algunos eran empresarios que también sostenían escuelas para los hijos de sus trabajadores, las llamadas "Escuelas Artículo 123", y que tuvieron problemas durante el cardenismo porque los patrones se negaron a seguirlas sosteniendo, ¿qué pasó con esas escuelas?

197

Los actores casi totalmente invisibles en los trabajos aquí revisados fueron los alumnos que asistieron a esas escuelas socialistas, urbanas y rurales. Se han revisado y analizado programas y planes de estudio, libros de texto, pero no se han encontrado, o no se han considerado útiles para el estudio de la historia de la educación socialista, documentos escritos por los propios alumnos: diarios, cuadernos, apuntes, algo que nos diga cómo recibieron y asimilaron ellos la reforma. Se ha entrevistado a personas que entonces eran alumnos de las escuelas socialistas, pero la distancia en el tiempo puede provocar distorsiones en la historia ahora contada, aunque aún así las entrevistas han sido una fuente muy importante en varios de los trabajos realizados, pero falta el testimonio escrito por los alumnos de esa época. Por éstas y por otras ausencias más, debemos seguir investigando.

Bibliografía

ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS, Juan B., "Escuela y sociedad en los distritos de Texcoco y Chalco 1923-1940", en Luz Elena Galván (coord.), *Miradas en torno a la investigación de ayer*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Universidad de Guadalajara, 1997, pp. 153-168.

——— "La escuela socialista en la región de los lagos y volcanes", en Alicia Civera (coord.), *Experiencias educativas en el Estado de México. Un recorrido Histórico*, Zinacantepec, México, El Colegio Mexiquense, 1999, pp. 355-394.

——— "La escuela rural federal y la transformación de los supuestos de la escolarización en una región del Estado de México. Los distritos de Texcoco y Chalco, 1923-1940", en Alicia Civera, Carlos Escalante y Luz Elena Galván (coords.), *Debates y desafíos de la historia de la educación en México*, Zinacantepec, México, El Colegio Mexiquense/Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 2002, 331-343.

198 CIVERA CÉRECEDO, Alicia, "La Escuela Regional Campesina de Tennería: un proyecto de desarrollo rural integral en Tenancingo, Estado de México", en Luz Elena Galván, Mireya Lamonedá y Beatriz Calvo (coords.), *Memorias del Primer simposio de educación*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1994, pp. 419-432.

——— "En busca de una educación popular: el sistema educativo del Estado de México entre 1910 y 1940", en Milada Bazant (coord.), *Ideas, valores y tradiciones: Ensayos sobre la historia de la educación en México*, Zinacantepec, México, El Colegio Mexiquense, 1996, pp. 255-268.

——— "Crisis política y reforma educativa: El Estado de México, 1934-1940", en Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan (coords.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997, pp. 141-165.

——— *Entre surcos y letras. Educación para campesinos en los años treinta*, México, El Colegio Mexiquense/Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1997.

——— "Del calzón de manta al overol: la Misión Cultural de Tennería, Estado de México, en 1934", en Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan (coords.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997, pp. 251-278.

- “La educación socialista en el Estado de México: de la propuesta federal a la respuesta regional”, en Ricardo Forte y Guillenno Guajardo (coords.), *Consenso y coacción: Estado e instrumentos de control político y social en México y América Latina, siglos XIX y XX*, México, El Colegio de México/El Colegio Mexiquense, 2000, pp. 421-454.
- CUEVA, Lourdes, *La educación socialista en Sinaloa (1934-1940)*, Sinaloa, Universidad de Occidente, 2001.
- GALVÁN LAFARGA, Luz Elena, “Arquetipos, mitos y representaciones en libros de historia patria (1934-1939)”, en Carmen Castañeda García, Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma (coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Universidad Autónoma de Morelos/El Colegio de Michoacán, 2004, pp. 163-176.
- HURTADO TOMÁS, Patricia, “Los libros de texto oficiales en las escuelas primarias durante la educación socialista en el Estado de México”, en Carmen Castañeda García, Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma (coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Universidad Autónoma de Morelos/El Colegio de Michoacán, 2004, pp. 143-167.
- LÓPEZ, Oresta, “Los maestros y la educación socialista en el Valle del Mezquital”, en Luz Elena Galván, Mireya Lamonedá y Beatriz Calvo (coords.), *Memorias del Primer simposio de educación*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1994, pp. 433-444.
- *Alfabeto y enseñanzas domésticas, el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Consejo Estatal para la cultura y las Artes de Hidalgo, 2001.
- LOYO, Engracia, “Los centros de educación indígena y su papel en el medio rural (1930-1940)”, en Pilar Gonzalbo (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, El Colegio de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996, pp. 139-159.
- “Una educación para el pueblo (1910-1940)”, en Mílada Bazant (coord.), *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación*, Zinacantepec, México, El Colegio Mexiquense, 1996, pp. 167-181.
- MONTES DE OCA NAVAS, Elvia, “La reforma educativa de 1934. La guerra periodística que provocó antes de ser aplicada”, en *Memoria. Sexto encuentro nacional y segundo internacional de historia de la*

educación, 3 vols., Guadalajara, Jalisco, Secretaría de Educación Pública del Gobierno del Estado de Jalisco, 1996, vol. III, pp. 11-29.

MONTES DE OCA NAVAS, Elvia, "Un vistazo por el Estado de México durante los años treinta. La reforma educativa de 1934", en *Memoria. Segundo coloquio regional de investigación, educación y humanidades*, Toluca, México, Universidad Autónoma del Estado de México, 1996, pp. 68-76.

——— "La reforma educativa de 1934 narrada a través de la prensa de la época", en *Memoria. Tercer coloquio regional de investigación, educación y humanidades*, Toluca, México, Universidad Autónoma del Estado de México, 1997, pp. 165-176.

——— "La historia de la reforma educativa de 1934 a través de los periódicos durante su primer año de aplicación", en *Memoria. Cuarto congreso nacional de investigación educativa*, Mérida, Yucatán, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Yucatán, 1997, pp. 391-397.

——— "La iglesia católica y la educación socialista en el Estado de México, 1934-1940", en *Memoria. La iglesia católica en México*, Zamora, Michoacán, El Colegio de Michoacán/Secretaría de Gobernación, 1997, pp. 321-332.

200

——— "La educación socialista en el Estado de México 1934-1940", en *Memoria. Quinto congreso internacional de historia regional 1995*, Ciudad Juárez, Chihuahua, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 1997, pp. 33-48.

——— *La educación socialista en el Estado de México. Una historia olvidada*, Zinacantepec, México, El Colegio Mexiquense/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey-Toluca, 1998.

——— "¿Qué pasó en el distrito de Tenango del Valle cuando se aplicó la reforma educativa de 1934?", en Rosaura Hernández Rodríguez (coord.), *Tenango del Valle*, Zinacantepec, México, El Colegio Mexiquense/Ayuntamiento de Tenango del Valle 1997-2000, 1998, pp. 79-100 (Cuadernos Municipales/Once).

——— *La educación socialista en el municipio de Toluca. 1934-1940*, Zinacantepec, México, El Colegio Mexiquense, 1998 (Documentos de Investigación, 24).

——— "Los valores humanos de la escuela socialista de 1934", en *Memoria. Quinto congreso nacional de investigación educativa*, Aguascalientes, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes/Comie, 1999.

- “Los valores contenidos y enseñados en la escuela socialista”, en Alicia Civera (coord.), *Experiencias educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico*. Zinacantepec, México, El Colegio Mexiquense, 1999, pp. 395-431.
- “El programa de estudios y de acción de la escuela socialista”, en *La Colmena, Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*, núm. 24, octubre-diciembre de 1999, pp. 91-100.
- *Protagonistas de la educación socialista en el Estado de México*. Zinacantepec, México, El Colegio Mexiquense, 1999 (Documentos de Investigación, 34).
- “¿Qué pasó en el municipio de Jocotitlán durante el periodo revolucionario y unos años después?”, en Rosaura Hernández Rodríguez (coord.), *Jocotitlán*. Zinacantepec, México, El Colegio Mexiquense/Ayuntamiento de Jocotitlán, 2000, pp. 131-154 (Cuadernos Municipales/Catorce).
- “Historia de la educación socialista en Ixtapan de la Sal, México, 1934-1940”, en Rosaura Hernández Rodríguez (coord.), *Ixtapan de la Sal*. Zinacantepec, México, El Colegio Mexiquense, 2000, pp. 99-114 (Cuadernos Municipales/Dieciséis).
- “Las maestras socialistas en el Estado de México”, en *Memoria. Primer congreso internacional sobre los procesos de feminización del magisterio*. San Luis Potosí, San Luis Potosí, El Colegio de San Luis, 2001.
- “¿Qué pasó en el municipio de Malinalco durante la Revolución Mexicana y el cardenismo?”, en Rosaura Hernández Rodríguez (coord.), *Malinalco*. Zinacantepec, México, El Colegio Mexiquense, 2001, pp. 141-161 (Cuadernos Municipales/Dieciséiete).
- “Historia de la educación socialista en el distrito de Valle de Bravo, Estado de México, 1934-1940”, en Rosaura Hernández Rodríguez (coord.), *Valle de Bravo*. Zinacantepec, México, El Colegio Mexiquense, 2002, pp. 39-64 (Cuadernos Municipales/Diecinueve).
- “Libros de lectura de los años treinta: Serie ser 5°. Año. 1939”, en *La Colmena, Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*, Toluca, México, Universidad Autónoma del Estado de México, núms. 35/36, julio-diciembre de 2002, pp. 132-137.
- “Ética y laicismo. Proyecto de formación ética de los niños mexicanos de los años treinta del siglo xx”, *Ethos educativo*. Morelia, Michoacán, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos, II época”, núm. 30, mayo agosto de 2004, pp. 93-109.

- “Las maestras socialistas en el Estado de México (1934-1940). Problemas asociados a su condición femenina”, en *GénEros*. Revista de análisis y divulgación sobre los estudios de género, Colima, Colima, Universidad de Colima, año II, núm. 32, febrero de 2004, pp.81-88.
- “La prensa, ¿informa o confunde? La reforma educativa de 1934 en México narrada a través de los periódicos de la época”, en *La Colmena*, Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México, Universidad Autónoma del Estado de México, núm. 45, enero-marzo de 2005, pp. 87-97.
- QUINTANILLA, Susana “La reforma educativa socialista durante el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas: Balance historiográfico”, en Milada Bazant (coord.), *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*, Zinacantepec, México, El Colegio Mexiquense, 1996, pp. 183-203.
- ROCKWELL, Elsie, *Hacer escuela. Transformaciones de la cultura escolar, Tlaxcala 1910-1940*, México, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas (Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa), 1996.
- 202 ——— “Reforma constitucional y controversias locales: la educación socialista en Tlaxcala, 1935-1936”, en Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan (coords.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997, pp. 196-228.
- “Entre la vida y los libros: prácticas de lectura en las escuelas de la Malintzi a principios del siglo XX”, en Carmen Castañeda García, Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma (coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Universidad Autónoma del Estado de Morelos/El Colegio de Michoacán, 2004, pp. 327-357.
- SIERRA NEVES, Ma. Teresa de, “Memoria colectiva de los maestros en Durango. Pilares de la educación socialista”, en *Memoria. Sexto encuentro nacional y segundo internacional de historia de la educación*, 3 vols., Guadalajara, Jalisco, Secretaría de Educación Pública del Gobierno del Estado de Jalisco, 1996, vol. I, pp. 253-273.
- “La escuela socialista, la escuela de la revolución (Reconstrucción de una memoria colectiva sobre la escuela de las décadas de los veinte y treinta en Durango)”, en Luz Elena Galván Lafarga (coord.), *Miradas en torno a la educación de ayer*, México, Consejo Mexicano de

- Investigación Educativa/Universidad de Guadalajara, 1997, pp. 195-216.
- TORRES SEPTIÉN, Valentina *La educación privada en México, 1903-1976*, México, El Colegio de México/Universidad Iberoamericana, 1997.
- VALDÉS SILVA, María Candelaria, "Educación socialista y reparto agrario en La Laguna", en Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan (coords.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997, pp. 229-250.
- *Una sociedad en busca de alternativas. La educación socialista en La Laguna*, Coahuila, Secretaría de Educación Pública, 1999.
- VAUGHAN, Mary Kay, "Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: programas y libros de texto, 1921-1940", en Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan (coords.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997a, pp. 77-108.
- "El papel político de los maestros federales durante la época de Cárdenas: Sonora y Puebla", en Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan (coords.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997b, pp. 166-195.
- *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940*, México, SEP/Biblioteca del Maestro/ Fondo de Cultura Económica, 2000.
- YANKELEVICH, Pablo, "La batalla por el dominio de las conciencias: la experiencia de la educación socialista en Jalisco, 1934-1940", en Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan (coords.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997, pp. 111-140.
- ZARCO GONZÁLEZ, Celia, "La escuela socialista en Ixtlahuaca, México", en *Memoria. Sexto encuentro nacional y segundo internacional de historia de la educación*, 3 vols., Guadalajara, Jalisco, Secretaría de Educación Pública del Gobierno del Estado de Jalisco, 1996, vol. III, pp. 1-10.

El Museísmo Pedagógico en España: Actualidad y Perspectivas, Luces y Sombras

Vicente Peña Saavedra

Pórtico

Desde los años de cambio de siglo se aprecia un resurgimiento muy sensible de la museología de la educación a escala mundial. Así se pone de manifiesto en una reciente publicación titulada *Os museos da educación en Internet* (2004), que ha sido realizada bajo la dirección del Dr. Vicente Peña Saavedra, profesor de la Universidad de Santiago de Compostela y Coordinador Científico del Museo Pedagógico de Galicia (Mupega). A esta corriente, en sostenido proceso de ebullición, no son en absoluto ajenos los entornos territoriales americano y europeo, tal y como se evidencia en la misma obra, sino que por el contrario ambos han venido actuando como auténticas locomotoras de este rebrote museográfico de nuevo cuño y moderna orientación, en sintonía con los avances y paradigmas que se han venido gestando en los últimos tiempos en las esferas museológica y pedagógica. Pero en este caso se registra, correlativamente, un fenómeno tanto o más importante que el anterior. Consiste en una reciente dinámica de aproximación y articulación de las iniciativas museísticas especializadas en materia educativa que han tomado cuerpo en las últimas décadas o que se encuentran en fase emergente en la actualidad. La génesis de esta tentativa vertebradora, en lo que atañe al mundo hispano-luso, puede datarse en el año 2001, coincidiendo con la celebración en Santiago de Compostela del I Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico, promovido por el entonces naciente Mupega. Un año después, la propuesta integradora fue asumida por los expertos asistentes al Encuentro de Museos e Historiadores de la Educación que tuvo lugar en Palma de Mallorca. Y finalmente se formalizó en 2003 al quedar constituida la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPIE), en Burgos, coincidiendo con la realización en esta localidad castellano-leonesa del XII Coloquio de Historia de la Educación, donde también fueron aprobados sus Estatutos y elegida su Junta Directiva, que preside desde entonces el Dr. D. Julio Ruiz Berrio, director del Museo de Historia de la Educación "Manuel B. Cossío" (Universidad Complutense de Madrid) y de la que es vicepresidente el Coordinador Científico del Mupega, Dr. Vicente Peña Saavedra, desem-

205

peñando la secretaría la Dra. Francesca Comas Rubí, profesora de la Universidad de Les Illes Balears. La mencionada entidad adquirió reconocimiento jurídico el 3 de junio del año 2004, al ser inscrita en el Registro Nacional de Asociaciones. Antes de cumplir un año de vida, la nueva asociación celebró sus I Jornadas Científicas, que tuvieron lugar del 11 al 13 de mayo último en el marco de las instalaciones permanentes que el Mupega posee en Santiago de Compostela, bajo el título: *El museísmo pedagógico en España: actualidad y perspectivas. luces y sombras.*

La elección de la sede de este encuentro de expertos fue acordada por la Junta Directiva de la SEPHE en su reunión ordinaria del mes de diciembre de 2004, acogiendo de buen grado la propuesta que el Coordinador Científico del Museo gallego le había hecho llegar. La decisión, adoptada por unanimidad, obedeció esencialmente a la consideración del Mupega como centro de referencia para la génesis y el impulso de otras experiencias museográficas del mismo tenor, orientadas hacia el campo de la educación, en distintos escenarios geográficos y en diferentes espacios académicos o culturales de variada índole del territorio español, idea que, con toda probabilidad podría hacerse extensiva a otros ámbitos geoculturales, como el iberoamericano, con el cual existen tantos lazos de unión, tantas afinidades, dentro de la siempre enriquecedora diversidad, y tan estrechas relaciones humanas de raíz netamente popular que se han venido fraguando y modulando a lo largo de los siglos.

206

Finalidades y objetivos

En los Estatutos de la SEPHE se establece que esta asociación científico-profesional asume como propias las siguientes finalidades, a las que de algún modo se procuró contribuir a dar cumplimiento con la celebración de sus Primeras Jornadas:

1. Protección y conservación del patrimonio histórico-educativo.
2. Estudio e investigación del patrimonio histórico-educativo.
3. Promoción, estímulo, apoyo y difusión de las acciones relacionadas con las finalidades enunciadas en los puntos anteriores.

De forma más específica, y también mucho más modesta, con la organización de este encuentro auroral se aspiraba a dar concreción a los fines antes enunciados, los cuales quedaron operativizados en los objetivos que a continuación se formulan de manera desagregada:

- a) Intercambiar conocimientos acerca de la labor que vienen realizando los centros especializados en museología de la educación, diseminados por la geografía española.
- b) Difundir los proyectos e iniciativas que se están gustando en el ámbito de la museología pedagógica en nuestro país.
- c) Reflexionar y debatir en torno a las experiencias de recuperación y puesta en valor de los acervos materiales e inmateriales concurrentes en el dominio educativo.
- d) Examinar el panorama español de la museología de la educación en la actualidad, sus antecedentes próximos y su prospectiva.
- e) Estudiar las potencialidades que ofrecen los museos y las colecciones de carácter educativo en las esferas expositiva, investigadora, formativa y de desarrollo social comunitario.
- f) Conocer y recorrer de forma presencial diversos enclaves académicos, culturales y patrimoniales de interés para los especialistas y estudiosos de la museología de la educación.

Programa de actividades

207

Las Jornadas fueron inauguradas por el Secretario General de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria. Antes de su intervención habían hecho uso de la palabra el Coordinador Científico del Mupega y el Presidente de la SEME. Seguidamente se proyectó el video *O ensino: unha viaxe no tempo (La enseñanza: un viaje en el tiempo)*, cuyo estreno se había efectuado con motivo de la apertura del nuevo centro museístico en octubre de 2004. Y a continuación dieron comienzo las actividades científicas con la conferencia inaugural que corrió a cargo del profesor Vicente Peña Saavedra, quien disertó sobre el tema "El Museo Pedagógico de Galicia: un proyecto hecho realidad". La conferencia fue acompañada de una visita por las instalaciones expositivas y de apoyo a la investigación del museo, así como a los laboratorios, talleres de restauración, almacenes de depósito de enseres y demás dependencias con las que cuenta el inmueble museográfico en sus cuatro plantas habilitadas, incluyendo también los espacios exteriores, que han sido aprovechados para su musealización, hallándose en estos momentos en un avanzado estado de tratamiento y uso museográfico al servicio del público que hasta allí se acerca.

A partir del segundo día dieron comienzo las demás sesiones de trabajo que quedaron estructuradas en tres bloques temáticos, de acuerdo con el panorama que, en líneas generales, presenta el museísmo pedagógico

español en nuestros días. Los citados bloques giraron en torno a los siguientes contenidos:

1. Centros museográficos en activo en España. Experiencias y proyectos.
2. Iniciativas museísticas en proceso de gestación.
3. Otras experiencias de recuperación y puesta en valor del patrimonio educativo y de la infancia.

Un total de dieciséis relatores dieron cuenta de sus contribuciones y propuestas en las diferentes mesas de trabajo, las cuales adquirieron un considerable valor añadido con los amplios y activos coloquios en los cuales se dejó oír la voz del resto del auditorio, que optimizó notablemente el contenido de las presentaciones hechas por los ponentes.

208

Como complemento de las sesiones propiamente científicas, los asistentes fueron invitados a realizar una visita guiada al patrimonio histórico-artístico de la Universidad de Santiago de Compostela, en la que tomó parte la Vicerrectora de Extensión Cultural y Servicios a la Comunidad Universitaria, y otra a las obras en proceso de ejecución de la futura *Cidade da Cultura de Galicia* [Ciudad de la Cultura de Galicia], entidades ambas que coadyuvaron a la mayor brillantez del encuentro, enriqueciéndolo de manera muy certera con prestaciones temáticamente acordes con los problemas abordados por los especialistas en la materia objeto de tratamiento.

En la clausura de las Jornadas hizo acto de presencia el Conselleiro de Educación y Ordenación Universitaria, Celso Currás Fernández, quien se dirigió a los congresistas para agradecerles su concurrencia, mostrar interés por los temas analizados y darles a conocer a groso modo las gestiones realizadas para llevar a término la fundación, ejecución y apertura al público del Mupega en un periodo muy breve para este tipo de instituciones, partiendo de la carencia inicial de acervos patrimoniales y aun de sede física estable. Al propio tiempo expresó su anhelo de que iniciativas como ésta lleguen a materializarse cuanto antes en las restantes Comunidades Autónomas de España, a fin de poder salvaguardar con la dignidad que se merece la memoria de la educación en sus testimonios materiales e inmateriales. Los buenos designios de la máxima autoridad política en el mapa educativo gallego, podríamos extrapolarlos a escala planetaria, en un momento en el que asistimos a una corriente de singular sensibilización por los testimonios tangibles e intangibles que nos ha legado la enseñanza pretérita.

Panel de conclusiones

Transecridos los tres días de duración de las Jornadas que, a juicio de los asistentes, resultaron muy fructíferas en su vertiente intelectual, contribuyendo a poner de relieve la importancia que la museología de la educación ha recuperado en los últimos años como campo de estudio, espacio formativo y área de trabajo para los profesionales del ámbito pedagógico, aunque no sólo para ellos, quedaron aprobadas con el voto unánime de los participantes las conclusiones que a continuación se relacionan de forma condensada y que, en algunos casos, bien podrían servir de tópicos para el análisis y el debate en otros espacios geoculturales en orden a una ulterior contrastación en clave comparativa:

1. El panorama del museísmo de la educación en España actualmente es prometedor, si bien requiere un mayor compromiso y participación de las administraciones públicas y de los organismos privados para que los centros en activo y las iniciativas en fase de desarrollo lleguen a consolidarse oportunamente, tanto en su vertiente física como virtual.
2. El Museo Pedagógico de Galicia (Mupega) constituye un referente idóneo para la puesta en marcha de otras iniciativas análogas, aunque con identidad propia, en las diferentes Comunidades Autónomas de España, que puedan contar con el patrocinio institucional de las respectivas Administraciones territoriales y la cooperación directa en la esfera científica de las Universidades con presencia en cada área geográfica.
3. Mientras no sea posible la fundación de nuevos museos, habrá que proceder desde los centros académicos de los diferentes niveles del sistema educativo, y aun desde otras instancias ajenas al ámbito de la educación reglada, a evitar la pérdida, la destrucción o el extravío de un conjunto de enseres y testimonios que forman parte de la historia material e ideacional de la educación y, en particular, de la cultura de la escuela y de la genealogía de la infancia, los cuales en el futuro podrán conformar el acervo patrimonial de los espacios museológicos emergentes.
4. El horizonte alentador que parece dibujarse para la museología de la educación no debe deslumbrarnos como falso espejismo ante las numerosas carencias y el enconitable voluntarismo con que muchas iniciativas de este ámbito se están desarrollando en los momentos actuales. Estas son las sombras que en medio de las luces oscurecen

parcialmente un paisaje que debe resplandecer sin dilación de forma meridiana. De lo contrario, estaremos asistiendo con cierta desidia a la pérdida de un *corpus* cultural que le confiere a la sociedad en la que se objetiva una huella identitaria propia y genuina.

5. Se hace necesario dar continuidad a estas Primeras Jornadas con la celebración de futuros encuentros periódicos que contribuyan a cohesionar a los profesionales y estudiosos de la museología de la educación y de la infancia, y posibiliten el intercambio de conocimientos entre ellos acerca de las temáticas y de los problemas de interés común. Se sugiere que las *Jornadas* tengan en lo sucesivo una periodicidad bienal. La segunda edición de las mismas se fijará en la asamblea general que la SENIE celebrará el próximo mes de diciembre.
6. Se considera indispensable fortalecer y afianzar la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo por medio de la captación de nuevos socios a título individual e institucional que enriquezcan con sus ideas a esta nueva entidad y promuevan la difusión de la museología pedagógica por todo el ámbito territorial que la misma comprende. De este modo será factible, además, alcanzar la indispensable difusión y proyección social de la labor que de forma aislada venimos realizando. La consecución de estas metas requerirá recabar los apoyos externos precisos y recurrir a la apoyatura de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación por las potencialidades que ofrecen.
7. Los museos pedagógicos o de la educación constituyen agencias fundamentales para la recuperación y puesta en valor del patrimonio histórico-educativo y, al mismo tiempo, entidades de primer orden en el proceso de desarrollo sociocultural comunitario.
8. Se estima de gran importancia hacer partícipes de las acciones promovidas desde los museos y las colecciones especializadas en materia educativa, que se encuentran abiertas al público, a la comunidad escolar, en particular, y a la sociedad, en general, tratando de que ambas tomen conciencia de la labor que estas entidades realizan en cuanto a la recuperación, puesta en valor y explotación intelectual de sus acervos materiales e inmateriales, con fines investigadores, formativos, expositivos y delectables, contribuyendo de este modo al desarrollo sociocultural comunitario del entorno donde se asientan.

Así es ratificado por todos los asistentes a estas I Jornadas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo, en Santiago de Compostela a trece de mayo de dos mil cinco.

Final

Sólo nos resta desear, como colofón de esta crónica, que experiencias como la que está adquiriendo la carta de naturaleza en España puedan hacerse extensivas también a Iberoamérica y que en un futuro no lejano el universo de cobertura articulador de los museos pedagógicos y de sus profesionales se prolongue al conjunto de los países que configuran los dos continentes unidos por el Atlántico. Si este propósito se cumple, sin duda, todos nos veremos altamente beneficiados y la museología de la educación emprenderá una nueva singladura de prosperidad, sustentada en el encuentro multicultural, siempre intelectual, institucional y humanamente enriquecedor.

Memoria en el Tiempo. La Escuela Nacional de Música (ca. 1929-1945)

AGUIRRE LORA, María Esther (proyecto y coordinación académica). *Memoria en el tiempo. La Escuela Nacional de Música de la UNAM (ca. 1929-1945)*, México: Universidad Nacional Autónoma de México (Centro de Estudios sobre la Universidad y Escuela Nacional de Música), DGARA, Publicaciones Digitales de la Dirección de Cómputo Académico DGSCA, SOMETUDE, 2006.

Mireya Martí Reyes

Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad de Guanajuato

La publicación digital *Memoria en el tiempo. La Escuela Nacional de Música de la UNAM (ca. 1929-1945)*, constituye una muy grata sorpresa y toda una partitura en el, hasta este momento, casi “sordo” panorama en torno a la fundación de la Facultad de Música de la Universidad Nacional de México, que recién estrenaba Autonomía en aquel entonces. Este libro viene a cubrir y a “llenar de sonidos” un gran “silencio” existente en la historia de la música en México la cual, obviamente, se encuentra íntimamente relacionada y trasciende a la historia del país.

213

Es digno de alabanza que los historiadores y otros especialistas que participaron en este proyecto de investigación interinstitucional e interdisciplinario, encabezados y coordinados por la Dra. María Esther Aguirre Lora, hayan tenido la audacia de abordar un objeto de estudio tan complejo. Y esta complejidad se manifiesta porque involucra no sólo a ésta y otras instituciones “abocadas a la formación profesional del músico mexicano”, a las políticas educativas y culturales, a los movimientos artísticos y sociales que condicionaron su surgimiento y evolución, sino a la música en sí misma, con toda su diversidad y riqueza; y, fundamentalmente, a los músicos: con sus pasiones y sus odios, los músicos con sus contradicciones, conflictos, diferencias de formaciones y filaciones; los músicos que sienten y anteponen “el poder de la música”, y aquellos que anteponen y sienten “el poder por medio de la música”; los músicos como profesionales, como maestros, como educadores, como gente comprometida con las necesidades de su tiempo, como actores o protagonistas de la historia...

Consecuente con este universo musical “sonoro”, el libro tiene una original manera de presentar el índice: aparece un pentagrama con la clave de sol y una escala (organización de sonidos en orden sucesivo y gradual) a partir del DO central. Lo llamativo es que al acercar el cursor a cada nota, “suena”, y muestra el capítulo o apartado correspondiente, de los ocho en que está ordenada la “escala”, que representa esta “memoria en el tiempo”:

DO – Introducción / RE – Umbrales: 1917-1928 / MI – Luces y sombras: 1929 – 1934 / FA – Miradas, Estilos / SOL – Anexos / LA – Acervos consultados / SI – Fichas catalográficas / RE – Fragmentos musicales incluidos / DO – Agradecimientos.

Debe destacarse la importancia de haberlo publicado en disco compacto, versión multimedia, porque de otra manera hubiera sido imposible mostrar los siete ejemplos musicales, coherentemente insertados de acuerdo al contenido del texto. Entre ellos resalta el “Himno a la Huelga pro Facultad de Música”, obra que hace referencia directa a los acontecimientos acaecidos en torno al objeto de estudio. Asimismo, de no haberse recurrido al formato electrónico, tampoco hubiera sido posible incluir tantas –630 en total–, ni tan nítidas imágenes que reafirman, sustentan y enriquecen lo descrito.

214

Pudiera afirmarse, que la investigación toma más bien como “pretexto” la celebración, el 7 de octubre de 2004, del 75 aniversario de existencia de la ahora denominada Escuela Nacional de Música, pues, las preguntas que le sirven como hilo conductor: el contexto, las circunstancias, los movimientos artísticos, los protagonistas y los debates en medio de los cuales nace esta institución; van mucho más allá que una mera conmemoración; y, ciertamente, las respuestas a dichas preguntas constituyen uno de los logros fundamentales del libro.

En la “Introducción” se menciona como propósito de la indagación el “abundar en el conflicto”, en los momentos, hechos, posibilidades que condujeron a los músicos, a propiciar las condiciones para la creación de una escuela *universitaria* de música. Y es necesario subrayar esta particularidad, porque no es lo mismo una institución musical privada, de las que existían ya en la ciudad de México, o una pública con diferente concepción como la que se tenía en el prestigiado Conservatorio Nacional de Música –al que se encuentra indisolublemente unida–, que una escuela dedicada a la formación de profesionales de la música, cobijada por una institución universitaria como la UNAM, rectora en todos los campos del saber en el país. Más significativo aún, resulta el hecho de que la fundación de la Facultad de Música se encuentre ligado a otro acontecimiento de gran

trascendencia: la Autonomía de la Universidad Nacional de México, declarada unos meses antes (el 11 de julio) del propio año 1929.

Se toman como referentes temporales este último año mencionado (por razones obvias) y 1945, cuando la UNAM alcanza su estabilidad e inicia realmente su consolidación como institución autónoma. Sin embargo, los antecedentes se remontan al siglo XIX, enfatizan la creación y los vínculos con el Conservatorio Nacional de Música; y, después del fin de la Segunda Guerra Mundial, aún se extiende hasta finales de esta primera mitad de la centuria.

Aunque en los "Umbrales" se parte de la formación musical durante la colonia —en las Catedrales y monasterios, en las capillas musicales catedralicias y las Escoletas y a través de las prácticas en las bandas de músicos aficionados—, es bueno señalar (y no olvidar) que los "antiguos mexicanos", como los nombra Miguel León-Portilla, se dedicaron a la enseñanza de la música en instituciones como los *calmécac*, y de ahí que los españoles hayan encontrado un terreno fértil en su acción evangelizadora a través de la música.

En este primer capítulo se encuentra una valiosa información, no sólo en cuanto a fechas de acontecimientos históricos que constituyen antecedentes del objeto de estudio, sino también de sujetos e instituciones que en algún momento fueron protagonistas de esta historia, así como de géneros musicales, contenidos en los programas de enseñanza musical, textos publicados; y, sobre todo, del proceso de búsquedas artísticas con vistas a lograr la expresión de lo nacional, proceso de reconocimiento y recuperación de lo autóctono que se desarrolla, simultáneamente, en América Latina.

215

Un breve recorrido por la historia de algo más que el primer cuarto del siglo XX, nos conduce a la visualización e interrelación de hechos significativos como: la conversión del Conservatorio Nacional de Música en institución pública, dependiente de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1905, y luego, su cambio de adscripción, ahora al Departamento Universitario y de las Bellas Artes creado en 1917 y que se llamaría "Universidad Nacional". Pocos años después, en 1921, tanto la Universidad como el Conservatorio van a quedar adscriptos a la Secretaría de Educación Pública, creada a instancia de José Vasconcelos. También se desarrollaron eventos de gran relevancia como los dos primeros Congresos Nacionales de Música organizados por la Universidad y *El Universal*, en 1926 y 1929, respectivamente.

Por otra parte, personalidades del ámbito musical y educativo son resaltadas mediante la inserción de fichas biográficas con fotografía, entre las

que cabe mencionar la correspondiente a Alba Herrera y Ogazón, a quien se deben varios textos como *El Arte Musical en México* (1917) y su *Historia General de la Música* (1930); y la de Estanislao Mejía Castro, compositor y pedagogo vinculado a la fundación de la Facultad de Música.

“Luces y Sombras: 1929-1934”, puede considerarse como el capítulo central, el más sustancioso y sustancial del libro. Está dividido en cuatro acápitos en los que se abordan: 2.1 La crisis (6 de mayo a 11 de julio de 1929), 2.2 Los días cruciales (13 de julio al 7 de octubre de 1929), 2.3 El despliegue (1929-1934), y 2.4 Entre la vida y el afán de normar (1934-1945) que, inclusive, se extiende mucho más allá de las fechas en que se enmarca.

El año de 1929 resulta crucial y marca dos hitos fundamentales: la autonomía universitaria y la fundación de la Facultad de Música. Se trata de un momento muy complejo de la historia de la humanidad, signado por la crisis mundial del capitalismo, y en México, inmerso en el movimiento cristero y la crisis política causada por el asesinato del presidente Álvaro Obregón. Sesenta y ocho días de huelga estudiantil culminaron con la apertura de las facultades que habían sido clausuradas, la devolución de las instalaciones tomadas por los estudiantes (actores sociales que desempeñaron un papel decisivo en el conflicto) y el reconocimiento de la autonomía universitaria.

216

La música no estuvo ajena a este movimiento, lo cual se pone de manifiesto con la creación de composiciones como *El Corrido de la Huelga* (grabación que se encuentra incluida en el libro). Sin embargo, aunque inicialmente se había planteado la integración de la Escuela de Música, Teatro y Danza como el décimo plantel universitario dentro de la Ley de Autonomía “un acuerdo de última hora del presidente Portes Gil, a instancias de Carlos Chávez, la dejó fuera”.

Con lujo de detalles se recoge en este capítulo: “La polémica” entre Carlos Chávez, Director del Conservatorio Nacional de Música y el grupo fundador de la Facultad de Música de la Universidad –lo cual condujo a la necesidad de legitimación frente al Conservatorio durante los primeros años de vida–; así como las vicisitudes y las batallas libradas durante algún tiempo para poder lograr su objetivo, en contra de la voluntad manifiesta del gobierno. De igual manera, se describe la intensa actividad artística que se desarrolló en los primeros años de existencia de esta nueva institución universitaria, que llegó a fundar una Orquesta Sinfónica de la Facultad de Música, dirigida por José Rocabruna (se incluye un programa de la temporada 1931), realizar conciertos de estudiantes y profesores, dictar conferencias y hasta proyectar la creación de una cátedra de Investigacio-

nes Musicológicas (1929-1930) que buscara rescatar cantos y otras tradiciones musicales locales en el interior del país.

En el proyecto para la creación de esta cátedra se habla de la necesidad de indagar acerca de "...la historia de la ópera mexicana, [...] la historia de la crítica musical en México, las fundaciones de Academias y Conservatorios..." (Foto 16975-16977), tema retomado en la presente investigación; pero que también fue motivo de preocupación y se abordó desde el primer aniversario con la "Breve historia de la fundación de la Facultad de Música", escrita por las profesoras Alba Herrera y Ogazón y María Caso en 1930.

Otro aspecto importante a señalar es el referido a los cambios que se van operando en la forma de pensar de los profesores de la nueva dependencia, cada vez más comprometidos con la Universidad y cada vez más "universitarios". En palabras de la propia coordinadora y autora:

...la preocupación esgrimida de manera constante en diversos foros por los disidentes de la Escuela de Música, Teatro y Danza respecto a superar el concertismo y la preparación musical exclusivamente técnica, sin negar coincidencias con la reforma de la enseñanza musical en el Conservatorio Nacional de Música que respondían a las exigencias que planteaban los nuevos tiempos, comenzará a configurar una forma de pensar y hacer música más acorde con los cánones universitarios; interesarse en una preparación más amplia, completa y sófida, y buscar un sano equilibrio entre la cultura general, los conocimientos teóricos específicos y la habilitación en un dominio particular de la música. Se anhelaba lograr el mayor desarrollo del Arte Musical, se apelaba a la mayor conciencia del significado social del artista y a su necesaria profesionalización... ["2.3 El despliegue", segundo párrafo].

217

Los diversos nombres que asume la institución sirven, de cierta manera, para ejemplificar el camino recorrido desde que era Escuela de Música, Teatro y Danza, su conversión en Facultad de Música de la Universidad Autónoma Nacional, y las discusiones sobre su estatus al ser comparada con otras facultades todo lo cual llevó a que, en 1934, se reubicara como Escuela de Música (fotos 20159-20160).

"Miradas y Estilos", dividido en sendos acápites bajo cada uno de estos subtítulos, constituye el cierre de este libro y, a la vez, como expresa la Dra. Aguirre Lora "un punto de partida para recrear sistemática y orgánicamente la vida de la Escuela Nacional de Música". En este capítulo se aborda, fundamentalmente, el problema de la identidad como músicos universitarios y las "diferencias" con los conservatorianos o con otros pro-

fesionales de la música: ¿cómo se ven ellos hacia el interior y en relación con los otros? Dicho de una mejor manera, en la voz de la autora: “Todo, finalmente, contribuiría a crear un sentido de identidad, a cohesionar a una comunidad académica, a construir un sentido de pertenencia, a hacer que los músicos de la Escuela Nacional de Música paulatinamente adquirieran un *ethos universitario*”.

También es preciso destacar el énfasis que se pone en este escrito respecto al papel desempeñado por la Escuela Nacional de Música (nombre actual) en el rescate y difusión del folclore y las manifestaciones populares de México; y un ejemplo claro lo constituye su activa participación en Radio Universidad, fundada en 1937.

De las secciones restantes cabe destacar el interés y la pertinencia de los dos cuadros que se incluyen como “Anexos”, sobre todo, el de las “Aproximaciones cronológicas a algunos sucesos significativos”, que sitúan a la Escuela Nacional de Música en el contexto, no sólo de la UNAM, sino del país. Asimismo, constituyen una valiosa fuente de información: el listado de los “Acervos consultados”, las referencias de fotos y documentos insertos en el texto que se encuentran en las “Fichas catafográficas” (organizadas por capítulos, en orden de aparición), y la relación de los “Fragmentos musicales incluidos”. Por último, y como aparece consignado: “A muchos –¡y mucho!– hay que agradecer...”

218

María Esther Aguirre, con la modestia que la caracteriza, pone énfasis en el “carácter provisorio de cualquier explicación histórica, de la condición limitada, inacabada, de la producción del conocimiento, siempre susceptible de replantearse, de ser superado...” Pero, a pesar de la certeza de este aserto, en lo personal, considero justo y necesario agradecerle profundamente por todas las aportaciones al ser y al conocer que, evidentemente, se concentran en esta obra; agradecerle por este regalo a la razón y a los sentidos; e invito a todos los que tengan la oportunidad de leer estas líneas a que adquieran el disco compacto *Memoria en el tiempo. La Escuela Nacional de Música de la UNAM (ca. 1929-1945)*, y lo disfruten, como yo lo sigo disfrutando.

Comunidades

María de Lourdes Alvarado Martínez Escobar

- Como un reconocimiento a su trayectoria académica e institucional, la Dra. María de Lourdes Alvarado Martínez Escobar fue nombrada Secretaria Académica del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM, para el periodo 2006-2010.

María de Lourdes se ha especializado en dos grandes líneas de investigación: Historia de la universidad y de las instituciones de educación superior en el siglo XIX e Historia de la educación femenina en México (siglo XIX), de las que ha surgido un número considerable de publicaciones, como: *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX* (1994), *Demanda social y reto gubernamental* (2004) y *Educación y condición femenina en el siglo XIX. Dos ensayos de Laureana Wright* (2005), entre otras.

Ha sido docente en la UNAM desde 1980; actualmente imparte Educación y cultura en el México del siglo XIX, en el Colegio de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras, y los seminarios permanentes Grupos marginados de la educación en México, siglos XIX y XX, y Revista Positiva, 1901-1914, ambos en el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, UNAM.

Nos unimos a los mejores augurios por los positivos logros en el curso de su gestión.

221

Silvia Figueroa Zamudio

- A nombre de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación nos es muy grato comunicarles que uno de nuestros miembros fundadores y más activa colaboradora, cuya trayectoria es ampliamente reconocida en el medio académico nacional e internacional, la doctora Silvia Figueroa Zamudio, fue designada rectora de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo para el periodo 2007-2011. Cabe señalar que, desde la fundación de la Universidad Michoacana en el año 1917, Silvia es la primera mujer que ocupa este cargo. Egresada de la licenciatura en historia de la misma Universidad, realizó la Especialización en Docencia en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM y el doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación, con especialidad en Historia de la Educación, en la UNED (Madrid, España). Tie-

ne publicados varios libros, entre ellos: *Dos décadas de ser y hacer en la Escuela de Historia de la Universidad Michoacana* (Morelia, UMSHN, 1993); *Universidad Michoacana en la Alborada de un Nuevo Siglo* (UMSHN, 1994); *Morelia. Patrimonio Cultural de la Humanidad* (Morelia, UMSHN/Ayuntamiento de Morelia y Gobierno del Estado de Michoacán, 1995); *Pueblo de Ceniza* (Morelia, Morevallado Editores, 1996); *Iconografía del Colegio de San Nicolás* en coordinación con Gerardo Sánchez Díaz (Morelia, UMSHN, 1998); *El escudo de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo* (Morelia, Archivo Histórico de la UMSHN, 1998); *De Madrid a México. Los aportes del exilio español*, dos volúmenes, en coordinación con Agustín Sánchez Andrés (UMSHN/Comunidad Autónoma de Madrid, 2001); *La enseñanza de la Medicina en Michoacán en el siglo XIX* (Morelia, Archivo Histórico de la UMSHN, 2002).

Le enviamos un cálido abrazo y los mejores deseos para la gestión que inicia, la cual sin lugar a dudas, se proyectará en el fortalecimiento académico de la Universidad Michoacana.

222 Norma Ramos Escobar

- En febrero 2007 recibimos la noticia de que la maestra Norma Ramos Escobar, socia de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, obtuvo el *III Premio de Investigación Histórica Israel Cavazos Garza 2006*, con la investigación titulada *El trabajo y la vida de las maestras nuevoleonesas. Un estudio histórico de finales del siglo XIX y principios del XX*. Norma es originaria de Nuevo León, estudió la Licenciatura en Historia en la Universidad de Nuevo León y la Maestría de Historia en El Colegio de San Luis, institución en la que se graduó con mención honorífica con la tesis: *Aspectos profesionales y laborales de la docencia femenina en los procesos de fundación de la educación pública en Nuevo León*, bajo la dirección de la doctora Oresta López.

Las instituciones convocantes al premio mencionado son, El Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León, la UNAL a través de la Secretaría de Extensión y Cultura y la Facultad de Filosofía y Letras, la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Ayuntamiento de Monterrey, el Colegio de la Frontera Norte y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. El objetivo de este

certamen es fomentar y difundir la investigación histórica en los estados de Tamaulipas, Coahuila, Chihuahua, Durango y Nuevo León.

María Esther Aguirre Lora

- La doctora María Esther Aguirre Lora ha sido distinguida con la medalla *Sor Juana Inés de la Cruz*, reconocimiento que otorga la UNAM "por haber contribuido de manera sobresaliente al cumplimiento de los altos fines universitarios". A lo largo de su trayectoria ha sido pionera en el campo de los estudios comenianos y de la historia cultural y social de la educación. Los productos de su labor académica y científica han tenido gran aceptación y reconocimiento dentro y fuera del país. Dan cuenta de ello, la edición de *El mundo en imágenes* (1993), del pensador moravo Juan Amós Comenio; los dos libros de su autoría, *Calidoscopios Comenianos* (1997, 2001) y el volumen *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos* (2000), en el que participan reconocidos autores europeos, estadounidenses y mexicanos.

Como traductora, ha puesto a nuestra disposición obras de autores italianos como Claudio Bonvecchio (*El mito de la universidad*, 1991) y Antonio Santoni Rugiu (*Nostalgia del maestro artesano*, 1994). Ha sido también profesora invitada por las Universidades de San Carlos (Guatemala), Wisconsin, Granada, Complutense, Florencia, Pavía, Ferrara, Bochum, Universidad Carolingia y de Bratislava; entre los reconocimientos que ha obtenido, se puede mencionar la medalla y diploma Juan Amós Comenio, otorgada por el Museo Pedagógico de Praga, en reconocimiento a la calidad de sus contribuciones en el terreno de la comeniología (1994).

Más allá de su compromiso con la formación de nuevas generaciones, quizá lo más destacable e invisible de María Esther Aguirre es su gusto por la vida, por el transcurrir de los días en la eternidad de los instantes, rodeada de sus "gatos", compañeros de viaje y amigos entrañables.

CONTENIDO

EDITORIAL/Jesús Márquez Carrillo

I. DIÁLOGOS Y TRAYECTORIAS

CIRILA CERVERA DELGADO / *Vías inéditas para la educación de los indígenas en el Guanajuato del siglo XVI. Una historia alternativa.*

MARÍA DEL REFUGIO MAGALLANES DELGADO / *Las cartillas rústicas: educación a favor del campo a fines del siglo XVIII.*

IRMA LETICIA MORENO GUTIÉRREZ / *Los albores de la enseñanza objetiva en México 1870-1889.*

ESTELA MUNGUÍA ESCAMILLA / *Salubridad e higiene escolar, una necesidad posrevolucionaria en Puebla.*

II. PUNTOS DE VISTA

ANTONIO VIÑO FRAGO / *Los cuadernos escolares como fuente histórica: aspectos metodológicos e historiográficos.*

MARTA CARVALHO, DERMEVAL SAVIANI, DIANA VIDAL / *Sociedade Brasileira de História da Educação: constituição, organização e realizações.*

III. DOCUMENTALIA MEXICANA

BELINDA ARTEAGA CASTILLO / *El Craneóscopo. Periódico frenológico y científico (1874), de Plotino Rhodakanaty.*

IV. MATERIA PRIMA Y HERRAMIENTAS

Recuento bibliográfico de la educación socialista en el Estado de México (1993-2005), por Elvia Montes de Oca.

El museísmo pedagógico en España: actualidad y perspectivas, luces y sombras, por Vicente Peña Saavedra.

Memoria en el tiempo. La Escuela Nacional de Música (1929-1945 ca.), por Mireya Martí Reyes.

V. COMUNIDADES

María de Lourdes Alvarado Martínez Escobar, Secretaria Académica del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.

Silvia Figueroa Zamudio, Rectora de la Universidad Michoacana.

Norma Ramos Escobar, Premio de Investigación Histórica "Israel Cavazos Garza".

María Esther Aguirre Lora, Reconocimiento de la UNAM "Sor Juana Inés de la Cruz".

