

Número 1
Enero 2004-
mayo 2005

Memoria, conocimiento y utopía
Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

Memoria, conocimiento y utopía

*Anuario de la Sociedad Mexicana
de Historia de la Educación*

Número 1

Enero 2004-mayo 2005

EDICIONES
POMARES



EDICIONES **POMARES**

Memoria, conocimiento y utopía

Anuario de la Sociedad Mexicana
de Historia de la Educación

Número 1

Enero 2004-mayo 2005

SOMEHIDE
Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

Memoria, conocimiento y utopía

Anuario de la Sociedad Mexicana
de Historia de la Educación

Número 1

Enero 2004-mayo 2005

Ediciones Pomares, S. A.
Barcelona — México

© 2005 Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (Somehide)

© 2005 Ediciones Pomares, S. A.

c/ María Aguiló, 88, 1.ª, 1.ª

08005 Barcelona

Email: edicionespomares@yahoo.es

Página web: <http://www.edpomares.com>

ISBN: 84-87682-58-8

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo público.

Impresión y encuadernación: Formación Gráfica S.A. de C.V. Matamoros 112,
Col. Raúl Romero, C.P. 57630, Cd. Nezahualcóyotl,
Estado de México.

Equipo editorial

Directora-editora

Dra. Oresta López COLSAN

Comité Editorial

Dra. Elsie Rockwell	DIE/CINVESTAV-IPN
Dra. M. ^a Esther Aguirre Lora	CESU (UNAM)
Dra. Carmen Castañeda	CIESAS Occidente
Dra. Luz Elena Galván Lafarga	CIESAS México
Dra. Lucía Martínez Moctezuma	Universidad Autónoma de Morelos

Consejo editorial

Dr. Adrián Ascolani	Argentina
Dr. Rubén Cucuzza	Argentina
Dr. Frank Simon	Bélgica
Dra. Martha Chagas	Brasil
Dra. Gabriela Ossenbach	España
Dr. Antonio Viñao	España
Dra. Kate Rousmaniere	Estados Unidos
Dra. Mary Kay Vaughan	Estados Unidos
Dra. Pilar Gonzalbo	México
Dr. Enrique González	México
Dra. Susana Quintanilla	México

**Sociedad Mexicana de Historia de la Educación
(SOMEHIDE)**

Consejo directivo 2004-2006

Presidenta

Dra. Oresta López (El Colegio de San Luis)

Vicepresidenta

Dra. Valentina Torres-Septien (Universidad Iberoamericana)

Secretaria Académica

Dra. Elsie Rockwell (DIE-CINVESTAV-IPN)

Secretaria de Organización

Dra. M.^a de los Ángeles Rodríguez (Universidad Autónoma de Colima)

Tesorero

Dr. Federico Lazarini (Universidad Autónoma Metropolitana)

Vocales Comisión de admisión

Dr. Jesús Márquez (Universidad Autónoma de Puebla)

Dra. Elvia Montes de Oca (El Colegio Mexiquense)

Vocales

Mtra. Blanca García Gutiérrez (Universidad Autónoma Metropolitana)

Dra. Belinda Artega (Universidad Pedagógica Nacional)

Comité consultivo

Dra. Luz Elena Galván (CIESAS-México)

Dr. Juan Alfonseca Giner de los Ríos (ISCEEM)

Dra. Lourdes Alvarado (CESU-UNAM)

Presentación

Editorial

Una comunidad académica posible: los constructores de historias de la educación

La presente publicación posee una gran significación para quienes formamos parte de la comunidad de historiadores de la educación en México: si bien no es la primera publicación colectiva, es nuestro primer Anuario como sociedad constituida formalmente y, por lo tanto, es un acto edificante de la memoria del grupo, que reúne voces, colaboraciones y solidaridades diversas.

En este volumen participan colegas historiadores de la educación de México y de otras latitudes, que nos muestran una diversidad de enfoques metodológicos y experiencias históricas en las que aparece la vocación de fortalecer el diálogo del pasado con el presente y más allá de nuestras fronteras.

Es decir, el propósito fundamental de este anuario es la voluntad de crear una red o comunidad científica dialógica y solidaria. Es importante colocar en la reflexión algunas cuestiones al respecto, ya que, en la construcción de las disciplinas científicas, las comunidades académicas constituyen el tercer actor, además de las instituciones y los sujetos. Las redes o comunidades expresan alianzas interinstitucionales y la voluntad de fortalecer un campo temático en particular, más allá del interés de una institución específica. Su importancia es indiscutible para dar cuenta de las representaciones académicas colectivas, las preocupaciones y líneas de investigación, el desarrollo o preferencia por ciertas áreas temáticas, la construcción de escenarios para dialogar y tener presencia en el mundo científico.

Larissa Lomnitz¹ afirma que en el universo de las ciencias institucionali-

1. Véase Larissa Adler-Lomnitz, «Políticas científicas y ciencias sociales», en Rossana Reguillo Cruz y Raúl Fuentes Navarro (coords.), *Pensar las ciencias sociales hoy. Reflexiones desde la cultura*, Jalisco, Mex., ITESO, 1999, págs. 173-202.

zadas, las ciencias sociales son minoritarias y recién llegadas. En este camino, los científicos duros nos llevan una gran ventaja en antigüedad y formas de medir, evaluar y certificar conocimientos.

Las ciencias sociales en México constituyen un campo científico en construcción de espacios, parámetros, lenguajes, medios de publicación, legitimación, difusión de sus resultados y reglas para el trato entre sus miembros. Por ello, la creación de redes se convierte en una estrategia necesaria de supervivencia y es, quizá, la forma primaria de anunciar la presencia de un grupo en un campo particular de conocimiento.

Las comunidades pueden llegar a repetir los vicios enquistados en las instituciones o bien pueden constituir espacios privilegiados de reflexión y construcción para las disciplinas. En la actualidad, la permanencia de estos colectivos potencia la capacidad de convivir entre pares académicos que asumen la contradictoria situación de una política competitiva que domina en la educación superior, teniendo así que trabajar solidariamente en un campo temático que aspira a alcanzar mayores niveles de originalidad en la producción de conocimiento y, al mismo tiempo (desde las instituciones), ser medidos y colocados de manera individual en cerrada competencia para hacer sus carreras profesionales y obtener los más altos estatus.

Los colectivos de esta naturaleza están sometidos a múltiples tensiones internas y sólo podrán continuar existiendo si toman conciencia y adoptan medidas reales para superar su contradictoria posición, pues nos hallamos en unos tiempos en que la competencia individual impuesta a los investigadores parece no tener límites.

El reto no consiste sólo en poder sobrevivir, sino también en poner en juego la creatividad para construir un espacio o red con capacidad alternativa, que permita dar cabida a las acciones académicas que no pueden proporcionar las instituciones o universidades, cuyas estructuras e intereses corresponden básicamente a la docencia. De esta manera, las redes contienen un alto valor intelectual, pues bien pueden ser las impulsoras de acciones a largo plazo para apoyar el desarrollo de un campo temático y las carreras de los académicos involucrados en éste.

Hablemos ahora de los sujetos: los historiadores de la educación son referenciados desde dos campos disciplinarios distintos: la historia y las ciencias de la educación. La disciplina histórica en México es una de las más longevas y de composición más numerosa en las ciencias sociales. La historia política ha sido la más influyente y, quizá por ello, la educación ha brindado frutos en este enfoque y sólo más recientemente desde la historia social y cultural. Las estadísticas de 2003 del Sistema Nacional de Investigadores aportan datos sobre 484 investigadores que se ocupan de investigación histórica; este campo es el más numeroso en el área IV, de los que el 36,9 % ha trabajado en el campo de la educación. Ello demuestra que el

tema ha preocupado y ocupado a una cantidad importante de historiadores en México.²

En las ciencias de la educación (de indiscutible juventud y fronteras más flexibles) los datos de historiadores de la educación son fácilmente identificados, en tanto que este campo ha favorecido la creación de redes. Según datos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), la red de historiadores de la educación en México constituye una de las agrupaciones disciplinares más activas de las existentes en el campo de la investigación educativa, junto a las de etnografía de la educación y la de matemática educativa.³

En el terreno específico de las ciencias de la educación, Eduardo Weiss recupera datos del SNI y del COMIE sobre 254 investigadores educativos, de los que 23 (el 9 %), están adscritos al área de historia. En general, en el COMIE se reconoce a los historiadores de la educación como un grupo dinámico y con gran potencial, que dialoga constantemente con problemas educativos del presente.⁴

Para el COMIE las redes se han construido en torno a condiciones diversas: la de los historiadores adquirió forma a partir de sus encuentros nacionales, del mismo modo que la comunidad de etnógrafos se articuló en torno a un taller y la de los matemáticos a través de una revista.⁵

Se habla de una red de historiadores de la educación desde hace casi dos décadas, pero la creación de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE) cuenta apenas con cuatro años de existencia. Esta red ha producido varias historias sobre su origen, mismas que han sido contadas también por diferentes actores. Negar estas diferencias e intentar simular una unidad de pensamiento sería ir contra la realidad, no sólo de esta comunidad sino de cualquier otra similar. Todas las redes y grupos de académicos tienen diferentes relatos fundacionales e incluso, en algunos casos, el debate y la disputa por la legitimidad de los grupos se centra en un discurso sobre el origen.

2. Véase el Cuadro 1 Académicos pertenecientes al SNI por subáreas de adscripción, en Rosalba Ramírez/Eduardo Weiss, «Los investigadores educativos en México: una aproximación», *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, COMIE, abril-junio 2004, vol. 9, núm. 21, pág. 502.

3. Norma Georgina Gutiérrez, «Comunidades académicas especializadas interinstitucionales de la investigación educativa», en Eduardo Weiss (coord.), *El campo de la investigación educativa 1993-2001*, col. «La investigación educativa en México, 1992-2002», núm. 1, México, COMIE-CESU, 2003, págs. 153-154.

4. Rosalía Ramírez/Eduardo Weiss, «Los investigadores educativos en México: una aproximación», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, COMIE, abril-junio 2004, vol. 9, núm. 21, págs. 501-513.

5. Norma Georgina Gutiérrez, *op. cit.*, *Idem.*

Quizá uno de los primeros análisis sobre los historiadores de la educación en México, en tanto que sujetos, lo encontramos en *Tramas y espejos, los constructores de historias de la educación*, de M.^a Esther Aguirre Lora, obra publicada en 1998 en la que se recupera el esfuerzo de historiadores de la educación, identificados como adscritos a tres generaciones y mostrados desde sus perfiles biográficos; también se perfila en las instituciones que han impulsado investigaciones y reuniones científicas sobre el tema. Asimismo se recuperan testimonios de los investigadores que han fundado diferentes formas de hacer historia de la educación.⁶

Sin duda, Aguirre Lora logró identificar las tramas y tensiones de una comunidad académica que se construía y hacía esfuerzos por ganar legitimidad como campo disciplinario: «La impresión que inicialmente recogí fue la de grupos suficientemente diferenciados que hacen historia de la educación, y que la hacen de distinta manera entre sí; es decir que construyen historias de la educación».⁷

En los diferentes discursos fundacionales que han edificado la historia de la comunidad de historiadores se reconoce con una gran coincidencia la importancia de los encuentros, coloquios, seminarios y el trabajo de equipo de quienes participaron en la elaboración de estados del conocimiento para el COMIE.

Los encuentros regionales de «Historia de la Educación» realizados en Jalapa, Toluca, Guadalajara y Culiacán, favorecieron la identificación entre colegas, el reconocimiento de liderazgos e intereses temáticos y permitieron sentar las bases para futuras alianzas.

El antecedente organizativo más reconocido que compartimos data de 1994, año en que se formó el Comité Académico Interinstitucional para el Fomento y Desarrollo de la Historia de la Educación en México.

La comunidad de historia de la educación en México se conformó a partir de la elaboración de los estados del conocimiento para el II Congreso Nacional de Investigación Educativa en México, aunque también tenía el antecedente de los encuentros regionales de historia de la educación, que se iniciaron en 1987 en Veracruz a partir de investigaciones de El Colegio de México y del DIE-CINVESTAV. Esta comunidad lleva el nombre de Comité Interinstitucional de la Historia de la Educación en México y está compuesta por investigadores de reconocida trayectoria en esta perspectiva disciplinar y por jóvenes estudiosos de reciente incursión en esta especialización. Ha contado con el importante apoyo de un seminario especializado que se desarro-

6. M.^a Esther Aguirre Lora, *Tramas y espejos: los constructores de historias de la educación*, México, CESU-UNAM, 1998.

7 *Ibid.* pág. 27.

lla en el Centro de Investigaciones de Estudios Antropológicos y Sociales. Sus principales actividades se definen en torno a la organización de coloquios propios, a la participación en los congresos nacionales de Investigación Educativa y a la elaboración de los estados del conocimiento de la historia de la educación en México.⁸

El comité cumplió el papel de aglutinar a instituciones y colegas interesados en promover la discusión de productos de investigación relacionados con este campo y favoreció especialmente alianzas para la organización de encuentros nacionales e internacionales en ciudades como Puebla, Guadalajara, Toluca, Morelia y, el más reciente, en Colima (2004).

Por entonces varios de nuestros colegas ya participaban en redes internacionales de historia de la educación como la ISCHE y los congresos iberoamericanos de historia de la educación latinoamericana.

En 2001 el colectivo latinoamericano propuso a México como sede de uno de sus más importantes congresos y fue así como, al aceptar este reto, asumimos también la necesidad de una agrupación más sólida y entramos en una dinámica más acelerada de organización y toma de decisiones.

La SOMEHIDE se formó el 4 de diciembre de 2001 en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, en la ciudad de México. Su presidenta fundadora fue nuestra colega Luz Elena Galván, quien desde tiempo atrás creó, como centro de reunión de los historiadores de la educación, su seminario permanente de investigación educativa.

La primera directiva tuvo como tarea principal sentar las bases jurídicas y académicas de la existencia de la agrupación y el trabajo organizativo del VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Este se realizó en San Luis Potosí en mayo de 2003, reunió a colegas de diferentes partes del mundo y logró más de veinte paneles internacionales de alto nivel académico.

Actualmente, la SOMEHIDE agrupa a medio centenar de académicos de diferentes instituciones de educación superior y centros de investigación de México, la mayoría reconocidos con la distinción de investigadores nacionales, con el grado de doctor en disciplinas como historia, antropología, pedagogía, sociología, ciencias de la educación, etcétera. Cuenta igualmente con un sector de investigadores más jóvenes, que están en vías de obtener sus doctorados y que constituyen la generación que garantizará la futura continuidad de este campo. Todos realizan investigación y tareas de formación de profesionales de la historia, de la educación o de las ciencias sociales en los niveles superior y de posgrado.

8. Norma Georgina Gutiérrez, *op. cit.*, págs. 153-154.

Existe una fuerte presencia femenina (80 % aprox.), lo que es un dato muy interesante, ya que en el sistema nacional de investigadores sólo un 30 % son mujeres y en el área IV de ciencias sociales las mujeres no superan ese porcentaje. La composición de género de la SOMEHIDE y de otras redes que se ocupan de temas educativos merece sin duda estudios más profundos.

Es importante decir que la SOMEHIDE, como tantas otras comunidades académicas, al convertirse en una comunidad posible, participa de esa gran tarea de reestructurar las ciencias sociales, que supone promover la creación de conocimientos más interdisciplinarios, crear nuevas estructuras e innovaciones institucionales, modificar las jerarquías entre pasado y presente, entre universalismo y particularismo, asumir enfoques de multiculturalismo y enfrentar de maneras solidarias la escasez de recursos para la investigación y el costo de las políticas neoliberales.⁹

Partimos de la idea de que las comunidades académicas sólo son posibles si se tiene en cuenta la necesidad del debate de ideas y la posibilidad de hacerlo en un ambiente reflexivo, solidario y de alto nivel. Por ello, el alumbramiento de este primer *Anuario* constituye un logro fundamental, es nuestro espacio para dialogar, discutir y descubrir los aportes de nuestras investigaciones.

Entre Tlalpan, DF y San Luis Potosí
27 de enero de 2005
COMITÉ EDITORIAL

9. Immanuel Wallerstein (coord.), *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*, México, Siglo XXI Editores, UNAM, 1996.

Notas para los lectores de este *Anuario*

Desde la fundación de la SOMEHIDE se consideró necesario contar con una publicación que diera cuenta de las investigaciones que realizamos, de los debates que nos ocupan y que fuese un medio de diálogo con la comunidad internacional. Es así como pensamos, inicialmente, en una revista semestral y posteriormente, valorando nuestros recursos, en un *Anuario*. Desde tiempo atrás se han hecho múltiples esfuerzos para crear publicaciones sobre la historia de la educación, libros especializados individuales y colectivos, e incontables secciones temáticas de revistas nacionales, además de contribuciones a publicaciones internacionales. A estos esfuerzos se ha agregado la creación de un diccionario especializado en historia de la educación en versión multimedia, así como las memorias electrónicas de los eventos y encuentros que realizamos.¹

La respuesta a la convocatoria de este primer *Anuario* fue entusiasta y el equipo de arbitraje hizo un buen trabajo para llegar a seleccionar los artículos que aparecen en las diferentes secciones.

De esta manera, en un plan espontáneo y solidario se preparó una propuesta temática para la sección denominada «Debates y horizontes» en la que Juan Alfonseca, María Bertely y Ariadna Acevedo, aportan reflexiones teórico-metodológicas y evidencias diversas para discutir las formas de apropiación de las políticas educativas (véanse notas de Alfonseca en el apartado siguiente). Dos trabajos más ingresaron en esta sección: por convocatoria, el trabajo de Marina Becerra y por invitación, el de Elsie Rockwell, quien es reconocida por sus trabajos sobre el tema.

En la sección de «Tramas y actores» se reúnen trabajos que presentan temáticas y enfoques diversos, que permiten conocer las preguntas e intere-

1. Véanse, por ejemplo, los balances historiográficos de los últimos diez años en, Luz Elena Galván Lafarga, Susana Quintanilla Osorio y Clara Inés Ramírez González, *Historiografía de la educación en México*, col. «La investigación educativa en México, 1992-2002», vol. 10, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003.

ses que ocupan actualmente a historiadores de la educación en México, Brasil y Argentina.

Tres artículos abordan la presencia de las mujeres en la educación desde fuentes novedosas como la literatura (Alexandra Arce), las revistas (Elvia Montes de Oca) y las historias de vida de profesoras brasileñas (Beatriz D. Fisher). Dos trabajos hacen aportes históricos sobre: las funciones de la supervisión escolar en una región de la Patagonia argentina (Amelia B. García) y sobre las incursiones de un pedagogo francés por Colima (M.^a Ángeles Rodríguez).

En el apartado de «Crítica de fuentes» se han incorporado dos notas que guían a los investigadores hacia repositorios fotográficos y biblio-hemerográficos especializados, con el objeto de apoyar nuevas formas de ver viejas fuentes en nuestra disciplina.

La memoria de esta comunidad se favorece con los artículos breves que aparecen en la sección de «Instituciones, comunidades y redes», en los que se presentan versiones sintéticas que responden a la pregunta de cómo se ha desarrollado la historia de la educación en instituciones como el CIE-SAS, COLMEX, Universidad Iberoamericana, Universidad de Guadalajara y Universidad Pedagógica, entre otras. Los lectores podrán conocer esfuerzos institucionales e individuales, liderazgos académicos y las obras de los constructores de historias de la educación.

La SOMEHIDE sigue trabajando en el diseño de un programa editorial más amplio y en la creación de consensos sobre los conceptos y pautas normativas para las próximas publicaciones. Partimos de la idea de que el trabajo editorial va aparejado con el proyecto de comunidad científica que deseamos construir y por ello estaremos atentos a las sugerencias y comentarios de nuestros interlocutores académicos y lectores en general.

San Luis Potosí, 24 de febrero 2004

ORESTA LÓPEZ

Directora-editora

Debates y horizontes

Para iniciar un debate. La apropiación social de los proyectos escolares

En el debut de esta sección presentaremos un conjunto de trabajos dedicados al análisis de las relaciones establecidas históricamente entre las escuelas, sus proyectos pedagógicos y las comunidades de usuarios que aquellas sirvieron en el caso de ciertas experiencias nacionales.

Cuatro de los escritos que se reúnen en este *Anuario*, tratan sobre procesos relacionados con la escolarización popular rural mexicana y reflejan fielmente la naturaleza de los objetos de conocimiento que procuran constituir núcleos académicos mexicanos en torno a la historia social y cultural de la escuela. El quinto escrito, que versa sobre las políticas escolares del socialismo argentino de principios del siglo pasado, trata también, en cierta forma, sobre el tema de la relación entre proyectos escolares y comunidades.

La relación entre la escuela y las comunidades en las que persiguió insertarse constituye la trama que vincula temáticamente los trabajos aquí reunidos.

De una forma muy clara y directa, este es el tema que fundamenta la discusión que presentan los escritos dedicados al análisis de la historia de la inserción local de la escuela en contextos rurales de la provincia mexicana. Al fundamentar sus afirmaciones sobre una práctica historiográfica basada en la observación del orden local cotidiano de procesos de escolarización, que han investigado en distintas regiones de la República Mexicana, Rockwell, Bertely, Alfonseca y Acevedo desarrollan ideas sobre el carácter social y cultural de los procesos de implantación de los proyectos escolares y sobre la pertinencia que, para interpretarlos, puede tener el concepto de *apropiación*.

La noción de *apropiación*, usada frecuentemente para interpretar los procesos de uso social y cultural de la escuela desde una perspectiva situada preponderantemente en el análisis de las condiciones socioculturales del

usuario, ha ganado, al menos entre los historiadores de la escena mexicana, un terreno que es discutido aquí por los autores.¹

En el texto «La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares», Elsie Rockwell desarrolla nuevas reflexiones sobre la utilización del concepto de apropiación, en la perspectiva que del mismo tiene el historiador francés Roger Chartier.

La autora acota en este escrito aspectos del concepto de apropiación de Chartier que había expuesto en trabajos previos.² Partiendo de la perspectiva de ese autor, que propone una noción de apropiación social que, en lugar de centrarse en los procedimientos de control y negación del acceso popular al discurso público, «acentúa los usos plurales y los entendimientos diversos», noción cuya operacionalización historiográfica requiere de una perspectiva de «historia social de los usos... de discursos y modelos, devueltos a sus fundamentales factores determinantes, sociales e institucionales, y depositados en las prácticas específicas que las producen», Rockwell desarrolla ideas acerca de lo que implica, de acuerdo con esa perspectiva de Chartier, entender la apropiación como un proceso histórico de carácter *múltiple, relacional, transformativo y arraigado en las luchas sociales*.

A partir de sus estudios históricos sobre la escolarización rural federal en el estado de Tlaxcala, la autora ilustra el modo en que los procesos de apropiación asumieron los rasgos apuntados. Así, la apropiación cultural de la escuela federal posrevolucionaria comportó un carácter *múltiple* en tanto que «autoridades, padres y maestros se apropiaron selectivamente, y de forma diferente, de los procesos culturales disponibles para la escuela». Tuvo un carácter *relacional* en la medida en que «a través de la escuela los pobladores cambiaron su relación respecto a la alfabetización y crearon estrategias para enfrentar las cambiantes condiciones políticas». Fue *transformativa* en tanto que los «recursos apropiados fueron transformados» determinando, en los hechos, los rasgos de la cultura escolar que comenzó a configurarse bajo el impacto de la escolarización posrevolucionaria. Fue una apropiación

1. Los trabajos de Acevedo, Bertely y Alfonseca fueron originalmente presentados en el VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, celebrado en la ciudad de San Luis Potosí, México, en mayo del año 2003, dentro de una mesa de discusión dedicada a tratar el tema de la apropiación escolar. El cuarto escrito contiene una colaboración de Elsie Rockwell, cuyos análisis sobre la escolarización rural posrevolucionaria en el estado de Tlaxcala plantearon, hace algunos años, el interés historiográfico del concepto. De factura más reciente, el escrito tiene la virtud de coincidir con algunas de las preocupaciones expresadas en aquel evento.

2. Véase Rockwell, Elsie, «Keys to appropriation: rural schooling in Mexico», B. Levinson, D. Foley y D. Holland (1996), *The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice*, State University of New York, Albany. págs. 301-324.

ción *arraigada en las luchas sociales* por cuanto éstas «condicionaron la apropiación de las prácticas y los espacios escolares».

Desde su título mismo, el artículo de María Bertely, «¿Apropiación escolar o etnogénesis? La escuela federal y socialista en una villa zapoteca mexicana (1928-1940)», introduce un primer acercamiento crítico al concepto de apropiación escolar.

Bertely analiza la forma en que las dinastías políticas del pueblo zapoteco de Villa Hidalgo (o Yalalag), hicieron del control de la escuela parte esencial de las estrategias hegemónicas con las que pudieron dominar la vida social de la villa, durante el turbulento proceso de recomposición del poder político que vivió la nación mexicana a lo largo del régimen gubernativo del general Lázaro Cárdenas (1934-1940), cuando una intensa dinámica de centralización corporativa del poder se abrió paso a través de procesos de reforma social como el instaurado por la llamada escuela socialista.

Llamada a constituir a la educación como un instrumento al servicio de las causas populares, la política de federalización de la enseñanza pudo ser capitalizada rápidamente, a nivel político, por los grupos tradicional y excluyentemente dominantes de localidades rurales como Yalalag, que lograron, en función entre otras cosas de su capacidad de interlocución lingüística con la administración nacional, erigirse en representantes legítimos del emergente Estado emanado del proceso revolucionario.

La autora nos entrega una imagen de los rasgos adquiridos por esa dinámica corporativa de rearticulación del poder a través del estudio histórico de la escuela municipal de Yalalag. Federalizada en 1928, la escuela nunca dejaría de ser, como desde 1924 había venido siéndolo, un coto de poder en manos de la familia Vallejo, prominente facción de la élite política de la villa que, a partir de ese momento, instrumentaría una compleja estrategia para hacerse con el control de los recursos materiales, políticos y simbólicos que ella proporcionaba, en tanto que delegación del poder jurisdiccional de la Federación. Poseedora del vínculo político con la Secretaría de Educación Pública, la facción de los Vallejo puso en juego la fuerza que internamente le daban sus lazos de parentesco sanguíneo y ritual, para convertirse, gracias a ellos, en promotora de las reformas socialistas de la enseñanza. Así, a la par que obtuvo para la escuela la cesión de un inmueble anexo al templo del lugar, facilitó el reclutamiento local de su futuro personal docente y de quienes se encargarían de conducir las asociaciones locales de fomento educativo (comités de educación, cooperativas escolares, etc.).

El despliegue de esas estrategias de control haría de la escuela federal y socialista de Yalalag el escenario de paradójicas configuraciones sociales, que hicieron posible que curas y caciques se erigiesen en representantes legítimos de una escuela cuya pedagogía postulaba formalmente el combate contra el fanatismo religioso y la concentración desigual de la riqueza y el

poder, como señala la autora.³ Sin embargo, más allá de la paradoja, y quizá necesariamente a través de ella, fue que el proyecto escolar de la federación alcanzó a implantarse en Yalalag, produciéndose allí una peculiar dinámica local de uso social de la escuela federal socialista, que la autora prefiere captar como etnogénesis, concepto más concreto que el más genérico de apropiación, dado que «permite sujetar la historia social de la escolarización a la lucha política de los pueblos indígenas».

El escrito de Juan Alfonseca «El papel de las juntas y los comités de educación en la apropiación local de la escuela rural federal», trata sobre la participación de las asociaciones de fomento educativo en los procesos locales de apropiación del proyecto escolar federal, dentro de la región de Texcoco y Chalco, estado de México, durante los años 1923-1940.

El autor llama la atención sobre los aspectos *jurisdiccionales* que atravesaron los procesos de implantación de las escuelas rurales federales, dimensión que considera ha sido poco tratada entre historiadores de la escolarización federal postrevolucionaria. En su idea, los rasgos conflictivos que asumió en el período la expansión escolar del poder federal se debieron tanto al radicalismo pedagógico del Estado nacional, como a los procesos de institucionalización del nuevo orden de jurisdicciones que pugnaba por implantarse mediante la escuela rural. La jurisdicción federal constituyó a la escuela rural como una dimensión de interés micropolítico en la vida de las localidades, atributo que afectó tanto los aspectos materiales (edificios, campos y anexos productivos, etc.) como sociales e institucionales (juntas y comités, procesos de gestión escolar, etc.) del modelo pedagógico que pretendía impulsar.

Alfonseca analiza el modo en que esas asociaciones locales de apoyo a la escuela federal se vieron constituidas como agentes micropolíticos en el orden de los intereses locales, al extenderles la Secretaría de Educación el carácter de representantes de un fuero que anulaba las prerrogativas tradicionalmente ejercidas sobre la escuela por autoridades y vecinos, en arreglo al fuero y a la costumbre locales. En representación de ese fuero, juntas y comités afrontaron la responsabilidad de fomentar el proyecto escolar, situación que los colocó en episodios persistentes de conflicto en torno al currículum, el espacio y la gestión de las escuelas.

Investidos de fuero por un proyecto que afectaba a intereses locales y que los colocaba en situaciones que comprometían (o potenciaban) sus

3. El análisis de Bertely nos brinda un interesante giro interpretativo sobre la naturaleza real subyacente en muchos de los conflictos religiosos que tuvo que afrontar la escuela federal durante los movimientos cristeros, mostrándonos cómo detrás del debate aparente por la fe se hallaron «tensiones intracomunitarias inherentes al ejercicio de la autonomía local y al control nativo sobre la escuela».

propios vínculos comunitarios, el papel de los comités de educación en relación con el fomento escolar tendió a seguir dos cursos básicos de acción: la lealtad al orden local y el conflicto faccional entre comunidades. Bajo circunstancias de alianza con las estructuras tradicionales del poder local, la acción de los comités de educación en la apropiación social del proyecto federal dio pie a procesos de negociación en torno al currículum y al diseño institucional de la pedagogía de la acción.

Sin embargo, allí donde los comités tendieron a la alianza con el nuevo poder político y jurisdiccional de la federación, resueltos a enfrentarse a las estructuras del poder local tradicional, los procesos de apropiación del proyecto escolar derivaron en el surgimiento de escisiones faccionales en la vida de las comunidades. La comunidad se vio fracturada por el proyecto escolar cuando no se trató (en ese tipo de historia local) de que la escuela viniese a ser agregada dentro de relaciones de fuerza desplegadas por procesos faccionales previos.

Ese tipo de proceso histórico mueve al autor a desarrollar una perspectiva crítica en torno al concepto genérico de apropiación social, que se abre paso en los estudios históricos sobre la escuela mexicana. El concepto, en su perspectiva, ha venido siendo utilizado para calificar procesos sociales en torno al uso de la escuela de diverso cuño, desde aquellos de carácter estructural, donde la apropiación se ve determinada por procesos de índole estructural, como el uso del tiempo en las sociedades campesinas, hasta aquellos otros en los que ésta se ve definida en función de estrategias racionales por parte de quienes se apropian de la escuela. El problema de la racionalidad y sus límites, el del sujeto de la apropiación y el de la capacidad del concepto para operar criterios de periodización historiográfica, etc., constituyen algunas de las ideas puestas a debate por el autor.

El estudio de Ariadna Acevedo «La apropiación de las políticas educativas en la Sierra Norte de Puebla, México, 1876-1911», analiza el papel que desempeñaron los procesos de escolarización desarrollados en esos años en relación con la capacidad autonómica de los pueblos indígenas de la región.

Acevedo examina la forma en que la posesión del español (la capacidad de leer, escribir y elaborar informes administrativos en la lengua del Estado nacional) puso en manos de los *secretarios*⁴ de los pueblos indígenas, sujetos a cabeceras de municipio, la capacidad para controlar los canales de comunicación con el gobierno político-administrativo legítimo y obtener, a partir de ese control, poder y riqueza. En el escrito se describe el desarrollo de

4. Según la autora: «El puesto de secretario era ocupado por un criollo o mestizo, nombrado por la cabecera, quien se encargaba de las relaciones del pueblo con el exterior, su correspondencia e informes, frecuentemente llevaba la tesorería, y por un tiempo fungió también como maestro de escuela».

una estructura dual de jurisdicciones entre los pueblos indios de la Sierra Norte de Puebla, fundada, por una parte, en la autoridad tradicional, habitualmente monolingüe y analfabeta y en la del Estado nacional y, por la otra, basada comunicativamente en el idioma español. Esa estructura jurídica y lingüísticamente dual y excluyente mermaba la capacidad autonómica de los pueblos nahuas y totonacas de la sierra, pues sustentaba no sólo la posibilidad de enriquecimiento de secretarios y mestizos bilingües, sino la aparición de procesos de diferenciación, conflicto y faccionalismo dentro de las comunidades.

Frente a las evidencias de un sistema de dominio social imperante en la Sierra Norte de Puebla fundado, en parte, en la posesión de la lengua y de los canales comunicativos con la sociedad envolvente, Acevedo se pregunta por el papel jugado en su configuración por la escuela y las políticas de alfabetización en castellano impulsadas por los liberales del siglo XIX. Si la lengua era un instrumento de dominio y exclusión social para los pueblos indios de la sierra, ¿qué relación tenían éstos con la escuela, que era la institución liberal que debía entregárselas?, ¿cómo se planteaban los liderazgos indígenas la relación estratégica de sus pueblos con el castellano?, ¿cuánto hicieron las políticas de escolarización liberales por difundir la adquisición del español entre la población indígena monolingüe?

Es en torno a esas preguntas, me parece, donde la autora pone en juego una noción de apropiación de los proyectos escolares que destaca el carácter ambivalente asumido por las políticas de escolarización liberales, en tanto que éstas favorecieron, por un lado, «a los pueblos en la medida que la presencia de la escuela y la administración de sus fondos les dio cierta autonomía simbólica y política. Por otro, los perjudicó puesto que los escasos resultados educativos facilitaron la dominación del secretario no indígena.»

En el quinto escrito que se integra en esta sección, Marina Becerra orienta una discusión en la que analiza aspectos de hegemonía e identidad política en el discurso y los debates escolares del socialismo argentino de inicios del siglo XX. Aunque en el trabajo «Identidades políticas y hegemonía estatal en los orígenes del sistema educativo moderno en Argentina: una mirada a través de los debates socialistas», no se aluda expresamente al tema de la apropiación, hemos creído pertinente su inclusión aquí dada la cercanía conceptual que guardan con ésta los procesos prácticos y conceptuales de la producción de hegemonía.

Si bien su análisis se centra en las propuestas escolares del socialismo argentino de entre siglos, Becerra desarrolla un marco general interpretativo sobre las condiciones históricas bajo las que se constituyó en aquella sociedad un acuerdo político y cultural que erigió al Estado nacional como el actor llamado a efectuar de manera esencial y exclusiva el desarrollo de una política de escolarización popular, gratuita, laica y obligatoria. Los debates

socialistas que analiza se insertaban dentro de procesos de constitución de hegemonía que hacían de lo educativo uno de sus momentos de disputa. En su opinión, la capacidad del Estado nacional argentino en cuanto a hegemonizar las propuestas civilizatorias acerca de la educación, derivó de un contexto social y cultural en el que sus intelectuales pudieron interpelar y articular bajo un liderazgo nacionalista múltiples sentidos socialmente dispersos.

En relación con ese proceso centralizador de constitución de la hegemonía del Estado en la escolarización popular, los socialistas debatieron desde dos posiciones. Una criticaba el carácter burgués y poco práctico de la educación proporcionada en las escuelas del Estado, pugnando por el establecimiento de escuelas propias en donde pudiese transmitirse un currículum fundado en el aprendizaje práctico y en los principios de solidaridad. La otra corriente se hacía eco del modelo francés y sostenía que debía ser el Estado el responsable único de la educación. Esta segunda corriente fue la que finalmente triunfó en cuanto a la definición política del proyecto escolar socialista, que fue abandonado a partir del IX Congreso del Partido Socialista, celebrado en 1910, que definió el concentrar la crítica educativa en la presión parlamentaria para profundizar en el monopolio estatal en la educación.

A partir de la prensa socialista, Becerra analiza el curso seguido por ese debate entre 1896 y 1910, período en el que se perfilan en el seno del movimiento dos identidades políticas que corresponden a otras tantas concepciones sobre estrategia y táctica de inserción del socialismo en la sociedad argentina.

Así, en los cinco artículos que se presentan a continuación se establece el carácter contradictorio (como ideología, como política o como violencia) que asumió la implantación histórica de los proyectos escolares. A pesar de no hallarse unívocamente orientados hacia la discusión del tema de la apropiación de los proyectos escolares, un hilo conductor recorre los trabajos: la escuela y los proyectos pedagógicos como momentos en la producción de hegemonía.

México, D. F., 27 de enero 2005
JUAN ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS

1. La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares

Elsie Rockwell

(Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN)

Parto de una concepción de las escuelas como lugares de intersección de redes y procesos que rebasan los límites físicos e institucionales del espacio escolar. Concibo las escuelas como lugares «permeables» a los procesos culturales y sociales del entorno.¹ Desde esta óptica, la escuela deja de ser una institución «relativamente autónoma», que se reproduce a sí misma de manera casi inmutable. Es, en cambio, un ámbito en el que pueden ocurrir diversos procesos sociales y culturales. La reproducción es así un proceso entre otros muchos posibles, incluida la diferenciación, la resistencia, la negociación, la inclusión y la exclusión, la producción y la formación cultural. Entre estos procesos, la apropiación es uno particularmente complejo e interesante. En este ensayo sólo intento aclarar el sentido en el que he utilizado este concepto, e ilustrarlo con algunos ejemplos retomados de mi investigación sobre el caso de las escuelas rurales en Tlaxcala.²

Los análisis recientes sobre procesos sociales reconocen la intersección que existe entre «el comportamiento intencional, racional de los sujetos» y «los elementos del contexto social y cultural que limitan o facilitan la acción humana», un tema central de muchas discusiones teóricas (Giddens, 1984, pág. 177). Muchos estudios en este campo exploran la relación entre prácticas culturales y procesos sociales, en contextos históricos particulares, sin presuponer soluciones universales.

1. Véase Nesor, 1997 y Julia, 1995.

2. En Rockwell (1994 y 1996) expongo algunos resultados de mi estudio sobre la época en el caso de Tlaxcala.

El concepto de *apropiación* es particularmente útil para abordar esta relación. Existen, sin embargo, varias interpretaciones del término. En el paradigma de la reproducción, apropiación se refiere a la concentración de capital simbólico por parte de los grupos sociales dominantes.³ En otros esquemas conceptuales, la apropiación puede partir de otros sectores sociales. Este uso más amplio sugiere que la apropiación de recursos y prácticas culturales puede ocurrir en múltiples direcciones. No sigue necesariamente el modelo de apropiación unidireccional de la plusvalía que se da en la producción capitalista, y que sirvió como modelo inicial. Es decir, la apropiación cultural, aunque se encuentra limitada por condiciones materiales y simbólicas, puede resultar sustancialmente diferente de la apropiación del ciclo económico de producción/reproducción.

El concepto de apropiación tiene la ventaja de transmitir *simultáneamente* un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural. El término sitúa claramente la acción en las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y que los utilizan.⁴ Al mismo tiempo, alude al tipo de cultura arraigada en la vida cotidiana, en objetos, herramientas, prácticas, imágenes y palabras, tal y como son experimentadas por las personas. Esta noción de la apropiación está, por consiguiente, en consonancia con el concepto antropológico emergente, que define la cultura como compleja, múltiple, situada, e histórica. Además, este uso no considera la cultura como fuerza determinante de los procesos sociales, sino como producto humano estrechamente entrelazado con diversas realidades sociales.⁵ Aunque este significado de apropiación tiene una larga historia y aparece constantemente en estudios sobre procesos culturales y educativos,⁶ no siempre ha sido incorporado al discurso teórico en este sentido.

Una formulación del concepto de apropiación que ayuda a establecer

3. Este sentido del término proviene de los escritos de Carlos Marx y Max Weber, con referencia a la esfera económica. Bourdieu (1980) utilizó ocasionalmente el término en este sentido aunque no fue un concepto central en su teoría.

4. Agnes Heller (1977, pág. 239) vincula la apropiación al uso activo de los recursos culturales. Paul Willis (1977, pág. 175), de manera similar, muestra a los sujetos sociales como «apropiadores activos». Ambas perspectivas contrastan con las teorías clásicas de socialización y reproducción que se enfocan en la «interiorización» y la «inculcación».

5. Por ejemplo Ortner (1984), Quinn y Holland (1987), Roseberry (1989), Rosaldo (1989), Hannerz (1992) y Keesing (1994).

6. *Apropiación*, en este sentido, es utilizada coloquialmente en las lenguas romances con referencia a reivindicaciones sociales o políticas. De hecho, es un término que escuché en conversaciones con habitantes de Tlaxcala. Ha sido una parte integral de la tradición marxista, utilizada por autores como Leontiev (1981), Bakhtin (1968), y Heller (1977). Véanse los usos diversos en Willis (1977), Bonfil (1987), Scott (1990), Foley (1990), y Rogoff (1990).

este nuevo uso es la que ofrece el historiador francés Roger Chartier, quien distingue su comprensión de esta noción respecto de otros usos (1993, pág. 7). Chartier considera que Foucault restringe el significado de «apropiación social» a procedimientos de control y negación del acceso popular al discurso público. En contraste, Chartier propone una noción de la apropiación que «acentúa los usos plurales y los entendimientos diversos». Esta perspectiva requiere «una historia social de los usos (que no son necesariamente interpretaciones) de discursos y modelos, devueltos a sus fundamentales factores determinantes, sociales e institucionales, y depositados en las prácticas específicas que los producen» (1993, pág. 7).⁷ No obstante, receloso de reducir la cultura a una variedad de prácticas consideradas como «diversas, pero equivalentes», Chartier sitúa además la apropiación cultural dentro de «los conflictos sociales que ocurren en torno a clasificación, jerarquización, consagración o descalificación» de los bienes culturales (1993, pág. 7).

Desde la perspectiva de Chartier, cualquier correspondencia esencial entre los grupos sociales y las identidades culturales unívocas se desvanece al abordar la *relación* dinámica entre diversos grupos sociales y las prácticas culturales particulares de diversos orígenes. Chartier estudia la relación entre las clases populares y la cultura letrada o dominante. Así, en una aproximación a la cultura popular, intenta identificar «no a los conjuntos culturales que se definen como populares, sino a las vías por las que los conjuntos culturales ordinarios son apropiados en formas diferentes» (1993, pág. 7). En su opinión, la apropiación cultural se convierte en un logro fundamentalmente colectivo, que ocurre sólo cuando los recursos son tomados y utilizados dentro de situaciones sociales particulares. Chartier argumenta, además, que la apropiación siempre «transforma, reformula y excede lo que recibe» (1991, pág. 19).

Cuando se utiliza para explicar la transformación de representaciones y significados culturales, el concepto de apropiación toma otras connotaciones. Al estudiar estas representaciones a lo largo de un período de tiempo, se vuelve evidente la naturaleza contenciosa de la apropiación. Se generan ciclos de apropiación cuando los grupos dominantes confiscan las tradiciones populares y alteran su uso y significado, así como cuando los grupos subordinados ocupan los espacios y reclaman los símbolos que anteriormente estaban restringidos a las élites. Quienes detentan el poder crean a menudo nuevas formas de gobierno autoritario, utilizando los recursos de las clases populares, mientras que los grupos emergentes pueden convertir en ventaja

7. Chartier se acerca a Bourdieu (1980) en su énfasis sobre la práctica, pero su visión general posiblemente le debe más a Norbert Elias y a Michel de Certeau.

los recursos culturales que originalmente estaban destinados a realizar el trabajo de dominación. Las luchas en esta esfera se expresan a través de un despliegue de mecanismos que incluyen el control, la distinción, la exclusión, el desafío, el abandono, y hasta la parodia.⁸

La apropiación de saberes y espacios escolares en el mundo rural

La historia de la escuela rural mexicana durante los años 1920 a 1940, resulta particularmente ilustrativa de la apropiación recíproca que ocurre en cualquier arena politizada. Los regímenes posrevolucionarios respondieron a la demanda educativa creando nuevos modelos para educar «al pueblo». Adoptaron programas educativos rurales para diseminar una nueva imagen de la educación y romper con aquella otra asociada con el pasado inmediato. Al dirigirse hacia los campesinos, estos programas tendían a incorporar temas rurales, buscando, de forma simultánea, transformar la vida del pueblo. No obstante los pobladores rurales tenían sus propias agendas para la escuela, que a veces conservaban valores locales o anteriores y refutaban los nuevos modelos impuestos por las autoridades.⁹ Lejos de constituir simples instrumentos utilizados por el Estado para «moldear mentes y corazones», las escuelas se convirtieron en sitios donde entraron en juego diversas representaciones de la educación, que fueron asumidas, refutadas o reelaboradas en el proceso. La historia particular de estos programas aborda importantes problemas conceptuales para las discusiones vigentes acerca de la naturaleza de la escolarización como un proceso social y cultural.

Cuando entró en el estado de Tlaxcala, el sistema federal comenzó a incorporar escuelas estatales, apropiándose de hecho de la historia de la educación pública local. Las instalaciones preexistentes y las disposiciones para la escuela facilitaron la tarea. Las escuelas oficiales de muchos pueblos, que eran el orgulloso logro de los habitantes, quienes habían progresado hacia un estilo de vida urbano diseminado durante el porfiriato, fueron renombradas «escuelas rurales». Ya que solamente las escuelas no oficiales de las haciendas habían sido previamente consideradas «rurales», esta degradación implícita provocó cierta resistencia a la federalización.

El programa escolar federal se apropió también de la base de conoci-

8. Por ejemplo, Thompson (1966), Bakhtin (1968), y Scott (1985, 1990).

9. Entre los estudios recientes sobre el tema se incluyen a Furet y Ozouf (1982), Eklof (1990), Reed-Danahay (1987), Anderson-Levitt y Reed-Danahay (1991), Vaughan (1994 y 1997), Rockwell (1994 y 1996).

mientos rurales a través de los maestros. Éstos se inspiraron en la experiencia local y adaptaron su práctica a los recursos y preferencias del pueblo. Los maestros en Tlaxcala experimentaron la vida rural y el movimiento revolucionario desde diferentes posiciones estratégicas. Aquellos que aprendieron el trabajo agrícola en los pueblos cuando eran niños, compartían a menudo sus conocimientos con los campesinos de los barrios pobres y las colonias recién fundadas. Los más urbanos, en cambio, tenían poco que ofrecer y nada que los productores locales desconocieran. Por otra parte, muchos adultos querían aprender a escribir «con una especie de desesperación, como si pensarán que era indispensable para convertirse en ciudadanos».¹⁰ Durante estos años, los *vecinos* escribían sus propias peticiones con mayor regularidad, mientras que el trabajo de escribano se hacía obsoleto. En este contexto, los maestros rurales intensificaron sus esfuerzos para lograr la alfabetización de los adultos, vinculándola a menudo con la organización política. Tal y como expresó un veterano maestro rural, las escuelas rurales «crecieron condicionadas y moldeadas por las fuerzas sociales de la comunidad rural» (Castillo, 1965, pág. 249).

Las nuevas autoridades requisaron, además, los salones y espacios escolares existentes en los pueblos, una medida que implicó numerosos conflictos. Algunos maestros y maestras, especialmente aquellos encargados de las niñas, habían trabajado en edificios municipales o en locales de la Iglesia, que no pertenecían al estado o al municipio, pero que de manera local servían también para propósitos educativos. Otras escuelas se establecieron en cuartos donados o prestados por particulares, o fueron construidas en tierras comunales. La principal fuente de resistencia era el acentuado sentimiento de posesión de la gente sobre las escuelas oficiales, que habían ocupado, construido y mantenido a través de los años.

Por ello, se dieron confrontaciones por la posesión del espacio escolar, tal como aparece en los numerosos incidentes acerca del control de las llaves de la escuela, índice revelador sobre la apropiación del espacio. Cuando los pobladores terminaban los salones de clase, aseguraban a menudo las puertas, aun cuando en las escuelas rurales, a diferencia de las urbanas, el robo representaba un problema excepcional, y quienes llegaban tarde eran admitidos a clase. La compra de la cerradura representaba todo un proyecto en sí mismo. Inicialmente, los comités locales salvaguardaban las llaves y controlaban los usos del local, que iban desde las clases y las juntas del pueblo, hasta los bailes para recaudar fondos. Muchas escuelas sirvieron para almacenamiento, y alguna de ellas cumplía a veces una función adicional como cárcel, con un segundo candado añadido durante las noches. Sin em-

10. Entrevista con Lucía Galicia, Tlaxcala, 1992.

bargo, los maestros tenían sus propias exigencias sobre el espacio escolar. Querían resguardar sus recursos didácticos y muchos vivían en el salón de clases, por lo menos entre semana. En estos casos, los maestros intentaban instalar ellos mismos las cerraduras o reemplazar las llaves.

Las controversias sobre el control de los locales de la escuela fueron comunes durante los años posrevolucionarios.¹¹ Los gobernadores recibieron acusaciones de las autoridades locales acerca de maestros que no devolvieron las llaves o que les negaron el acceso al salón de clases. Los maestros, por su parte, se quejaron de que los comités no abrían los salones a tiempo, o acusaron a las autoridades locales de abrir la escuela por la fuerza. Un agente de Ixcotla respondió a una de estas acusaciones contando que «se aventuró a forzar las puertas de la escuela muy temprano por la mañana para realizar una junta de suma importancia. Alrededor de las ocho y media llegaron los maestros y sin esperar un momento, se fueron. Al día siguiente llegaron tarde, tal y como acostumbraban hacerlo».¹² Los miembros del comité de Tizostoc se quejaron de su maestro al gobernador. Luego le quitaron la llave de la escuela, hasta que no se cambiara el personal.¹³ El control local sobre el espacio significaba así un posible control sobre los maestros; no obstante, los docentes fueron respaldados cada vez más por las autoridades superiores, y en muchos casos fueron ellos quienes se quedaron con el control de los espacios escolares. Este tipo de incidentes muestra la naturaleza multidimensional del proceso de apropiación.

Dimensiones para comprender los procesos de apropiación

La perspectiva histórica muestra algunos de los usos, prácticas y espacios de los que se apropiaron los diferentes actores sociales para construir escuelas en Tlaxcala durante la época posrevolucionaria. Estos elementos dieron forma a los entornos dentro de los cuales los niños rurales «se enseñaban a sí mismos», como solían decir los ancianos tlaxcaltecas. En este sentido, sugiero que el proceso de *apropiación* sustentó a las culturas escolares locales y transformó las representaciones de la educación rural emanadas de la SEP. Al inicio de este texto, retomé de la interpretación de Roger Chartier, quien concibe la apropiación como múltiple, relacional, transfor-

11. Ejemplos en el Archivo Histórico del Estado de Tlaxcala FRRO: 334-38 1915; EP 110-24 1924; EP 145-70 1926; y en el Archivo Histórico de la SEP: DGEPEP 3-127 1928; EP 251-8 1929; 414-13 1935; EP Legajo 8 10-10 (provisional) 1936.

12. Carta al director de educación, Archivo de Tlaxcala: EP, Legajo 3, 2-33 (provisional) 1936.

13. Carta de los vecinos de Tizostoc, Archivo de Tlaxcala: EP 414-3 1935.

mativa, y arraigada en las luchas sociales. En conclusión, relaciono cada uno de estos atributos con algunos ejes de apropiación en el contexto estudiado.

Una apropiación múltiple

Autoridades, padres y maestros se apropiaron selectivamente, y de forma diferente, de los recursos culturales disponibles para la escuela. Los educadores federales hicieron uso del conocimiento que poseían los maestros rurales, incorporándolo a los espacios comunales cuando proyectaron las escuelas de la Revolución. Al tomar el control de la escuela pública, el gobierno federal desplazó a los poderes locales y fortaleció al gobierno central. Algunas poblaciones rurales, a su vez, se apropiaron del programa federal y lo utilizaron para asegurar su propia autonomía en relación con las autoridades municipales. Los pobladores, mientras defendían su derecho para evaluar la calidad de la educación a través de criterios aplicados en las cabeceras municipales, aprobaban selectivamente las actividades innovadoras introducidas por las escuelas rurales. Los maestros rurales, que cuidaban de sus propios intereses, también estaban alertas a las demandas de los padres, y utilizaban una variedad de herramientas de oficio adquiridas en una multiplicidad de contextos. Cada uno de estos sujetos limitaba el poder de los demás a «moldear» la vida de los niños que asistían a la escuela.

Una apropiación relacional

De los diversos modelos de escuela (aquellos preservados por las autoridades municipales, los concebidos por educadores centrales y los representados por maestros rurales), ninguno correspondía a una cualidad «rural» esencial. La interacción entre ellos fue constante, y se arraigaba en la transformación de las relaciones entre fuerzas sociales. De este modo, al defender la autonomía local, los campesinos se resistían a menudo a la ruralización y emulaban el estilo de la escuela urbana. Al legitimar al gobierno central, los educadores federales, por otra parte, abogaron por enseñar leyes agrarias e industrias domésticas. Tampoco correspondía necesariamente la imagen difundida por el discurso oficial a las identidades que cada quien creaba en otras situaciones; por ejemplo, muchos preceptores alfabetizados continuaron labrando la tierra, mientras que los maestros entrenados en temas agrarios ascendían en las organizaciones políticas. A pesar de estas cambiantes relaciones, cuando los temas rurales se entrecruzaron en la cultura escolar precedente, abrieron espacios y validaron capacidades que no estaban previamente relacionadas con la educación formal. Aunque la educación rural no produjo los «campesinos ideales» que habían imaginado los educadores

de la Secretaría de Educación Pública (SEP), los pobladores cambiaron, a través de la escuela, su relación respecto a la alfabetización y crearon estrategias para afrontar las cambiantes condiciones políticas y económicas de los años posrevolucionarios.

Una apropiación transformativa

Los recursos apropiados fueron reinterpretados y transformados. Los educadores federales transformaron las escuelas del pueblo en escuelas rurales y las tierras comunales en parcelas para los niños. Los habitantes del pueblo adaptaron las disposiciones federales a las costumbres locales (por ejemplo, impusieron sus criterios en la construcción de salones de clase) y así moldearon las escuelas rurales para que se ajustaran a sus propios gustos. Los maestros crearon una práctica que no se asemejaba del todo al mandato oficial; más bien era una mezcla de su conocimiento de las costumbres y del lenguaje locales, el sentido común pedagógico que habían heredado de sus mentores de la infancia, y un modelo de «escuela de la acción», que absorbieron parcialmente durante el entrenamiento oficial. La mezcla entre estos usos y los medios educacionales a su alcance determinó lo que en realidad fueron las culturas escolares locales de la época.

Una apropiación arraigada en conflictos sociales

Ciertas luchas sociales condicionaron la apropiación de las prácticas y los espacios escolares. El asunto de las llaves de la escuela es indicativo de las confrontaciones que ocurrieron cuando los educadores profesionales y las autoridades locales intentaron controlar los terrenos escolares y extender la influencia de la escuela. Algunas tendencias fundamentales (como la defensa de la autonomía por parte de los pobladores y la lucha de los maestros por sus derechos laborales) contrarrestaron el empeño federal por promover una vida rural idealizada a través de la escuela. La acción estatal (en ese momento y a partir de entonces) siempre se encuentra con fuerzas locales que transforman los planes educativos de forma imprevisible. También se desataron otras fuerzas. Los educadores de aquel tiempo no previeron la conversión gradual del trabajo en vías de ser apropiada por un sector industrial moderno. Este desarrollo pronto logró que resultaran obsoletas no sólo la caligrafía enseñada en las escuelas porfirianas, sino también muchas de las industrias rurales que se enseñaban en la Normal Rural de Xocoyucan. Al mismo tiempo, se dio inicio a un nuevo uso de la escuela primaria, ya que se comenzaba a requerir la credencial escolar, incluso para conseguir un trabajo manual.

¿Cómo dan cuenta estas apropiaciones entrecruzadas de los resultados de la escuela rural en México? Independientemente de lo que prescribió el discurso pedagógico del tiempo, los niños solamente podían apropiarse de aquella cultura en verdad arraigada en las prácticas escolares que experimentaron. Las imágenes producidas por la SEP, que asignaban la cría de animales o las prácticas y los talleres como componentes importantes de la educación rural, no tenían ningún poder inmanente para moldear subjetividades. Sin embargo, estas imágenes influyeron en el diseño de las escuelas, la adquisición de suministros y la representación de los rituales cotidianos. Los actos que agrandaban o encerraban los espacios educativos circunscribían la experiencia situada de ir a la escuela. Los guiones culturales recreados por los maestros se convirtieron en modelos para los aprendizajes escolares. No obstante, al apropiarse los niños de la cultura disponible, la transformaban; creaban sus propias identidades con las cosas que escogían o podían asimilar durante el tiempo de clases. Si uno fuera capaz de mirar dentro de los salones rurales del pasado, seguramente encontraría, allí también, «las lógicas específicas que operaban en las costumbres, prácticas y formas de adueñarse de aquello que se impone» (Chartier, 1993, pág. 7).

Las personas que han pasado por la escuela llevan sus experiencias hacia sus vidas futuras y continúan reproduciendo prácticas que parecieran desfasadas de las nuevas tendencias. Además, a menudo construyen, más allá de cualquier intención explícita, los entornos físicos y simbólicos que caracterizan la experiencia de vida de las generaciones posteriores. Las nuevas generaciones se apropian, seleccionan y utilizan, fragmentos particulares de cultura encontradas en su radio de acción. En este proceso, los hacen suyos, los reordenan, los adaptan a nuevas tareas, y además los transforman de muchas maneras. Los modelos verticales de socialización o de transmisión cultural (de adulto a niño) no reflejan la complejidad de esta relación. En este sentido, el concepto de apropiación ofrece una alternativa sugerente para comprender uno de los múltiples y complejos procesos que ocurren en las escuelas.

Referencias bibliográficas

- ANDERSON-LEVITT, KATHRYN y REED-DANAHAY, DEBORAH (1991), «Backward Countryside, Troubled City: French Teachers' Images of Rural and Working-Class Families», *American Ethnologist*, 18 (3), págs. 546-564.
- BAKHTIN, MICHAEL (1968), *Rabelais and His World*, MIT Press, Cambridge, MA.
- BONFIL BATALLA, GUILLERMO (1987), *México profundo: Una civilización negada*, Secretaría de Educación Pública, Ciudad de México.

- BOURDIEU, PIERRE (1980), *Le sens pratique*, Les Editions de Minuit, París.
- BOURDIEU, PIERRE y PASSERON, JEAN CLAUDE (1981 [orig. 1977]), *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Laia, Barcelona.
- CASTILLO, ISIDRO (1966), *México y su revolución educativa*, Pax México, México.
- CHARTIER, ROGER (1991), *The Cultural origins of the French Revolution*, Duke University Press, Durham.
- CHARTIER, ROGER (1993), «Popular Culture: A Concept Revisited», en su libro, *Forms and Meanings: Text, performances, and Audiences in Early Modern Europe*, University of Pennsylvania Press, Filadelfia.
- EKLOF, BEN (1990), «Peasants and School», en B. EKLOF y S. P. FRANK (eds.), *The World of the Russian Peasant*, Unwin Hyman, Boston.
- FOLEY, DOUGLAS (1990), *Learning Capitalist Culture*, University of Pennsylvania Press, Filadelfia.
- FURET, FRANÇOIS y OZOUF, JACQUES (1982), *Reading and Writing: Literacy in France from Calvin to Jules Ferry*, Cambridge University Press, Cambridge.
- GIDDENS, ANTHONY (1984), *The Constitution of Society*, University of California Press, Berkeley.
- HANNERZ, ULF (1992), *Cultural Complexity: Studies in the Social Organization of Meaning*, Columbia University Press, Nueva York.
- HELLER, AGNES (1977), *La sociología de la vida cotidiana*, Península, Barcelona.
- JULIA, DOMINIQUE (1995), «La cultura escolar como objeto histórico», en M. MENEGUS y E. GONZÁLEZ (coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica*, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, México.
- KEESING, ROGER (1994), «Theories of Culture Revisited», en R. BOROFSKY (ed.), *Assessing Cultural Anthropology*, McGraw-Hill, Nueva York.
- LEONTIEV, A. N. (1981), *Problems of the Development of Mind*, Progress Publishers, Moscú.
- LEVINSON, BRADLEY A. y HOLLAND, DOROTHY (1996), «The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction», en B. A. LEVINSON, D. FOLEY y D. HOLLAND (eds.), *The Cultural Production of the Educated Person*, State University of New York Press, Albany.
- NESPOR, JAN (1997), *Tangled up in school. politics, space, bodies, and signs in the educational process*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N. J. y Londres.
- ORTNER, SHERRY (1984), «Theory in Anthropology since the Sixties», *Comparative Studies in Society and History*, 26, págs.126-166.
- QUINN, NAOMI y HOLLAND, DOROTHY (eds.) (1987), *Cultural Models in Language and Thought*, Cambridge University Press, Cambridge.
- REED-DANAHAY, DEBORAH (1987), «Farm Children at School: Educational Strategies in Rural France», *Anthropological Quarterly*, 60 (2), págs. 83-89.
- ROCKWELL, ELSIE (1994), «Schools of the Revolution: Enacting and Contesting State Forms in Tlaxcala, 1910-1930», en G. JOSEPH y D. NUGENT (eds.), *Everyday Forms of State Formation: Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*, Duke University Press, Durham.

- ROCKWELL, ELSIE (1996), «Keys to Appropriation: Rural Schooling in Mexico», en BRADLEY LEVINSON, DOUGLAS FOLEY y DOROTHY HOLLAND (eds.), *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of schooling and local practices*, State University of New York Press, Albany, Nueva York, págs. 301-324.
- ROGOFF, BARBARA (1990), *Apprenticeship in Thinking*, Oxford University Press, Nueva York.
- ROSALDO, RENATO (1989), *Culture and Truth: The Remaking of Social Analysis*, Beacon Press, Boston.
- ROSEBERRY, WILLIAM (1989), *Anthropologies and Histories: Essays in Culture, History, and Political Economy*, Rutgers University Press, New Brunswick, New Jersey.
- SCOTT, JAMES (1985), *Weapons of the Weak: Everyday Forms of Peasant Resistance*, Yale University Press, New Haven.
- SCOTT, JAMES (1990), *Domination and the Art of Resistance: Hidden Transcripts*, Yale University Press, New Haven.
- THOMPSON, E. P. (1966), *The Making of English Working Class*, Vintage, Nueva York.
- VAUGHAN, MARY KAY (1994), «The Educational Project of the Mexican Revolution: The Response of Local Societies (1934-1940)», en J. BRITTON (ed.), *Molding the Hearts and Minds: Education, Communication and Social Change in Latin America*, Scholarly Resources, Wilmington, DE.
- VAUGHAN, MARY KAY (1997), *Cultural politics in Revolution. Teachers, peasants and schools in Mexico, 1930-1940*, The University of Arizona Press, Tucson. (*La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, SEP-Fondo de Cultura Económica, México, 2000.)
- WILLIS, PAUL (1977), *Learning to Labour*, Gower, Londres.

2. ¿Apropiación escolar o etnogénesis? La escuela federal y socialista en una villa zapoteca mexicana (1928-1940)

Dra. María Bertely Busquets

*Centro de Investigaciones y Estudios Superiores
en Antropología Social*

Introducción

El derecho de los pueblos indígenas a participar en el diseño de proyectos culturales y educativos autónomos, manifestado como una demanda del movimiento zapatista, que irrumpió en México en 1994, supone el diseño de modelos educativos bilingües e interculturales contruidos *desde abajo* (Podestá, Gasché, Lindenberg, Gallegos, Martínez en Gasché, Bertely y Podestá [coords.], en prensa), así como la reconstrucción de la memoria histórica en torno al proceso de escolarización. De este modo, la investigación se ha diversificado, entre otras vías interpretativas, a través del tratamiento de los procesos culturales, sociolingüísticos y, en menor medida, históricos, que pueden incidir en la transformación política de las relaciones interculturales en México, Latinoamérica y otras latitudes.

En esta ponencia aludo a la memoria histórica. En concreto, me interesa mostrar cómo la historia social de la escolarización en una comunidad indígena de Oaxaca, en una de las etapas más álgidas del período postrevolucionario en México, constituye sólo un fragmento de la historia de larga duración inscrita en los movimientos a favor de la autonomía. Como socióloga que ha incursionado en los campos de la antropología y la historia social, estoy convencida de que las reformas de Estado y legislativas se relacionan con los procesos preexistentes que las sobredeterminan. Sostengo, en consecuencia, el ejercicio histórico de una *autonomía de facto* que, a su vez, no

se expresa de modo necesario como la resistencia de los pueblos indígenas a las políticas gubernamentales, sino a partir del *control nativo* de los recursos materiales y simbólicos provistos por el Estado-nación. El control local sobre el proceso de escolarización supone, más que una reacción colectiva, comunitarista y solidaria frente a las políticas oficiales, la emergencia de tensiones y conflictos locales entre las facciones más capaces de garantizar y ampliar los márgenes de autonomía, y entre éstas y los sectores subalternos de su propia sociedad, sobre los cuales pueden llegar a establecer relaciones de poder y aún despóticas.

Las élites zapotecas de Villa Hidalgo (villa mexicana conocida también como Yalalag, ubicada en la sierra norte del estado de Oaxaca) se apropiaron estratégicamente del proyecto educativo posrevolucionario a partir de 1928, año en que vieron realizado su interés por federalizar las dos escuelas municipales, en las que algunos de sus parientes rituales y consanguíneos se desempeñaban como maestros. La creación de la escuela «Ignacio Manuel Altamirano» fusionó ambos planteles municipales y, al convertirse en federal, federalizó también a los profesores nativos.

Los profesores nativos, al ser reconocidos como *paisanos* (personas oriundas de la villa) y, al mismo tiempo, como *profesores federales* (dependientes de la Secretaría de Educación Pública), incrementaron su poder y legitimidad en la villa, ampliaron su nivel de participación en el interior del Estado nacional y, a fin de garantizar el control nativo sobre el dispositivo escolar, diseñaron estrategias de reclutamiento escolar forzoso y, en algunos casos, de carácter despótico, hacia los sectores subalternos de su propia sociedad.

Los años veinte y treinta del siglo XX representaron las décadas en que el Estado pretendió no sólo integrar culturalmente a la nación mexicana, sino estimular la modernización política y económica, de tal modo que pudieran atenderse algunas de las demandas planteadas por el movimiento revolucionario de 1910, en el marco de una sociedad dependiente. Entre otras políticas públicas, como la reforma agraria, el proceso de industrialización, el desarrollo tecnológico y la organización sindical y corporativa, los campesinos e indígenas comenzaron a ser afiliados *desde arriba* a los comités y ligas agrarias que dependían de la Central Nacional Campesina (CNC) y del Partido Nacional Revolucionario (PNR) (después Partido Revolucionario Institucional [PRI]). Las instituciones de Estado pretendían aglutinar a las distintas fuerzas políticas,¹ contrarrestar el poder de los caciques regionales y locales que ejercían un poder de carácter tradicional, provincial y despóti-

1. Arellanes Meixueiro toma un dato que proporciona Jean Meyer y afirma que durante la presidencia del general Plutarco Elías Calles existieron alrededor de ocho mil partidos políticos en todo el país (1985, en Dalton 1990, pág. 382).

co, modificar las filiaciones comunitarias y, sobre todo, consolidar el proletariado agrícola e industrial.

Alfabetizar y escolarizar al indio significó *integrarlo* en la vida económica nacional (Aguirre Beltrán, 1990, pág. 266) y, particularmente en los años treinta, la orientación tecnológica de los planes y programas de estudio, la sustitución paulatina de las profesiones liberales por las carreras científicas, la eliminación de la influencia clerical (Buenfil, 1994, págs. 62-68) y las políticas socialistas en educación, llegaron a muchas entidades de la república, incluido el estado de Oaxaca. Las políticas presidenciales de los generales Plutarco Elías Calles y Lázaro Cárdenas se articularon, sobre todo, en los ámbitos de la educación, el intervencionismo estatal y la inclusión corporativa.² Diversos grupos y confederaciones de partidos socialistas venían realizando un trabajo intenso de unificación política en los diversos estados de la república desde la segunda mitad de los años veinte. Pero no fue sino hasta 1939, con la creación del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana, que se unificó y comprometió a los maestros en torno al proyecto educativo socialista (Lerner, 1979, págs. 23, 104, 111, 118).

Mucho se ha escrito acerca de las dificultades que enfrentó el gobierno en su intención por alfabetizar al 80 % (o más) de la población indígena; así como sobre los conflictos entre el presidente Lázaro Cárdenas y los grupos conservadores organizados en torno al clero, la Unión Nacional Sinarquista y la Unión Nacional de Padres de Familia, y también respecto de las matanzas, las torturas y las mutilaciones que sufrieron los maestros rurales de la época (Buenfil, 1994, págs. 62-68, 73-74, 80). Poco se ha estudiado, sin embargo, el modo en que el proyecto socialista, como constructo maleable, fue traducido a partir de proyectos étnicos contruidos *desde abajo*.

Para Anthony Cohen, aun cuando las condiciones estructurales intervienen en la difusión de las políticas nacionales, son las comunidades y los sujetos los que transforman el sentido unívoco de la *máscara común*, al mostrar la *diversidad detrás de la máscara*. La comunidad nacional en México, como en otros países, es un símbolo factible de someterse a los significados particulares que les asignan sus adherentes. Los sujetos que se adhieren e identifican en torno a un símbolo pueden utilizar las mismas palabras, así como expresar su membresía a una comunidad simbólica (en este caso la

2. Arellanes Meixueiro afirmaba para el caso de Oaxaca que, como parte de los actos convocados por las fuerzas políticas socialistas en el estado, desde 1926 «los maestros, en las aulas, hablaron de lo que significaba el socialismo y por qué se tenía que ser socialista». En ese año se difundió el «himno socialista regional» dedicado a Plutarco Elías Calles y se «adopta con carácter oficial para cantarse obligatoriamente en las ceremonias cívicas y escuelas después del himno nacional» (1985, en Dalton 1990, págs. 385, 390-391).

escuela socialista), aunque traduzcan, asimilen y manipulen estas palabras y su sentido de pertenencia a partir de su propia idiosincrasia. La acción significativa supone que los referentes simbólicos son, además de maleables, estructuras versátiles e importadas que proveen de unos nuevos *media* para la expresión de los valores nativos y, en consecuencia, que los símbolos existen para ser *llenados y habitados*, de acuerdo con los intereses individuales y comunitarios y, por tanto, que las denominaciones lingüísticas pueden ser similares en apariencia, aunque idiosincráticas en cuanto a su contenido (Cohen, 1985, págs. 37, 73-74).

A pesar de que la reforma socialista supuso el control ideológico sobre los maestros y los directores de las escuelas semiurbanas y rurales (en muchos casos originarios de los mismos pueblos), así como la transformación de las comunidades por la vía de la implantación de nuevas formas de organización administrativa (regiones escolares), social y productiva (uniones, comités, campañas, cooperativas, clubes y cajas de ahorro),³ esta reforma no contaba, sobre todo en las zonas periféricas de Oaxaca, con un número suficiente de maestros. Como un dato adicional, de los 32.657 maestros que existían en todo el país, sólo 2.577 contaban con título de primaria elemental y 7.888 tenían el de primaria superior (Lerner, 1979, pág. 108). En este contexto, resultaba inevitable la federalización no únicamente de los planteles, sino también de los maestros nativos.

Con la expansión acelerada de la escolarización, los conflictos religiosos en la sierra norte parecen deberse no únicamente a la oposición de los sectores *fanáticos* al proyecto educativo socialista, sino a partir del ingreso de los *maestros federales* foráneos a las escuelas controladas hasta entonces por los profesores nativos.⁴ Entre 1935 y 1936, los objetivos sociales y pedagógicos del inspector federal de esta región expresaban sus representaciones en torno a las culturas locales (AHSEP 15, XI, 1935, doc. 75) (AHSEP 30, V, 1936, doc. 83). El inspector pretendía, entre otras cosas, intensificar los cultivos que favorecieran los ingresos de los pobladores, mejorar su salud y alimentación, evitar el consumo de bebidas embriagantes, suprimir el servicio obligatorio a las iglesias, fomentar la independen-

3. Se impulsó la creación de uniones de maestros socialistas; comités de educación, de padres de familia, deportivos y de protección a la infancia; campañas para el registro civil, urbanización y reforestación, construcción y mejoramiento de los edificios y anexos escolares, higiene y salubridad, así como brigadas antialcohólicas y antifanáticas. Las escuelas coordinaban los trabajos realizados en torno a las cajas de ahorro, los clubes agrícolas y las cooperativas escolares de producción y consumo.

4. Jean Meyer apunta que, en 1932, se reanudó la persecución religiosa y, entre 1934 y 1935, la educación socialista provocó la «segunda cristiada». El movimiento se opuso a los maestros rurales y a los dirigentes de los comités agrarios (1973).

cia entre los poderes eclesiástico y civil, regularizar los matrimonios de acuerdo a la ley, así como castellanizar y enseñar a los alumnos indígenas los contenidos básicos.

Los maestros socialistas yalaltecos

El maestro yalalteco Maximiliano Vallejo, hermano del jefe de la Defensa Social, asumió la dirección de la escuela «Manuel Ignacio Altamirano» en 1934, mientras que el profesor Juan Mota, pariente de uno de los acaparadores más importantes del café en la región, era maestro del plantel. La relación entre el parentesco ritual y consanguíneo, por una parte, y la reproducción del poder y del faccionalismo político en la villa, por otra, resultaba fundamental en la manera en que el proyecto educativo socialista era sometido a diversas traducciones locales. Esto se debía a que las mismas familias nativas usufructuaban y se alternaban el poder político, militar, religioso y escolar en esta villa zapoteca.

La historia familiar de Maximiliano Vallejo puede reconstruirse a partir de 1912, momento en que, frente a la expansión del federalismo centralista y el movimiento revolucionario,⁵ de las dos familias de huaracheros, una se declaró a favor de la soberanía estatal y la creación de un cuartel soberanista en la villa, mientras que otra, integrada por los Vallejo, se identificó como *carrancista*, en alusión a Don Venustiano Carranza, como líder del movimiento constitucionalista. Se inauguró desde entonces la pugna entre los bandos nativos que se disputaron el control político en la villa durante varias décadas. En 1915, después de los múltiples enfrentamientos que culminaron con el triunfo de los constitucionalistas, Prisciliano Vallejo fue nombrado capitán del ejército constitucionalista en la región, además de asumir el cargo de alcalde primero. Desde el día en que Prisciliano pretendió asumir el poder en la villa, las emboscadas en su contra, dirigidas por los soberanistas, así como la toma de Yalalag por el ejército federal, culminaron con su asesinato. Con el objetivo de pacificar la región, los constitucionalistas y

5. Los testimonios proporcionados por la investigación realizada por el Equipo Pueblo (1988) indican que Villa Hidalgo era, hasta antes del movimiento revolucionario, una comunidad autónoma que funcionaba como el centro económico y cultural de los pueblos mixes, zapotecos y chinantecos. El material resulta de primera importancia porque muchos de los yalaltecos entrevistados consideran que la versión presentada en este material es verídica. Aun quienes no conocen la investigación del Equipo Pueblo identifican los apellidos mencionados con los de los personajes identificados como los «caciques» del pueblo. Aclaro que, en este artículo, modifiqué tales apellidos para asegurar el anonimato de las familias y que, en consecuencia, los rebauticé como «los Vallejo», «los Mota» y «los Venegas».

los soberanistas firmaron un pacto de paz en 1916, y los últimos mantuvieron el poder militar y político en la región hasta 1924, año en que Enrique Vallejo (hijo de Prisciliano y hermano del director de la escuela primaria en 1934) regresó triunfante a la villa bajo el cargo de jefe de la Defensa Social; se inició con ello un «cacicazgo cruel y nefasto» en la villa y pueblos circunvecinos (Equipo Pueblo, 1988). La facción integrada en torno a los Vallejo retomó el control político local y regional, sacó ventaja de su filiación federalista y dejó a otras fuerzas la tarea de apoyar al presidente Plutarco Elías Calles, no integrándose en la Confederación de Partidos Socialistas de Oaxaca.

Desde 1928 a 1935, gracias al apoyo que le ofrecieron las autoridades federales, el presidente municipal, el tinterillo⁶ y el personal docente de la escuela, Enrique Vallejo ocupó el puesto de alcalde y, en consecuencia, su hermano Maximiliano ingresó como maestro en la escuela recién federalizada en 1932. Dos años más tarde, en 1934, el mismo Maximiliano Vallejo asumió la dirección del plantel.

La historia familiar de Juan Mota, mientras tanto, se articula en torno a los *comerciantes* del café, los cuales adquirían el grano y contaban con agentes fijos para enviarlo majado a la ciudad de Oaxaca. Como los tenderos y cafetaleros tenían créditos en esta ciudad, donde se fijaban los precios del café, la dependencia comercial de la villa respecto de los mercados exteriores provocó que el dominio de la lengua castellana fuera visto como un medio de defensa, que garantizaba las buenas transacciones. En la medida en que el valor del trabajo comenzó a no depender únicamente de la fuerza física y del saber tradicional (como el desempeñado por los campesinos, los curanderos y los rezadores), para hacerlo de las habilidades y las competencias intelectuales, jurídicas y escolares (como las que tenían los tinterillos, los secretarios, los maestros, los administradores de correos y los empleados de salubridad), el reconocimiento social y la compensación monetaria se asociaron con la escolarización. Los jornaleros agrícolas y los arrieros, mientras tanto, en su condición de analfabetos, fueron sometidos a pagos menores e irregulares, así como a tratos injustos (De la Fuente, 1977, pág. 151).

A partir de estas historias familiares, los maestros Maximiliano Vallejo y Juan Mota se hicieron cargo de la escuela federal de Villa Hidalgo. Los nuevos órganos de gestión social y escolar, así como los controles y las sanciones relacionadas con el proyecto socialista, garantizaron a sus familias un mayor margen de acción en el seno del Estado, así como la reproduc-

6. De acuerdo con Julio de la Fuente, el tinterillo era «un profesional secular experto en la redacción de documentos y conocedor de la ley, que generalmente actúa como secretario de pueblo» (1977, pág. 372).

ción del poder militar, político y económico que posibilitó el ejercicio de una *autonomía de facto*.

Entre 1934 y 1940, la difusión del proyecto educativo socialista en Villa Hidalgo favoreció los intereses políticos y económicos de las facciones en el poder, sin modificar en términos significativos la matrícula escolar o el analfabetismo de los pobladores. Los alumnos y las alumnas que asistían regularmente a la escuela federal representaban, de este modo, a una minoría nativa, por lo que la baja matrícula fortalecía el poder de las familias letradas sobre las analfabetas. Al final del período cardenista, del total de la población yalalteca, 662 hombres se dedicaban a la agricultura y a la ganadería en pequeña escala, 487 eran jornaleros, 167 trabajaban por su cuenta, y sólo siete eran propietarios y empresarios (censo del estado de Oaxaca, 1940).

Los proyectos escolares de la escuela socialista federalizada

El director Maximiliano Vallejo, en el informe elaborado en 1934, declaró dos tipos de acciones desarrolladas por la escuela federalizada: (1) los *proyectos prácticos* a favor de la infraestructura escolar y el impulso a las actividades agrícolas y (2) los *proyectos sociales y productivos*, relacionados con la difusión de las nuevas formas de organización política y económica. Por un lado, en cuanto a los *proyectos prácticos*, se reportó uno dedicado a «la reconstrucción de la hortaliza», con el objetivo de propiciar en los pupilos el «instinto de observación» y el acceso a nuevos conocimientos acerca de los «materiales que tendrán que intervenir en su reconstrucción». En otro proyecto de este tipo, en torno a la hortaliza, los alumnos fortalecerían su personalidad y expresarían «sus propias ideas y amor a la naturaleza», introduciéndose en el manejo de nuevos cultivos «en las parcelas privadas» y modificando sus hábitos alimenticios. El último proyecto práctico reportado, mientras tanto, consistió en la reconstrucción del campo recreativo, sin el que resultaba imposible establecer el comité deportivo en la villa. El director afirmaba que, a partir de estos proyectos, los alumnos desarrollaron su «instinto constructivo y analítico» (elaborando planos y estudios sobre las medidas a escala), así como «su amor por el deporte como medio de recreación, de salud para el cuerpo, y de recreación de buenos hábitos, alejándose de los vicios» (AHSEP 31, V, 1934, doc. 48).

Por otro lado, la cooperativa escolar representó el *proyecto social y productivo* que impulsó el director. Con él, pretendió introducir nuevas formas de organización social; suministrar «artículos escolares de consumo, buena calidad y bajo precio»; estimular el ahorro por la «supresión de intermedia-

rios y explotadores»; favorecer la «fabricación de artículos de consumo»; e involucrar a los integrantes en cooperativas similares que estimularan la producción regional, condujeran al aprovechamiento de los recursos naturales locales y propiciaran las «compras en común» (AHSEP 31, V, 1934, doc. 48).

La cooperativa escolar de consumo, bautizada como «La Mensajera del Proletariado S. C. L.», se fundó el 27 de abril de 1934. La asociación quedó integrada por 16 pupilos, incluidos Martiniano Sevilla, Elías Venegas, Leocadio y Camerino Aquiles, Sofía y María Mota, y Enrique y Juventino Vallejo, además de Maximiliano Vallejo, Juan Mota y dos maestros más, los dos últimos sostenidos por fondos municipales (AHSEP 1935, doc. 68). Con el auxilio del profesor Mota, e inspirado en el ideario socialista, el director Vallejo formuló las bases constitutivas de la nueva asociación, derivadas de la ley de sociedades cooperativas vigente.⁷ Entre otras facultades, el nuevo órgano escolar contaba con el poder de extenderse a toda la población, proporcionar trabajo a los socios, organizar la producción regional, otorgar préstamos, expulsar a los miembros incumplidos y a los que observaran mala conducta en detrimento del crédito y buen nombre de la sociedad, y establecer convenios con empresas productoras para obtener y distribuir artículos al mayoreo.

Los alumnos y socios de la cooperativa estaban emparentados con las dinastías políticas y económicas zapotecas de Yalalag, dinastías que defino como el conjunto seriado de soberanos indígenas, pertenecientes a una familia política nativa, que transmiten a las nuevas generaciones el poder, el orgullo y la responsabilidad heredados. No en vano la cooperativa se integró por el personal docente de la escuela y los pupilos matriculados de manera voluntaria. Los apellidos Sevilla, Venegas, Aquiles, Mota y Vallejo, correspondían a las familias más poderosas de la villa no sólo para esta época, sino en los años subsecuentes. Estos apellidos protagonizaban, en consecuencia, los conflictos políticos reportados desde principios del siglo XX.

A los alumnos emparentados con las dinastías nativas se les asignaban funciones distintas a las que realizaban en la escuela los hijos de la subalter-

7. Las bases constitutivas incluían la denominación de la sociedad, la escuela como su domicilio fiscal, su duración ilimitada y radio de acción, sus finalidades sociales, el valor de los certificados de aportación y la forma de pago, el importe del capital inicial, el modo de constituir el fondo de reserva y de operaciones. Las bases establecían también los requisitos de admisión y las causas de expulsión, los criterios para convocar asambleas generales, la validez de los acuerdos, los mecanismos de elección y duración de los consejos de vigilancia y administración, las operaciones sociales autorizadas, la distribución de los beneficios anuales, el modo en que se cubren las pérdidas, las causas de disolución y liquidación de la sociedad, y la modificación de las bases constitutivas (AHSEP 27, IV, 1934, doc. 49).

nidad: paisanos desertores y jóvenes analfabetas o monolingües que se dedicaban, en los hechos, a cargar, a trasladar y a construir la *Obra Educativa* en su condición de peones, bajo la justificación institucional que se derivaba a partir de los *proyectos prácticos*. Elías Venegas y Leocadio Aquiles, el primero hijo del tinterillo y el segundo de uno de los caciques más temidos de la villa, quedaron al frente del consejo de administración a fin de «llevar la dirección de la cooperativa, administrar los negocios y bienes de la sociedad, celebrar contratos y convenios indispensables para el desarrollo de las operaciones sociales autorizadas, y nombrar a los empleados necesarios para el despacho de los diversos asuntos de la cooperativa» (AHSEP 27, IV, 1934, doc. 49).

Martiniano Sevilla, hijo del entonces presidente municipal de Yalalag, al lado de Enrique y Juventino Vallejo, emparentados con el director de la escuela y el jefe de la Defensa Social, se encargaron del consejo de vigilancia, con el objeto de intervenir «en todas las operaciones sociales de la cooperativa, oponerse a que se realicen aquellas que a su juicio no deban de llevarse a cabo», cuidar de «que la contabilidad se lleve con claridad y sencillez», así como vigilar «que los fondos se inviertan en la forma debida y con el cuidado necesario informando a la Asamblea General, cada vez que se reúna, acerca de las deficiencias y omisiones que notase» (AHSEP 27, IV, 1934, doc. 49).

El director de la escuela, además de ser socio de la cooperativa, había asumido el control del comité de educación, aumentando sus atribuciones.⁸ Desde ese comité, los Vallejo promovieron campañas contra el alcoholismo y la insalubridad,⁹ además de actividades comunitarias encaminadas a la construcción de obras que rebasaban los trabajos relacionados con la es-

8. En 1935, los comités de educación debían supervisar la distribución de los productos agrícolas; decidir qué instrumentos y herramientas necesitaban comprarse en beneficio del huerto, los talleres, la granja y el gallinero escolar; gestionar las pequeñas y grandes reparaciones que requerían los planteles, y definir los materiales didácticos destinados a los niños pobres (AHSEP 1, II, 1935, doc. 54). Atribuciones mayores a las que se les asignaban diez años antes.

9. Los comités antialcohólicos pretendían suprimir los «centros de vicio clandestinos» cercanos al plantel, divulgar las enseñanzas sobre los perjuicios que causaba el alcohol, y organizar veladas y ligas con los viciosos. El comité de salubridad organizaba, a su vez, encuentros deportivos, exhibiciones teatrales y fiestas culturales, velando por la salubridad de las calles, plazuelas y casas; evitaba los basureros, pantanos y focos de infección; y trabajaba en el abastecimiento de agua potable y construcción de excusados y cuartos de baño. Este comité introdujo el uso de vacunas, evitó la venta de carnes y alimentos en estado de descomposición, y enseñó a las jóvenes los primeros auxilios que desterraran a los curanderos y los charlatanes de los pueblos. Los comités vigilaban, a nivel de los supuestos, que el panteón ofreciera seguridades en cuanto a la higiene (AHSEP 1, II, 1935, doc. 54) (AHSEP 31, V, 1934, doc. 48).

cuela y sus anexos. El director escolar absorbía, de este modo, las tareas asignadas formalmente a los comités de mejoras materiales y mejoramiento económico,¹⁰ y sugirió apoyar la construcción de la carretera que debía conectar a la región serrana con la ciudad de Oaxaca.

El director no entregó reporte alguno acerca del estado que guardaban los aprendizajes escolares, la realización de las fiestas cívico-sociales¹¹ y el desarrollo de las visitas establecidas en el calendario oficial.¹² Lo que sí hizo fue informar que la escuela trabajaba «normalmente» en las instalaciones de la casa cural, en el marco de una política oficial anticlerical, sustentada en la separación entre las funciones religiosas y estatales. De modo paradójico, el inmueble escolar había sido instalado en la casa anexa al templo católico, gracias a la autorización del cura Librado Venegas, emparentado con el tinterillo y con una de las familias que años después habría de acaparar el poder municipal durante varias décadas. Las condiciones atípicas de esta escuela socialista eran, desde la perspectiva del nuevo inspector, «inmejorables».

El inspector, misionero cultural y diputado federal de Villa Alta estableció diez años antes normas acordes a las traducciones idiosincráticas y dispuso que la supresión del servicio personal y obligatorio a las iglesias católicas no se aplicara a la edificación de la infraestructura escolar u obras de interés municipal, siendo *obligación de los analfabetos* cumplir con esta inveterada costumbre. El inspector, en consecuencia, y contando con el aval del director de educación federal, estableció que:

10. En términos formales, el comité de mejoras materiales y mejoramiento económico intervenía en la construcción y mantenimiento de caminos y panteones, la urbanización y alineamiento de calles, y en la construcción de las habitaciones rurales y de los anexos. Este comité debía organizar campañas de reforestación, incidir en el mejoramiento de la producción agrícola, e introducir el uso de abonos, estiércol y cultivos de alto rendimiento. También estaba supuesto a intervenir tanto en el mejoramiento de las razas de los animales domésticos «trayendo sementales finos y de fácil aclimatación», como en la industrialización y la comercialización de las materias primas de la localidad mediante la organización de cooperativas de producción, de consumo y refaccionarias (AHSEP 1, II, 1935, doc. 54).

11. Además del diario homenaje a la bandera nacional, el calendario escolar dictaba 31 fiestas cívicas, entre las que se mencionan: el decreto de Venustiano Carranza sobre restitución y dotación de tierras, la huelga de Río Blanco, las leyes del registro civil, las muertes de Francisco I. Madero y Emiliano Zapata, los natalicios de Miguel Hidalgo y Benito Juárez, el Plan de Guadalupe, la victoria de Zaragoza, y los días de la imprenta, el soldado, la revolución y el trabajo (AHSEP 1935, doc. 53).

12. Las visitas a fábricas y talleres en las ramas del vestido, de la construcción y de la transformación, representaban una estrategia importante en cuanto al acceso de los estudiantes a las nuevas formas de organización y producción. Se proponía visitar obras relacionadas con el mejoramiento de las comunicaciones y los servicios públicos, así como centros productores de electrodomésticos (AHSEP 1935, doc. 53).

(...) las autoridades eximirán a quienes hayan adquirido estudios primarios de los servicios de carácter personal y de ínfima categoría, a que todavía están sujetos por inveterada costumbre, para que los desempeñen sólo los analfabetas (...) (AHSEP 15, V, 1935, doc. 62).

Por tanto, los analfabetos nativos eran obligados por sus propios paisanos a cooperar en «los trabajos que demande el establecimiento del campo deportivo, el terreno para las prácticas agrícolas y los anexos», incluida la casa del maestro.¹³ Sancionar y garantizar este tipo de normatividad era prerrogativa de los maestros, las autoridades municipales, los inspectores escolares y, sobre todo, de los representantes de los nuevos órganos escolares. A la formalización de estos órganos y sus respectivas disposiciones correspondió una disminución sustantiva de la matrícula porque, en 1935, 170 de los 343 menores de la villa se habían inscrito en la escuela, asistían un promedio de 135 alumnos desde el curso preparatorio hasta el cuarto grado de primaria y, de los 252 adultos censados, asistían al plantel escolar únicamente 20 hombres y ninguna mujer (AHSEP 1935, doc. 68) (AHSEP 15, XI, 1935, doc. 75).

El conflicto en Yalalag

Las inconformidades hacia el director y los maestros de la escuela se agudizaron por la imposición de los trabajos materiales y las normas arbitrarias impuestas a los pobladores monolingües y analfabetos, además de lo poco que ofrecía a estos sectores una escuela a tal grado arbitraria y precaria. A finales de 1935 se produjo un levantamiento que provocó el asesinato de algunos de los miembros de la familia Vallejo, incluido el director de la escuela. Para informar acerca de los hechos «lamentables» ocurridos el 6 de

13. Se reportaron hechos similares en la escuela federal de Villa Alta donde: «las continuas conmociones terrestres de años anteriores que tantos estragos hicieron en gran parte de nuestro país, causaron en los edificios públicos de esta cabecera serios desperfectos que, con el transcurso de los años, se han venido haciendo cada vez más graves; desperfectos que no ha sido posible remediar debido a la opresión económica que vivimos (...). El edificio escolar se encuentra en condiciones que amenazan ruina si antes no se toman las medidas necesarias y precisas para llevar a cabo su reconstrucción. Se trata de un hermoso edificio de dos pisos lamentablemente deteriorado tanto por la fuerza sísmica como por la mano del tiempo, para cuya reconstrucción no contamos con elementos económicos capaces de resolver este serio problema que se impone (...). El vecindario, en general, amante siempre del progreso y celoso guardián de cuanto se relaciona con la educación del pueblo, está en la mejor disposición de aportar su contingente entusiasta y cariñoso en el aspecto material de dicha obra; esto es en relación al peonaje» (AHSEP 18, I, 1935, doc. 51).

noviembre de ese año, el director de educación federal se dirigió al secretario de la SEP en los siguientes términos:

Tuvimos que lamentar el asesinato del Profesor Maximiliano Vallejo el día 6 de este mes, que era el Director de la Escuela Primaria de Yalalag (Villa Hidalgo). No he informado con detalle a esa Superioridad de la forma en que fue muerto dicho maestro por no tener detalles precisos aún, pues prácticamente está incomunicado Villa Hidalgo, pero sí puedo decir a usted que existían en ese lugar profundas divisiones de carácter político y el Profesor Vallejo era hermano del jefe de la Defensa Social de ese lugar, que durante muchos años ejerció predominante influencia en la región y a quien se le achacaban numerosos crímenes. Parece que un grupo de enemigos de dicho jefe de la Defensa lo atacaron y lo mataron junto con su hermano, que resultó víctima de ese zafarrancho, pues su labor y conducta fueron siempre encomiables (AHSEP 20, XI, 1935, doc. 76).

Una descripción más detallada de los hechos, en la que se pone en duda la inocencia de Maximiliano Vallejo como víctima de un zafarrancho, confirma que su asesinato fue provocado por los excesos de la facción a la que pertenecía:

(...) A las 4 de la mañana del 6 de noviembre de 1935 se toma por asalto a la comunidad, dirigiéndose directamente al cuartel del cacicazgo. No menos de 80 hombres, por la vía de las armas, asaltan la casa, con un fuego cerrado que dura hasta las diez de la mañana, que es cuando se logra liquidar al cacique. La gente, que consideraba como el causante de todo el daño y de toda la maldad que había en Yalalag al coronel Enrique Vallejo, al verlo liquidado, le cortan la cabeza para asegurarse de que había muerto. Después incendian su casa inundándola de costales de chile, y arrojan el cadáver al suelo. El drama de aquel 6 de noviembre fue del tamaño del odio acumulado. Uno de los hermanos Vallejo se suicidó cuando la casa era incendiada y otro, el maestro, fue tomado preso y posteriormente fusilado. El cadáver de Enrique Vallejo fue exhibido antes de ser arrojado al fuego (Equipo Pueblo, 1988, pág. 8).

Lo expuesto parece sugerir que algunos conflictos, asumidos como religiosos y como acciones contrarias a la escuela socialista, pudieron deberse a las tensiones intracomunitarias inherentes al ejercicio de la autonomía local y al control nativo sobre la escuela. En este caso, el conflicto en Villa Hidalgo no se había originado por motivos de carácter religioso porque la amalgama política en torno a las familias Vallejo, Mota y Venegas había motivado, a la inversa, la transferencia de la casa cural a favor de la escuela socialista.

Los hallazgos indican que, a pesar de que los enfrentamientos entre los poderes civil y religioso se han asumido como las expresiones prototípicas del período estudiado, el conflicto de 1935 en Yalalag pareció derivarse de

la manipulación estratégica que hicieron las facciones ex-soberanistas y los sectores subalternos de la guerrilla religiosa, con el objetivo de enfrentarse al poder regional y local de los Vallejo. El poder de las dinastías nativas, fortalecidas por su adscripción estratégica al proyecto educativo socialista, había pagado el costo de la transferencia de las escuelas estatales y municipales de la villa a la federación, a la vez que los efectos derivados del ejercicio despótico de una *autonomía de facto* que, en modo alguno, se había sustentado en un proceso de carácter comunitarista.¹⁴

Quince días después del levantamiento, el director de educación federal informaba acerca de las actividades desarrolladas por la dirección en la zona serrana: distribución de 20 cajas de material educativo, apertura de plazas vacantes y sustituciones del personal docente. Por primera vez, luego de ofrecer vidrios, láminas y colchonetas para abastecer a los internados indígenas, y después de elogiar a las enfermeras que actuaban en contra de los «brujos» y los curanderos, que explotaban la ignorancia de los pobladores serranos, el director del proyecto educativo federal mencionó la necesidad de oponerse no sólo a los curas, a las autoridades fanáticas y a las formas de vida tradicionales, sino al cacicazgo local (AHSEP 20, XI, 1935, doc. 76).¹⁵

Oposición nativa a los maestros foráneos

En el marco del conflicto, establecer un sector escolar en Villa Hidalgo respondía a la necesidad de recuperar el sentido original del proyecto educativo socialista, además de contrarrestar el poder de los dinastas locales. El equipo docente nativo salió de la escuela y, en su lugar, ingresaron la directora Adela Montes, dos maestros también foráneos y dos ayudantes municipales. Los «verdaderos maestros socialistas», en palabras del inspector escolar, estaban sometidos a fuertes controles administrativos,¹⁶ de tal modo que la Dirección General de Educación Federal y el gobernador del estado

14. Por el peso del cacicazgo, la dirección desplegó en las comunidades de Tamazulapam, Teposcolula, Mitla e Ixtlán «los medios para que se castigue a las autoridades que no han cumplido con sus deberes», reconociendo que «la labor de nuestros maestros va minando aunque sea paulatinamente esta situación y consiguiendo que los campesinos se organicen, que los trabajadores formen sindicatos y que todos reclamen sus derechos» (AHSEP 20, XI, 1935, doc. 76).

15. El cacicazgo preocupó, en particular, en el marco de la apertura de los internados indígenas de Amuzgos, Ixtlán, Ocotlán, Ejutla y Miahuatlán (AHSEP 20, XI, 1935, doc. 76).

16. En contraste con otras escuelas, los maestros de Villa Hidalgo debían entregar de modo puntual y expedito distintos documentos, como son los registros de inscripción y los informes bimestrales y extraordinarios (AHSEP 30, V, 1936, doc. 83).

les ofrecieron su apoyo incondicional ante los sucesos «lamentables» ocurridos un año antes (AHSEP 10, II, 1936, doc. 79).¹⁷ Los verdaderos maestros socialistas no atendieron a los intereses de las facciones políticas locales y organizaron un nuevo comité de educación, una sociedad de madres de familia y una agrupación de jóvenes. Impulsaron, a la vez, cursos nocturnos e intensas campañas contra el alcoholismo y el fanatismo religioso.¹⁸ Aunque el inspector consideraba importante concluir las obras materiales (AHSEP 30, V, 1936, doc. 83), dispuso por primera vez que la tarea básica de los maestros consistía en «la formación de los pupilos».

Además de diversos «medios de control», tendentes a «conservar la armonía entre los maestros y las autoridades locales», el inspector estableció dos regiones escolares: una en Villa Hidalgo y otra en Villa Alta. Regiones que se organizaron en torno a los Centros de Orientación y Cooperación y que, para el caso de Villa Hidalgo, supusieron el control oficial de las escuelas ubicadas en los 24 pueblos serranos y el fomento de acciones sociales.¹⁹ El cumplimiento del proyecto educativo socialista en la región parecía garantizado y se informó a los maestros acerca de los beneficios que obtendrían al participar en la primera organización magisterial de carácter nacional (AHSEP 30, V, 1936, doc. 83). Entre otros, un objetivo del proyecto oficial era que las organizaciones corporativas se fortalecieran en su lucha por erradicar las arbitrariedades cometidas por los caciques locales y regionales contra la gente de sus propios pueblos y regiones.

17. El inspector afirmaba que la Dirección General de Educación Federal estaba dispuesta a retirar a los «elementos en pugna con la inspección» (AHSEP 30, V, 1936, doc. 83).

18. En palabras del inspector, las campañas «se harán ahora con medios indirectos (...) creando resistencias agradables al público en contra del alcoholismo y la acción fanatizadora perjudicial». El inspector estableció que no se pagarían deudas por consumo de alcohol, multando y persiguiendo al vendedor y a las personas que no denunciaran al responsable (AHSEP 30, V, 1936, doc. 83).

19. Las acciones sociales impulsadas por las escuelas tomaron forma a través de distintos comités. Los de protección a la infancia pretendían ofrecer a las madres de familia educación pre-natal y para sus hijos en edad preescolar, formar cooperativas que atendieran las necesidades infantiles, estimular el consumo de leche de vaca, y dar ropa por lo menos a cinco menores de cada pueblo. Los comités de salud y salubridad, mientras tanto, debían instalar filtros de agua, construir lavaderos públicos, mejorar los hábitos de higiene, estimular la quema de basura, contar con botiquines e integrar —con los alcohólicos— clubes deportivos. Los comités de acción social se proponían, entre otras cosas, arreglar y urbanizar las plazas y caminos. Actividades culturales diversas se agregaban al trabajo de los comités. En la «hora social» los miembros de la comunidad debían aprender temas relacionados con la física, química, biología e historia «en sus aspectos socialistas». Era necesario organizar «comidas comunales» y crear clubes deportivos de adultos, grupos de cancioneros y actores de teatro, además de bandas musicales (AHSEP 30, V, 1936, doc. 83).

Aun muertos, los Vallejo no estaban solos. Entre sus amigos se encontraban el maestro Juan Mota, al frente del poder municipal, el tinterillo Eucario Venegas y su hermano Librado, cura del pueblo. Los esfuerzos desplegados por el inspector y los nuevos maestros para devolver a la escuela su *verdadero espíritu socialista* se vieron frustrados por la alianza que establecieron las dinastías locales con el coordinador del Instituto de Educación Física en la región serrana. El coordinador, con el apoyo de la autoridad municipal, realizó un magno evento deportivo en la villa, y en éste reunió al total de maestros de la 5.ª zona escolar: 59 federales, 6 estatales, 11 municipales y 4 aspirantes.

Durante casi diez días se efectuaron prácticas de *basketball* con «los jóvenes deportistas de la comunidad», además de rondas infantiles, marchas imitativas y gimnasia. Se inauguró un parque infantil con motivo del Día del Niño, se dedicaron las «mañanitas» al destacamento militar radicado en la población a causa de los recientes conflictos, se festejó el Día del Soldado, y se ofreció una comida comunal y una velada a la que asistieron las autoridades del lugar y algunos vecinos caracterizados.

Además de promover el deporte, el agente federal manifestó en el evento su preocupación por el «desinterés» que manifestaban el nuevo inspector y los maestros foráneos en cuanto a reunir los materiales indispensables para construir algunas obras como eran: los campos deportivos, los parques infantiles, los excusados y los teatros al aire libre. El coordinador del Instituto de Educación Física explicaba este desinterés a partir de las medidas y el plan de trabajo que difundía el inspector.

El coordinador deportivo había promovido nuevas alianzas y medidas que favorecían la reapropiación jurisdiccional y el control nativo sobre el proceso de escolarización; alianzas y medidas contrarias a las impulsadas por el inspector escolar y sus maestros. El agente dividió la 5.ª zona escolar en seis comités deportivos, nombró como secretario general del comité de Villa Hidalgo a un miembro de la familia Venegas, e insistió una vez más en la importancia de construir obras materiales (AHSEP 27, VI, 1936, doc. 84); este poder paralelo se vio fortalecido por la inasistencia del inspector de la quinta zona al evento aludido.²⁰

En medio de dos discursos contradictorios, la directora del plantel se dirigió primero al presidente Lázaro Cárdenas, a fin de solicitar su asignación a otra escuela del interior de la República «para estar más cerca de mis fa-

20. Sin contar con la aprobación del inspector de la zona se festejó el pacto entre el programa federal deportivo y las autoridades yalaltecas, se invitó al equipo de *basketball* Necaxa de la Ciudad de México, y los nuevos maestros, la autoridad municipal y los vecinos parecían convivir en armonía olvidando los recientes conflictos locales (AHSEP 27, VI, 1936, doc. 84).

miliares» (AHSEP 27, III, 1937, doc. 86) y, un día después al secretario de Gobernación, para «denunciar la infracción a nuestras leyes vigentes y propósitos de la Escuela Socialista» por parte del cura del pueblo, emparentado con los Venegas.

(...) pido a Ud. se digne suprimir la actuación del Cura Autorizado Librado Venegas (...) o sustituirlo por otro sacerdote que sea más respetuoso de nuestra Constitución vigente a fin de que no dificulte la labor del Maestro de Escuela encauzando a sus feligreses por el sendero de la observancia a las Leyes del país (...). No dudo se dignará Ud. hacer las responsabilidades del caso y a la vez, poniendo a salvo la personalidad de los maestros de este lugar, al dictar sus sabias medidas, en caso de que se pretendiere un atentado en contra de los denunciantes del caso, ya que al maestro de la escuela actual, también se le ha conferido la misión de ser el Guardián de Nuestras Instituciones (AGN 28, III, 1937, doc. 87A).

Para ello, se anexó el acta administrativa levantada dos días antes por la directora Montes y sus profesores en contra del cura:

En Villa Hidalgo, Villa Alta, Estado de Oaxaca, encontrándose en el poblado la 1.ª Autoridad Municipal, Juan Mota, el C. Inspector de la 5.ª Zona Escolar Federal (...); un representante oficial del C. Presidente de la República Mexicana (...); y estando oficiando en el templo del lugar el C. Librado Venegas Cura Autorizado; siendo el día 26 de marzo de 1937 (...) se desarrollaron los hechos siguientes:

Partió del mismo templo, por tres veces, una numerosa manifestación religiosa integrada en su mayoría por el elemento femenino, portando imágenes en escultura de regulares dimensiones y acompañada de la Banda Municipal, [que] recorrió las principales calles de la población. El 1.º recorrido fue iniciado a las diez horas; el 2.º, a las dieciséis y el 3.º a las 21 horas. La 1.ª ocasión los religiosos católicos tuvieron que hacer alto ante el representante oficial (...), que en esos momentos dirigía la palabra al pueblo a nombre del 1.º Mandatario de la Nación, manifestando ser el portavoz de los altos deseos de Prosperidad y Engrandecimiento Nacional que abraza el C. Presidente de México, a la vez que exhortándolos para hacer obra de Unificación, Paz y Concordia; mas después de unos cuantos momentos los manifestantes siguieron su curso para regresar al punto de partida [el templo] y nuevamente se efectuó el 2.º recorrido a las dieciséis horas y el último a las 21 horas del día indicado; llevándose a cabo este último únicamente en los contornos del mismo templo por lo avanzado de la hora y la obscuridad de las calles: ocasionando con todos estos actos una labor social contraria a los propósitos de la Escuela Socialista por la que pugnamos nosotros los maestros; y a la vez infringiendo y burlando las leyes fundamentales de nuestro país. (AGN 28, III, 1937, doc. 87A).

En este caso, llama la atención que la persona que detuvo a los manifestantes no fuera el presidente municipal Juan Mota, la policía local o el contingente militar asentado en la villa desde los incidentes de 1935, sino el representante del poder ejecutivo en la reunión. Esto demostraba, al parecer, la alianza entre el poder civil, militar y eclesiástico en la villa, aun cuando el presidente municipal encabezara un acto federal a favor de la unificación, la paz y la concordia socialista.²¹

En junio del mismo año, la directora Montes volvió a dirigirse al general Cárdenas para denunciar no únicamente al cura Librado, sino a las autoridades «nocivas» que dependían del presupuesto federal en la localidad. Solicitó, de este modo:

Que el Gobierno del Estado y las Autoridades den el respaldo efectivo para llevar a cabo los ideales de la Revolución Social Mexicana (...), eliminando del seno de las comunidades a personas y autoridades nocivas que viven del Presupuesto de la Federación (AHSEP 9, VI, 1937, doc. 87).

Preocupado por rectificar el sentido de los trabajos escolares, e interesado en apoyar a sus maestros, el inspector dirigió un reconocimiento oficial a la directora del plantel y a su equipo docente por el buen funcionamiento y la organización de los cursos nocturnos; los distinguió, de este modo, al calificarlos como «los maestros más activos y cumplidos de la zona escolar» (AHSEP 30, VII, 1936, doc. 85).

A finales de 1936, la oposición religiosa al proyecto educativo socialista en Villa Hidalgo Yalalag se había agudizado, apareciendo por primera vez en la lista de sacerdotes opositores el cura Librado Venegas.

En la zona existen varios sacerdotes que laboran en contra de las escuelas mediante sus creyentes y ejercen el ministerio sin autorización oficial. Hay sacerdotes de esta clase en los siguientes lugares: dos en Talea de Castro; uno que aunque está en Yalina, fuera de la zona, mantiene el control en Zoochila y lugares vecinos; uno en Camotlán; uno en Totontepec; uno en San Francisco Cajonos; y uno en Villa Hidalgo (AHSEP 10, II, 1936, doc. 79).

A diferencia del conflicto que había irrumpido en 1935, cuando los sectores subalternos y opuestos a los Vallejo encontraron en la guerrilla religiosa serrana un buen motivo para levantarse en contra de sus arbitrariedades y despotismo, la reacción aglutinada en torno al cura daba a la guerrilla un

21. La Secretaría de Gobernación hizo llegar la denuncia un mes después al gobernador del Estado (AGN 13, IV, 1937, doc. 87A) y el secretario de gobierno informó acerca del inicio de la investigación correspondiente (AGN 19, IV, 1937, doc. 87A).

nuevo rostro. Muerto Maximiliano, con quien el sacerdote había compartido su adhesión al proyecto socialista, el poder religioso decidió oponerse a la intromisión del inspector y los maestros foráneos, a fin de recuperar el control nativo sobre la escuela y sus recursos materiales y simbólicos.

En 1936 otro miembro de la familia Mota, de nombre Antonio (que acaparaba el café, junto a la familia Venegas), sucedió en el poder municipal a su hermano Juan.²² La amalgama entre el poder económico, político, religioso y escolar local se rearticuló y, en consecuencia, los «verdaderos maestros socialistas» fueron expulsados del plantel federal. Juan Mota fue designado director de la escuela, se nombró un ayudante escolar nativo, e ingresó nuevo personal docente que, a pesar de haber sido enviado por la Dirección de Educación Federal, manifestó mayor capacidad de adaptación a los intereses políticos locales.

Se desató una vez más, en palabras del director de educación federal en el estado, una verdadera «fiebre de construcción», que incluyó la construcción y la compostura de carreteras, la introducción de agua en los poblados y la reparación y construcción de casas para la escuela y sus anexos, entre otras obras de infraestructura (AHSEP 20, X, 1935, doc. 73). La amalgama política entre Antonio Mota y Eucario Venegas inició uno de los cacicazgos más violentos en la historia de la villa, al grado que ambos contaban con pistoleros profesionales que vigilaban sus espaldas (Equipo Pueblo, 1988, pág. 8).

Fue en esta época cuando el comercio del café empezó a tener importancia en todo el estado. Yalalag se vuelve el centro comercial de la región con el control y venta del café, tanto del distrito de Zacatepec como del distrito de Villa Alta. Con esto se generó el nuevo cacicazgo: por la vía del comercio. Yalalag logró obtener a través de sus comerciantes todo el control económico de la región mixe entre los años de 1935 a 1960. El cacicazgo que genera el acaparamiento del café de 1936 a 1945 produce sus efectos en Yalalag (Equipo Pueblo, 1988, pág. 9).

Como puede observarse, con excepción del director y el ayudante de la escuela, la planta docente era foránea y, en el marco de la llamada «Reforma Progresista» impulsada por los dinastas nativos a finales de 1938, los conflictos entre Eucario Venegas y los maestros se agudizaron, teniendo éstos que abandonar finalmente el plantel, en 1943. Una vez más, quedaron al

22. De acuerdo con el inspector escolar, al final de cada año se reunía todo el pueblo y el presidente municipal rendía cuentas de los gastos y los trabajos realizados. De no ser satisfactorio el informe, la nueva autoridad vigilaba que su antecesor continuara con la obra iniciada hasta terminarla; «supervisión» que implicaba la continuidad política entre una gestión municipal y otra (AHSEP 30, V, 1936, doc. 83).

frente de las actividades de fin de año «por amor a su pueblo» y «sin percibir ningún sueldo o emolumento», el director nativo y su ayudante (AHSEP 1, XII, 1943, doc. 90). En palabras de Eucario, el director Juan Mota, en tanto que *paisano*, era el «más competente para la dirección escolar de nuestro pueblo», en tanto que se «adapta al medio y conoce el idioma zapoteco para la mejor preparación y enseñanza de los niños escolásticos».

De manera paradójica, en una villa donde la resistencia a los maestros foráneos parecía evidente, el presidente municipal volvió a solicitar la asignación de tres nuevos profesores a la federación (AHSEP 1, XII, 1943, doc. 90). La iniciativa parecía deberse a que Yalalag no contaba con suficientes profesores, además de estar motivada por la expectativa de conseguir agentes educativos foráneos capaces de responder a los intereses faccionalistas locales, al modo que lo habían hecho el agente deportivo federal en su momento y, más tarde, los maestros que habían soportado el cacicazgo por algunos años.

El asesinato de un joven opositor, aunado a los diversos abusos que los ahora *reformistas* continuaban ejerciendo contra los analfabetos y los sectores subalternos de la villa, provocaron el levantamiento armado de 1945; definido por uno de los profesores fuereños como una reforma de nuevo cuño, promovida por la gente «agraviada» de la localidad. El levantamiento se dirigió esta vez contra Eucario Venegas, Antonio Mota y sus seguidores, incluido el director de la escuela y su ayudante. Los sublevados lograron parcialmente su objetivo y asesinaron con saña al que consideraban uno de los caciques más crueles de la villa: el acaparador Antonio Mota. La vida de los recién llegados maestros fuereños, por formar parte de la planta docente de la escuela, estaba nuevamente en peligro y, en consecuencia, uno de ellos informó al inspector de la zona escolar lo siguiente:

Tengo en honor de poner en superior conocimiento de usted, los hechos ocurridos en Villa Hidalgo, Oax., perteneciente a la 8.ª Zona Escolar, el mes de abril próximo pasado, y que redundaron en perjuicio de las labores escolares. A las 7.45 a.m. del día 18 hicieron su aparición en el poblado hombres armados, asaltándolo, dinamitando las casas y asesinando a cuatro personas, haciendo fuego durante doce horas consecutivas contra todos los que intentaron salir de sus habitaciones. El día 19 nombraron su Presidente para que ordenara lo que debía hacer (...) y su primera medida fue acabar con los hombres que pudieran identificarlos más tarde, haciendo aparecer en su lista negra a los Maestros, bloquear los caminos y no permitir que se sepultaran los cuerpos con el objeto de aterrorizar a la población. Duraron por lo tanto tres de ellos 72 horas en el lugar donde los acribillaron y mediante dinero permitieron la inhumación. El otro cuerpo, deshecho por la dinamita que le pusieron en la boca, duró ocho días, hasta que llegó el C. Agente del Ministerio Público Especial, acompañado de un pelotón de la fuerza pública a in-

vestigar lo sucedido, huyendo a los cerros los asaltantes (...). Los atacantes son vecinos de Yalalag, quienes dejaron el pueblo hace muchos años (algunos hasta 14) por varios motivos y otros que dijeron ir a los Estados Unidos de braceros se les unieron (...). Lo único que puedo afirmar es que tratan de reformar Villa Hidalgo, antes Yalalag, y acabar con los que ahora están viviendo allí y que vinieron para vengar agravios personales (AHSEP 8, V, 1945, doc. 91).²³

Reintegrado el orden constitucional en Yalalag, uno de los maestros foráneos fue comisionado a otra zona escolar, otro causó baja por abandono de empleo y la única maestra solicitó licencia (AHSEP 18, VII, 1945, doc. 93). Se reintegraba así el control nativo sobre la escuela, y una *autonomía de facto* que, a lo largo de la historia del pueblo indígena estudiado, ha mostrado las tensiones, los dilemas éticos y los conflictos internos que suponen el ejercicio de la *autonomía de facto* y el control nativo sobre la escuela.

¿Apropiación escolar o etnogénesis?

El protagonismo étnico yalalteco reportado muestra una *autonomía de facto*, de carácter etnogénético y, en consecuencia, relacional, definida como la capacidad histórica de un pueblo lingüística y culturalmente distintivo de negociar, resistir y traducir a su favor los proyectos educativos oficiales; protagonismo que asegura el control nativo sobre la escuela y sus recursos materiales y simbólicos. La cultura escolar funciona, en este sentido, como un artefacto social, cultural y político estratégico en la relación que establecen los pueblos indígenas con el Estado nacional (De la Peña, 1998; Hobsbawm y Ranger, 1983; Anderson, 1993).

El concepto de *apropiación escolar*, útil para interpretar todo tipo de negociación y traducción local de las políticas educativas oficiales, así como la amplia gama de interpretaciones en torno a las piezas, los ámbitos y los engranajes institucionales, históricos y sociales que intervienen en la construcción social de la escuela, resulta en este caso limitado. La apropiación escolar, a pesar de considerar el marco estructural dentro del cual se producen las traducciones idiosincráticas, no plantea con suficiencia el anclaje étnico y las filiaciones de parentesco, políticas y faccionalistas que intervienen en

23. En otra fuente se sostiene que personas descontentas, «que habían sido reprimidas y perseguidas por el cacicazgo, se agruparon y armaron fuera de Yalalag, y como 80 de ellos regresaron a la comunidad, asaltaron y mataron al cabecilla del cacicazgo, Antonio Mota. Para asegurarse de que lo habían liquidado le colocaron una carga de dinamita en la boca» (Equipo Pueblo, 1988, pág. 10).

las capacidades autonómicas nativas, en el sentido de traducir los símbolos provistos por el Estado nacional a partir de lo que resulta políticamente significativo a los protagonistas.

En el caso de los pueblos indígenas, la historia social de la escolarización no es contingente y demanda la *sujetación de los procesos locales* al ámbito del derecho y la ciudadanía, de tal modo que nuestros hallazgos particulares se articulen a las reformas de Estado y constitucionales a favor de la autonomía educativa y, en consecuencia, a las demandas por transformar los niveles de jurisdicción política y territorial que rigen el funcionamiento del Estado nacional en México.

En este marco, y más allá de las posiciones románticas, el concepto de *etnogénesis escolar* parece más pertinente porque permite sujetar la historia social de la escolarización a las luchas políticas de los pueblos indígenas, no siempre expresadas en términos comunitaristas sino, al contrario, en escenarios conflictivos donde los faccionalismos y las filiaciones de parentesco suelen condicionar y asegurar el control nativo sobre los recursos simbólicos y materiales representados por la escuela. Queda pendiente, como una tarea política y ética, el analizar la posibilidad de controlar también el ejercicio del poder despótico, entre los dirigentes indígenas y en el seno de los pueblos distintivos que luchan por elevar a nivel constitucional la *autonomía de facto*.

Referencias bibliográficas

- AGUIRRE BELTRÁN, GONZALO (1990), *Obra Antropológica XV: crítica antropológica*, Universidad Veracruzana, Instituto Nacional Indigenista, Fondo de Cultura Económica, México.
- ANDERSON, BENEDICT (1993), *Comunidades imaginadas*, Fondo de Cultura Económica, México.
- BUENFIL, ROSA NIDIA (1994), *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación*, Departamento de Investigaciones Educativas-Cinvestav-IPN, CONACYT, México.
- COHEN, ANTHONY (1985), *The symbolic construction of community*, Routledge, Nueva York.
- DALTON, MARGARITA (comp.) (1990), *Oaxaca. Textos de su historia*, tomo IV, Instituto de Investigaciones José María Luis Mora y Gobierno del Estado de Oaxaca, México.
- DE LA FUENTE, JULIO (1977), *Yalalag, una villa zapoteca serrana*, Instituto Nacional Indigenista, México.
- DE LA PEÑA, GUILLERMO (1998), «Articulación y desarticulación de las culturas», en *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, vol. 15, Trotta, Madrid.
- GASCHÉ, JORGE, BERTELY, M. y PODESTÁ, R. (en prensa), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Editorial Paidós, México.

- HOBBSAWM, ERIC y RANGER, T. (1983), *The invention of tradition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- LERNER, VICTORIA (1979), *Historia de la Revolución Mexicana (1934-1940)*, tomo 17, El Colegio de México, México.
- MEYER, JEAN (1973), *La cristiada*, 3 vols., Siglo XXI, México.

Documentos y archivos

- Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (A.H.S.E.P.), México.
- Archivo General de la Nación (A.G.N.), México.
- Censo del Estado de Oaxaca (1940), México.
- Equipo Pueblo (1998), *Testimonios indígenas*, Yalalag, México.

Documentación citada

- Documento 48, «Profesor Maximiliano Valle, Director de la Escuela Federal de Villa Hidalgo a Director Federal de Educación en el Estado de Oaxaca», Villa Hidalgo, 31 mayo de 1934, Inspección 11, Zona Tlacolula, Oaxaca (A.H.S.E.P.), Dirección de Educación Federal en el Estado de Oaxaca, caja 241, expediente sin clasificar.
- Documento 49, «Acta de Constitución de la Cooperativa Escolar de Consumo de Villa Hidalgo», Villa Hidalgo, 27 abril de 1934 (A.H.S.E.P.), Oficina de Estadística Escolar, caja 510, expediente 11.
- Documento 51, «Francisco Sandoval, Presidente Municipal de Villa Alta a Secretario de Educación Pública», Villa Alta, 18 enero de 1935 (A.H.S.E.P.), Dirección de Educación Federal, Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea, Oaxaca, caja 241, expediente IV-185.
- Documento 53, «Calendario Escolar que regirá a todas las escuelas de Oaxaca», 1935 (A.H.S.E.P.), Dirección de Educación Federal, Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea, Oaxaca, caja 241, expediente IV-185.
- Documento 54, S.E.P. «Reglamentos para el funcionamiento de Comités de Educación, Mejoras Materiales, Antialcohólico y Salubridad», 1 febrero de 1935 (A.H.S.E.P.), Dirección de Educación Federal, Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea, Oaxaca, caja 241, expediente IV-165.
- Documento 62, «Luis G. Ramírez, Director Educación Federal a todos los Profesores Inspectores del Estado de Oaxaca», Oaxaca, 15 mayo de 1935 (A.H.S.E.P.), Departamento de Escuelas Rurales, Dirección de Educación Federal. Oaxaca, caja 240, Expediente 4.
- Documento 68, «Inspector Samuel Pérez a Luis G. Ramírez, Director Educación Federal», Villa Alta, año 1935 (A.H.S.E.P.), Departamento de Escuelas Rurales, Dirección de Educación Federal, Oaxaca, caja 241, expediente Inspecciones.
- Documento 73, «Luis G. Ramírez, Director de Educación Federal a Depar-

- tamento de Enseñanza Rural», S.E.P., Oaxaca, 20 octubre de 1935 (A.H.S.E.P.), Departamento de Escuelas Rurales, Dirección de Educación Federal, Oaxaca, caja 240, expediente 18.
- Documento 75, «Prof. Samuel Pérez, Inspector Zona V, Villa Alta, Oaxaca a Director General de Educación Federal», Villa Alta, 15 noviembre de 1935 (A.H.S.E.P.), Departamento de Escuelas Rurales, Dirección de Educación Federal, Oaxaca, caja 204, expediente 2.
- Documento 76, «Luis G. Ramírez, Director de Educación Federal en el Estado de Oaxaca a Celso Flores Zamora, Jefe Departamento de Enseñanza Rural, S.E.P.», Oaxaca, 20 noviembre de 1935 (A.H.S.E.P.), Dirección de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 293, expediente 11.
- Documento 79, «Samuel Pérez, Inspector Federal en Oaxaca a Director de Educación Federal en el Estado», Villa Alta, 10 febrero de 1936 (A.H.S.E.P.), Dirección de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 314, expediente 9.
- Documento 83, «Prof. Samuel Pérez, Inspector Zona V, Villa Alta, Oaxaca a Director General de Educación Federal», Villa Alta, 30 mayo de 1936 (A.H.S.E.P.), Dirección de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 293, expediente 13.
- Documento 84, «Salvador Infante, Promotor de Educación Física a Director de Educación Federal en el Estado de Oaxaca», Oaxaca, 27 junio de 1936 (A.H.S.E.P.), Dirección de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 325, expediente 1.
- Documento 85, «Prof. Samuel Pérez, Inspector Zona V, Villa Alta, Oaxaca a Profra. Adela Montes Guillen, Director de la Escuela Federal de Villa Hidalgo y a Samuel Fuentes, Ayudante», Villa Alta, 30 julio de 1936 (A.H.S.E.P.), Dirección de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 329, expediente 13.
- Documento 86, «Profra. Adela Montes Guillen, Director de la Escuela Federal de Villa Hidalgo a General Lázaro Cárdenas», Villa Hidalgo, 27 marzo de 1937 (A.H.S.E.P.) Dirección de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 329, expediente 13.
- Documento 87, «Rafael Méndez Aguirre, Director de Educación Primaria Rural en los Estados y Territorios a Director de Educación Federal en el Estado de Oaxaca», México, D. F., 9 junio de 1937 (A.H.S.E.P.), Dirección de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 331, expediente 2.
- Documento 87(a), «Profra. Adela Montes Guillen, Director de la Escuela Federal de Villa Hidalgo a Secretario de Gobernación», México, D. F., Villa Hidalgo, 28 marzo de 1937; «Secretario de Gobernación a Gobernador del Estado de Oaxaca», 13 junio 1937; «Secretario de Gobierno», 19 junio 1937 (A.G.N.), Dirección General de Gobierno, Violación Ley de Cultos, caja 11-2/347 (17), expediente 24666.
- Documento 90, «Presidente Municipal de Villa Hidalgo a Subdirector General de Educación Federal. Profr. José María Bonilla», 1 diciembre de 1943, Oaxaca (A.H.S.E.P.), Dirección de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 566, expediente IV/214(IV-12)/.

Documento 91, «Inspector General a Director General de Enseñanza Primaria Urbana y Rural en los Estados y Territorios», Oaxaca, D. F., 8 mayo de 1945 (A.H.S.E.P.), Dirección de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 566, expediente IV/201, 73 (IV-12)/.

Documento 93, «Director de Educación Federal a Director General de Enseñanza Primaria Urbana y Rural. Oficina de Control Escolar», Oaxaca, 18 julio de 1945 (A.H.S.E.P.), Dirección de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 566, expediente IV/201, 73 (IV-12)/.

3. El papel de las juntas y los comités de Educación en la apropiación local de la escuela rural federal

Juan Alfonseca Giner de los Ríos
ISCEEM/Chalco

Introducción

En este escrito me propongo profundizar conceptualmente en el análisis del papel jugado por las *juntas y los comités de Educación* durante los procesos de implantación de la escuela rural federal en las comunidades campesinas de los distritos de Texcoco y Chalco (estado de México) a lo largo de los años 1923-1940.

Integradas con personas de la localidad a las que la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.) investía como representación civil de sus intereses, responsabilizándolas del fomento educativo de la escuela y de la comunidad, estas formas de asociación constituían un componente central en el modelo pedagógico que impulsaba la escuela federal. Por una parte, debían participar directamente en la gestión de la escuela y de sus distintos espacios (aulas, parcelas, talleres, anexos pecuarios, etc.), depositándose en ellas aspectos decisivos del progreso material del dispositivo pedagógico de la acción.¹ Por la

1. Más allá de las denominaciones asumidas en cada período gubernativo, debe considerarse que la escolarización desplegada por el gobierno federal a lo largo y ancho del país entre 1921 y 1940 responde, genéricamente, al proyecto pedagógico de la Acción, ya que es éste el que inspira tanto la naturaleza material de la institución como el diseño de sus relaciones con el contexto que la circunda. En tanto que dispositivo institucional dicho proyecto contemplaba la organización de nuevos espacios (parcelas, anexos productivos, teatros al aire libre, casa para el maestro, etc.) y esquemas de participación social en la escuela (Comités, sociedades, cooperativas de infantes y de adultos, etc.) lo

otra, en tanto que formas asociativas, su ejercicio debía promover la modernización local de los procesos de participación social.

En otros trabajos, he sostenido la idea de que el carácter conflictivo que frecuentemente asumió la relación entre la escuela rural federal y las comunidades durante los años 1920-1940 se derivó no sólo de los postulados ideológicos y políticos impulsados por la S.E.P. sino, en un modo significativo, de las resistencias locales y regionales que enfrentó el nuevo orden jurisdiccional que ella pretendía instaurar.² *La nueva jurisdicción*, mediante la cual la Secretaría anulaba el poder de decisión local, subordinándolo al principio abstracto de nación, de la cual, en tanto que órgano del poder ejecutivo federal, se erigía como representante, atravesaba materialmente a la escuela rural, constituyéndola, más allá de las coyunturas políticas e ideológicas, como un nuevo espacio de poder y de relaciones micropolíticas.³

Existió debido a ello, según creo, una *micropolítica*⁴ inherente al *dispositivo institucional* federal que produjo conflicto y nuevas relaciones de poder en tres dimensiones fundamentales: la de la gestión escolar; la de la propiedad y el usufructo sobre el espacio y los bienes de la escuela; la de la obediencia, los derechos y los deberes de las asociaciones locales de apoyo. En esas dimensiones, la escolarización federal irrumpió en el orden social comunitario como un importante proceso de desplazamiento y descalificación del derecho consuetudinario, de los actores que, en función de este, obtenían poder y estatus y de la cultura local en torno a la escuela.

De fuera federal se revestían, por ejemplo, el espacio escolar y sus bienes, como amenazadoramente proclamaban los inspectores de la Secretaría de Educación Pública cada vez que tuvieron que revertir iniciativas comunitarias de *apropiación* de terrenos, cosechas, llaves, lámparas de gas, etc. (y

que tendió a situarla en una nueva relación con la cultura escolar vivida hasta entonces en las zonas rurales, no sólo en cuanto a los usos y representaciones sobre el espacio escolar sino en relación también, con los procesos de participación y de circulación social del poder en ella. Una exposición clara de esta pedagogía y sus componentes institucionales se encuentra en el artículo de Rafael Ramírez «La enseñanza por la acción dentro de la escuela rural», escrito en 1941 (Jiménez, 1986). Para un análisis sobre las relaciones entre este diseño escolar y el pragmatismo pedagógico de John Dewey puede verse el trabajo de Rosa María Torres, «Influencia de la teoría pedagógica de John Dewey en el período presidencial de Plutarco Elías Calles y el Maximato, 1924-1934» (1998).

2. Como es sabido, la escolarización federal asumió objetivos de movilización política y social durante las coyunturas de 1924-1928 y 1934-1940 cuando el Estado posrevolucionario desplegó a través de ella políticas desfanatizadoras y socializantes. Particularmente durante la segunda coyuntura, la de la llamada Escuela Socialista, la escolarización federal generó violencia política e ideológica. Mi idea, empero, es que el propio diseño pedagógico e institucional de la escuela federal generaba en las localidades procesos de cambio y recomposición del poder político (véase, Alfonso, 1999, 2002, 2002a).

de todo aquello que la comunidad había entregado a la escuela con el producto de lo que, al fin y al cabo, era su trabajo) advirtiendo a los vecinos que lo adjudicado a la Secretaría se convertía, por ello, en *bien de la nación*, noción jurisdiccional que rompía con el tradicional control local sobre la escuela, que frecuentemente trataron de refrendar los actos populares de *restitución del fuero* que enfrentó la Secretaría durante esos años.

Citaré uno de esos actos de restitución de fuero en el que se expresa de modo claro el problema jurisdiccional al que hago alusión. Este ocurrió en el pueblo de La Resurrección, en febrero de 1935, cuando el inspector trataba de solucionar allí los problemas que acarrecaba a la escuela federal la oposición de la grey católica del lugar. Decía el inspector:

3. Aunque el estatus jurisdiccional federal existiese antes de la Constitución de 1917, las realidades de su interacción con otros ordenamientos jurídicos que, como los de los Estados de la república, le quedaban subordinados, sólo comenzaría a realizarse práctica y generalizadamente con la acción del Estado posrevolucionario, produciéndose, a partir de entonces, un extendido y conflictivo proceso de adecuación y delimitación de la esferas de jurisdicción entre los distintos órdenes legales que regían la vida social en el territorio nacional. Ciertamente, como señala Córdova, la acción del ejecutivo federal posterior a 1917, se produciría sobre las nuevas bases de una «doctrina que ve a la nación, con su propiedad originaria, como la auténtica legitimadora de la propiedad privada», precepto que dotó a la acción del poder ejecutivo de una ilimitada capacidad para reclamar jurisdicción sobre otras formas de derecho, públicas y privadas. Esto hizo que la acción de sus distintas dependencias, entre otras la Secretaría de Educación Pública, contase con una enorme capacidad de restar potestad al derecho de los estados federados y los particulares en aquellas esferas prácticas en las que este se interponía con sus intereses. Creo que esta veta de análisis jurisdiccional de las políticas del poder ejecutivo federal posrevolucionario es muy importante. Aunque se ha desarrollado escasamente en el análisis de la política educacional en sus relaciones con los estados y los municipios, muestra su interés explicativo en el caso de otras políticas, como la agraria y la hidráulica. Véanse Arnaldo Córdova, *La nación y la constitución. La lucha por la democracia en México* (1989, págs. 10, 81-102); Luis Aboites y Alba Morales, «Amecameca, 1922. Ensayo sobre centralización política y Estado nacional en México» (1999, págs. 55-93).

4. El concepto se deriva de Stephen Ball, quien define la micropolítica de la escuela como un proceso de relaciones políticas conectadas «con tres esferas esenciales... 1) los intereses de los actores...; 2) el mantenimiento del control de la organización...; 3) los conflictos alrededor de la política, en términos generales, lo que llamo definición de la escuela». Sin embargo, es importante destacar que si bien el concepto de Ball es el que inspira la definición que aquí se toma, aquél se origina y opera sobre configuraciones escolares que difieren históricamente de las que analizamos. En su concepto de micropolítica, el peso de ciertos actores institucionales (como los docentes y los directivos) es esencial, siendo menor el que tienen actores situados fuera de la institución como pueden serlo la comunidad y las autoridades relacionadas con la escuela. Por el contrario, en nuestro concepto los segundos son actores tan centrales como los primeros, hecho que simplemente se deriva del menor desarrollo y complejidad de las escuelas rurales de ese entonces (véase Stephen J. Ball, *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, 1989, pág. 35).

con fecha 13 del actual pasé a practicar una visita al Pueblo de La Resurrección... tratando de resolver problemas creados por un grupo de fanáticos en contra de la escuela, al llegar al lugar el sacristán... tocó las campanas... con lo que se reunió la gente formándose un motín que logré dominar; los vecinos influenciados por dicho sacristán... rechazan francamente la escuela y se habían apoderado de la lámpara de gasolina propiedad de la misma que logré recuperar y depositar en esta Inspección. En vista de lo manifestado creo pertinente clausurar la escuela... y pasar la lámpara a otra... pues los que se apoderaron de ella la llevaron a la iglesia y tratan de recogerla para el mismo objeto cuando *es propiedad de la Nación puesto que fue comprada para la escuela federal... y no para servicio de fanáticos...* (las cursivas son mías).⁵

Entre quienes compraron la lámpara para la escuela se hallaban, sin duda, algunos de los propios amotinados.⁶

El fuero federal anulaba, también, el poder de decisión sobre la vida de las escuelas de que había gozado tradicionalmente la autoridad local. Sus agentes, los maestros e inspectores de la SEP, no les debían obediencia en materia de aquellos aspectos de gestión escolar en los que usualmente habían tenido prerrogativas, como la adjudicación del puesto y las decisiones de cambio docente en función de juicios sobre desempeño, la decisión de feriados, la fiscalización del producto de la actividad escolar, etc., haciéndolo jugar cada vez que los agentes del poder local manifestaron ese tipo de pretensiones.

De fuero se hallaban también investidos los vecinos organizados en asociaciones de apoyo a la escuela, como las juntas y los comités de Educación. Aunque este no operase en su auxilio a la hora de enfrentar la reacción local, debían asentir a los regaños de inspectores y maestros, que les exigían hacer avanzar los proyectos de la escuela federal, aunque ello les implicase entrar en conflicto con el orden comunitario de obediencia y lealtad previo, muchas veces opuesto a los propósitos de la federación.

Ese era el nuevo orden jurisdiccional, un principio que modificó los términos en que los actores locales habían efectuado previamente las políticas de escolarización, creando nuevas bases para el uso del poder legítimo y, por tanto, para la negociación.

Mi interés por ampliar la reflexión sobre el papel que tuvieron las asociaciones locales de apoyo en la implantación del nuevo orden radica en su carácter de actores de los llamados procesos de apropiación local del proyecto

5. «A. S. López, inspector federal a Jefe Departamento Escuelas Rurales»; Texcoco, Méx., 16 de febrero de 1935 (AHSEP, DERPFII, exp. 11/11903).

6. Procesos de esta naturaleza son los que analiza Elsie Rockwell en su artículo «Keys to appropriation: rural schooling in Mexico» (Rockwell, 1996), dando a esta problemática del control local sobre la escuela un acercamiento que enfatiza más la historia de las prácticas culturales que los procesos de cambio en los sistemas de jurisdicción.

escolar posrevolucionario, concepto sobre el que quisiera destacar al final de este trabajo algunas ideas críticas fundadas en la naturaleza micropolítica de la acción de esos comités, sobre todo en el caso de aquellas historias en que se hizo patente una comunidad escindida en relación con el proyecto federal.

El estudio de los procesos de escisión comunitaria en torno a la escuela federal nos enfrenta con la necesidad de profundizar en el concepto de apropiación, hoy frecuentemente empleado para identificar una variada gama de circunstancias históricas en el uso que dieron las comunidades a su relación con la escuela.⁷

Las asociaciones escolares como actores en la micropolítica local de la escuela rural federal

Una buena parte de la historia de las escuelas rurales federales es protagonizada en los acervos de la escolarización posrevolucionaria por las juntas y comités de Educación escolares. Aunque nunca llegó a verificarse plenamente el ideal institucional del binomio una escuela, un comité, su carácter mediador (o los problemas que generaba su falta de mediación) hizo de ellos objeto y voz de la discursividad que nos lega la historia. Triunfos y fracasos de la pedagogía de la acción aparecen por ellos narrados, haciendo que cualquier estudio sobre esas asociaciones sea, en gran medida, uno sobre la institución local en sus múltiples facetas.

Durante los años que abarca este estudio, dichas asociaciones recibieron diferentes nombres: en un principio se las conoció como juntas de Educación (1924), denominándose las después comités de Educación (1927), los cuales permanecen con ese apelativo hasta finales de la década de los años treinta, aunque ya para esos años surgen las sociedades de padres de familia y las sociedades de madres como dos formas, más o menos frecuentes, de asociación dentro de las escuelas, que actúan al lado de los comités.⁸

7. Los trabajos de Elsie Rockwell y Mary Kay Vaughan tienen una influencia central en la introducción y difusión del concepto en la historiografía mexicana de la educación, particularmente en el caso de la primera, que propone su utilidad analítica basándose en la perspectiva que sobre ese tipo de procesos da el historiador francés Roger Chartier (véase Rockwell, 1996, págs. 301-302).

8. Las juntas de Educación fueron instituidas por la Delegación de Educación Federal en el Estado de México en octubre de 1924. En septiembre de 1927, la Circular núm. 50 de la Dirección Federal de Educación en el Estado dispuso su reestructuración con el nombre de comités de Educación (véase «Delegado de Educación en el Estado. Bases para la creación de Juntas de Educación», Toluca, México, 1 de octubre de 1924, A.H.S.E.P., DECI, expte. 770.10; «Director Federal de Educación en el Estado a Inspectores», circular núm. 50. Toluca, México, 26 de septiembre de 1927, A.H.S.E.P., expte. sin clasificar, caja 1155.

Estas asociaciones tuvieron un papel destacado dentro de los procesos micropolíticos estructurados por la acción educativa federal. Como se dijo al inicio de este escrito, los comités de Educación se hallaron en el centro de la mayoría de las tramas jurisdiccionales sobre uso de la parcela escolar, uso de los bienes producidos por anexos, uso del espacio comunitario por parte de la escuela, etc. Como gestores locales de la escuela federal, las juntas, los comités y las sociedades de padres se vieron plenamente constituidos como actores micropolíticos en el juego de poderes e intereses que implicó la implantación del dispositivo pedagógico de la acción, convirtiéndose en agentes locales del nuevo orden jurisdiccional que pugnaba por imponerse.

Un examen de las *Bases* que inspiraron la creación de las juntas de Educación en 1924 permite apreciar claramente este carácter de agentes jurídicos del nuevo orden. Las juntas, según ese documento fundacional, constaban de 5 cargos (presidente, tesorero y vocales). El ejercicio de sus funciones tenía una duración de dos años, siendo gratuito y honorario. Los miembros de la junta recibían una credencial oficial que los acreditaba para el desempeño de sus funciones. Estas consistían en:

- 1.º Fomentar la educación popular de la localidad, procurando el progreso de los centros culturales que establezca la Secretaría...
- 2.º Mejorar las condiciones de las escuelas en lo que se refiere a:
 - a) edificios escolares,
 - b) mobiliario y material escolar,
 - c) terreno para el huerto escolar,
 - d) herramientas para trabajos agrícolas,
 - e) campos deportivos,
 - f) industrias y oficios,
 - g) baños.
- 3.º Trabajar por la asistencia de alumnos a la escuela, valiéndose de cuantos medios legales estén a su alcance.

Para el logro de esos objetivos de fomento educativo, los miembros de la junta quedaban facultados por la Secretaría de Educación Pública para solicitar y recabar diferentes apoyos locales. Según se enuncia en las *Bases*:

- IX. *Las Autoridades y vecinos quedarán obligados a prestar su ayuda y apoyo para el mejor funcionamiento de la Junta considerando la escuela como propiedad del pueblo y no del Gobierno.*
- XI. Para erogar los gastos que demande toda mejora, podrán recurrir a la:
 - a) ayuda de las autoridades municipales,
 - b) cuota a los vecinos del lugar,
 - c) donativos particulares,
 - d) festivales que se organicen,
 - e) siembras en común para dedicar el producto a la mejora de las escuelas...

- XII. Las Juntas visitarán con frecuencia las Escuelas con el objeto de darse cuenta de sus necesidades materiales, *sin intervenir en los asuntos técnicos que sólo competen a la Delegación...*
- XVI. Las Juntas de Educación deberán impartir al maestro toda clase de facilidades para el desempeño de sus labores, *interviniendo en cualquiera dificultad que llegare a surgir entre aquel y la autoridad...*
- XVIII. Las Juntas de Educación procurarán, a la par que el maestro, combatir los vicios y debilidades de que adolezca la sociedad, y que especialmente encuentran terreno propicio en las clases humildes, debiéndose emprender en consecuencia una patriótica cruzada en contra del alcoholismo, el juego de azar, etc... [cursivas mías].⁹

La expectativa institucional sobre el papel que cabría a las juntas de Educación en el desarrollo material de la escuela era muy amplia, ya que prácticamente todos los ítems de fomento educativo contemplados por la pedagogía de la acción caían bajo su responsabilidad.

También lo era la expectativa que se les fincaba en materia de sociología, política y cultura local. El control de la asistencia a la escuela de los hijos de quienes eran sus vecinos; la introducción de un atributo de jurisdicción en sus relaciones con éstos y con la autoridad local («quedarán obligados a prestar su ayuda»); la delegación de tareas de vigilancia moral en la comunidad, etc., implicaban para las juntas la ejecución de roles que podían comprometer sus propias relaciones locales, al instituir las en agentes de la trama micropolítica en que se veía envuelto el proyecto federal.

Una abigarrada historia de prácticas culturales en torno a la escuela se erigía en obstáculo para el desempeño y el ejercicio de tales funciones y jurisdicciones por parte de las juntas, cosa que permite fundar el análisis de los conflictos que sostuvo la red escolar federal en la región de Texcoco y Chalco en los años subsecuentes.

Hacia 1927, la estrategia seguida por la S.E.P. en el estado de México, en torno al apoyo que cabría a este tipo de asociaciones en la implantación de su proyecto pedagógico, había rendido poco resultado. En la Circular núm. 50, emitida en el mes de septiembre, el Director Federal de Educación hacía la siguiente reflexión:

Habiendo demostrado la experiencia que la organización y funcionamiento de las actuales Juntas de Educación... ha dado, en muchos casos, resultados contrarios a los fines perseguidos con su fundación... he creído conveniente que las Juntas de Educación se transformen, a partir del 1.º de

9. Delegado de Educación en el Estado, *Bases para la creación de Juntas de Educación*, Toluca, México, 1 de octubre de 1924, A.H.S.E.P., DECI, expediente 770.10.

enero de 1928, en Comités de Educación... Para lograr dicha transformación se servirá usted tener en cuenta lo siguiente:...

- I. El día 31 de diciembre del presente año cesarán en sus funciones las actuales Juntas de Educación...
- III. Durante el mes de enero de 1928, cada uno de los maestros... convocará en los pueblos... a todos los vecinos, a un *plebiscito con el objeto de que se designen a las personas que deban integrar el Comité de Educación...*
- VII. Dentro del límite de sus posibilidades, deberá usted estar presente... en el acto de instalación de los Comités, a fin de que... haga el acta correspondiente y *se le dé a esa ceremonia la seriedad que debe tener.*
- VIII. Se debe aprovechar esta oportunidad para que *queden descartadas de los Comités... todas aquellas personas que, por cualquier motivo, no convengan a los intereses morales y materiales de nuestras escuelas...* (cursivas mías).¹⁰

Es importante notar en esto el que, desde la óptica de la S.E.P. estatal, las juntas pareciesen haber caído en manos de actores contrarios a sus intereses «morales y materiales», estableciendo la democracia plebiscitaria como la estrategia para eludir a esos actores micropolíticos (y, dado el caso, al propio voto discrecional de los inspectores para asegurar que esos actores se viesan desplazados de los nuevos comités). Estas asociaciones, por último, parecían presa de cierto descrédito a los ojos de las comunidades, razón que hacía insistir al director federal en la necesidad de dotar a sus ceremonias de instalación del rigor burocrático que la presencia e investidura de los inspectores podía otorgarles.

El cambio de estrategia en cuanto a los mecanismos de reclutamiento, el ritual de instalación y la denominación misma de los organismos (que en lo sucesivo dejarían de llamarse juntas), no parece haber rendido, empero, los frutos esperados ya que, como se verá, ocho años más tarde se mantendría en términos aproximadamente similares el asunto de la obediencia y la divergencia de criterios que dichos comités planteaban a la parte institucional, lo que revela la persistencia de las tensiones micropolíticas, que localmente implicaba la implantación del modelo pedagógico.

La acción micropolítica de las asociaciones de apoyo a la escuela reconoció dos cursos básicos de acción. Por una parte, algunas juntas y/o comités tendieron a subordinar sus políticas de fomento a las pautas y a los procesos de decisión de otras instancias locales, como los comités administrativos

10. «Director federal de Educación en el Estado a Inspectores», circular núm. 50, Toluca, México, 26 de septiembre de 1927, A.H.S.E.P., DEFEM, expediente sin clasificar, caja 1155.

agrarios, las presidencias municipales, etc. Este curso es el que constituye el carácter de muchos incidentes conflictivos para la escuela federal donde el comité de Educación figura como integrante activo de la oposición a las iniciativas institucionales. Por otra parte, bajo ciertas circunstancias, algunos comités de Educación se constituyeron en agentes activos de las iniciativas federales, enfrentándose a las estructuras del poder local y generando (o robusteciendo) procesos de carácter *faccional* en torno al fomento escolar.

La lealtad de las asociaciones al orden micropolítico local

Un incidente acaecido en el pueblo de Coatepec Chalco a finales de 1928 me permitirá introducir la problemática de las relaciones políticas locales que afrontaban los comités de Educación en cuanto a concretar los proyectos de la escuela federal. Según reportaba entonces el señor Úrsulo González, presidente del comité:

... hoy a 2 de octubre, siendo las nueve y minutos de la mañana, fui llamado por el comandante de policía de este lugar, quién me condujo ante un grupo de vecinos que como principales eran el Señor Rejidor primero del Honorable Ayuntamiento, el Presidente del comité Agrario, su Secretario y algunos vecinos así como el C. Comisario primero. Y haciendo pausa de no se que asunto, el Señor Rejidor me hizo observación de que con acuerdo de quién bía (*sic*) yo puesto el alambrado, que si no sabia yó que es anticonstitucional y contra las Leyes, y conteste, que la Señora Profesora en vista de instrucciones de la Superioridad, determino adornar con Plantas de Flores... y solo faltaba cercar con alambre... Todas estas razones [sus juicios sobre el engrandecimiento del Templo de la enseñanza. J. A.] no me fueron atendidas, y el Sr. Rejidor comenzó a destruir, en igual forma el C. Presidente de comité agrario, a quien yo le manifestaba remediar todo perjuicio que pudiera causar la púa... y me contestó enfadado que a el no le parecía ni al Señor Regidor y que la Señora Profesora estaba metiendo la pata, que lo que híban ha (*sic*) hacer era correrla y que días antes ya se bía (*sic*) enfrentado con la Señora Profesora, diciéndole que no intentara hacer esos prados, porque el sería el primero que iría con una pala a destruir... Los pocos vecinos siguieron el ejemplo hasta destruir por completo postes y alambre.¹¹

Sin constituir un incidente que pudiese considerarse serio, comparado con los muchos de esta naturaleza que enfrentó la expansión escolar federal en la región, el relatado por el señor González tiene la virtud de situar as-

11. «Úrsulo González a Encargado del Departamento de Cultura Indígena», Coatepec Chalco, 2 de octubre de 1928, A.H.S.E.P., DGEPEP, expediente 6/11755.

pectos importantes del campo de acción en que se desempeñaban los comités de Educación.

En primer lugar, describe la naturaleza presente en muchos de los conflictos: la *jurisdicción* (el «acuerdo de quién») y la disputa acerca de quién rige sobre las cosas. Describe, asimismo, los actores que libran la pugna por la legitimidad jurisdiccional: «la Sra. Profesora... la Superioridad (federal)» *versus* «el Honorable Ayuntamiento» y el objeto de la pugna: los espacios y bienes comunitarios. En segundo lugar, el relato del señor González nos proporciona un escenario en el que se hacen presentes buena parte de los actores micropolíticos con que combatieron, se aliaron o a los que eludieron históricamente estos comités: el regidor del ayuntamiento, sus ediles, el comisario, el presidente del comité agrario ejidal, núcleos de vecinos.

González presidía un comité resuelto, en alguna medida, a llevar adelante el proyecto escolar. Meses antes de que le destruyesen sus trabajos, había solicitado, junto con otros vecinos, la intervención de la SEP para que la oficina de Bienes Nacionales cediera esos terrenos, que pertenecían a la Iglesia y que se hallaban intervenidos por la Ley de Cultos de 1926, para la constitución de la parcela escolar.

¿Por qué se oponían quienes, finalmente, frenaron sus gestiones? La documentación sobre Coatepec-Chalco no deja saberlo con exactitud pero muy posiblemente lo hiciesen porque el interregno político y jurídico en que se hallaban los predios anexos al atrio movilizase localmente múltiples intereses y estrategias para lograr hacerse con ellos. La intervención de los bienes del clero que siguió a la Ley de Cultos activó, en una región de alta presión demográfica sobre los recursos como la de Texcoco-Chalco, un intenso proceso de gestión local por parte de núcleos campesinos, presidencias municipales, y grupos confesionales interesados en apropiarse de ellos, con el objeto de darles un uso productivo (sembrar, pastorear animales, estibar granos, construir mercados, entre otras cosas).¹²

No dudaría que intereses de ese tipo poblasen las conciencias de quienes frenaron al señor González. He podido documentarlo en el caso de muchos comités ejidales y grupos de ejidatarios, que objetaron la cesión de terreno para la parcela escolar en la zona que estudio, procurándole fines directamente ligados con su reproducción como grupo social y definitivamente alejados de los propósitos pedagógicos e institucionales que les asignaba la Secretaría.¹³

12. Es, en este sentido, de gran interés la consulta del fondo relativo a la Ley de Cultos, en el Archivo General de la Nación, donde pueden captarse los procesos locales de concurrencia por los recursos muebles e inmuebles intervenidos al clero a partir de 1926, en una región donde no sólo la tierra era escasa sino que había sufrido una profunda destrucción de la infraestructura urbana durante el proceso revolucionario.

Lo he constatado, también, en el caso de esas autoridades locales a quienes inquietaba la intrusión federal en el marco geopolítico de su dominio. A veces, por temores ciertos en relación con el impacto político que cabría esperar de la territorialización del poder federal en el contexto de la dinámica de creciente centralización del poder en el Estado nacional. Otras, por motivos más íntimos y personales, vinculados con el orden de su estatus y de sus propias relaciones personales. Otras más, por lo que parecieron ser meras inadecuaciones conceptuales acerca del nuevo orden de jurisdicciones que implicaba el accionar local de la escuela federal.

Sin embargo, más allá de los presumibles motivos de quienes se oponían a los actos del comité de la escuela de Coatepec-Chalco, debe retenerse de este incidente el hecho de la escisión faccional de la comunidad en torno al proyecto de la acción. Durante la década siguiente el comité de Coatepec continuaría infructuosamente gestionando la cesión del terreno para la parcela escolar: en los días de la escuela socialista (1934-1940), la inspección federal denunció la existencia de una escuela clandestina en el ejido, adonde posiblemente se escolarizasen los hijos de los vecinos que acompañaron a quienes, en 1928, destruyeron la obra del señor González.

Sin embargo, aunque recortado en sus dimensiones productivas, el currículum de la acción tuvo un éxito relativo en Coatepec, hecho seguramente debido al apoyo que le daba su comité, cosa que no ocurrió en otras localidades, donde dichas asociaciones obstaculizaron abiertamente las iniciativas federales o en las que subordinaron sus acciones de fomento escolar al orden local de jurisdicciones formales e informales.

La oposición abierta de los comités a los propósitos de la Secretaría se produjo, sobre todo, en relación con el uso de los bienes producidos por la escuela en sus parcelas y anexos artesanales y pecuarios. Desde la perspectiva institucional dichos ingresos debían dirigirse al fomento escolar. Desde la de algunos comités de Educación, existían para ellos usos alternativos de mayor interés, como la inversión en el remozamiento de otros edificios locales (templos, cárceles, juzgados, etc.) o el apoyo a las festividades patronales.

En Huexotla, por ejemplo, el comité «se negó a facilitar el producto de la siembra del terreno federal inmediato al templo para que con ese dinero se comprara una lámpara de gasolina» para la escuela, situación que, aunada a la negativa de los vecinos a invertir en ella hasta que se concluyeran las obras de remozamiento del templo, determinó la clausura del plantel.¹⁴ Desde Tlaltecahuacan, el inspector federal reportaba haber hablado «con

13. Véase mi escrito «El nuevo orden jurisdiccional. La micropolítica en torno al dispositivo productivo de la escuela federal» (Alfonseca, 2002a).

14. «M. Gómez, Inspector Federal a Director Federal de Educación», Texcoco, México, 8 de febrero de 1927, A.H.S.E.P., DGEPEP, caja 7, expediente 6498.

el Comisario, miembros del Comité de Educación y algunos vecinos del lugar, para que cedan parte de los fondos que tienen que fueron reunidos para mejoras del plantel educativo, pero según el decir de algunos de ellos, ahora querían utilizarlo para la compostura de la sacristía», conminándolos a que con esos fondos se diese paso a la construcción del gallinero.¹⁵ En ese mismo año, el inspector federal tuvo que intervenir en el pueblo de Huehuecalco para impedir que los fondos de la escuela fuesen entregados a la presidencia municipal, con el fin de que ésta procediese a la reparación del juzgado auxiliar.¹⁶

La lealtad de comités como estos al orden institucional y cultural local no deja duda. El uso en el templo de los recursos generados por la escuela revela no sólo la hegemonía del aparato eclesial sobre las conciencias, sino que puede asociárselo con relaciones culturales más amplias, como el sentimiento de estatus que existía, entre los pueblos, en relación con los edificios destinados al culto religioso. La lealtad no se daba sólo al cura, sino a la grey, como del mismo modo podía ocurrir con los sitios públicos del gobierno y la administración del estado de México.

La desviación de los fondos escolares hacia otros objetivos locales tuvo un carácter acentuado en el caso de las comunidades ejidales, donde los comités de Educación participaban no sólo de la trama micropolítica usualmente presente en pueblos y barrios (ayuntamientos, presidencias, sacerdotes, etc.), sino que se relacionaban también con una estructura jurisdiccional que formalmente podía subordinarlos: el comité administrativo ejidal, instancia de la propia jurisdicción federal.

Es interesante, al respecto, una descripción hecha por el inspector López en 1935 sobre la gestión de los fondos de la parcela escolar en los ejidos de la región de Chalco. Según él:

Al hacerme cargo de esta zona me enteré del estado caótico que existe en relación con el manejo de fondos de los productos de las parcelas escolares debido a la intromisión, muchas veces hasta altanera, de individuos que se dicen influyentes y que en la actualidad están desempeñando puestos en los Comisariados Ejidales y en los Comités de Educación y con el objeto de poner un hasta aquí a estos robos que se están cometiendo a los fondos de educación frecuentemente me he dirigido a las personas que indico para suplirles rindan cuentas y entreguen el dinero a quien corresponde y es el caso que nunca han obedecido... y menos se han acercado a esta Inspección como lo ordena la Circular relativa para pedirle autorización para hacer los gastos

15. «Carlos A. Mercado, Inspector Federal a Director de Educación Federal en el Estado», Texcoco, México, 9 de marzo de 1929, A.H.S.E.P., DEFEM, expedientes sin clasificar, caja 1215.

16. «Rafael Ramírez a Inspector M. Gómez», México, 23 de agosto de 1929, A.H.S.E.P., DEFEM, expediente 11564.

que sean necesarios sino que frecuentemente se compran objetos que no valen mas que una insignificante cantidad y con ellos se saca la totalidad de los productos de las parcelas o bien se gasta en pulque y música para bailes todo el dinero que debía estar para la causa de la educación pública... Deseo hacer notar a Ud. mi proyecto de establecer talleres y todos los anexos en cada una de las escuelas precisamente con los productos de las parcelas... que solamente han estado destinados para mangoneo de personas inmorales que solo piensan en aprovecharse de lo que nada les ha costado.¹⁷

Además de mostrarnos el fracaso de la política que derogó las juntas para sustituirlas por comités plebiscitariamente electos como forma de eludir la acción de «personas... (contrarias) a los intereses morales y materiales» de las escuelas, lo que nos obliga, por ello, a analizar si el problema de la gestión de esos productos se reducía a procesos individuales de corrupción en los comités de Educación (los inmorales) o era expresión de iniciativas que contaban con un respaldo local más amplio, dado que se trataba de núcleos mayormente representativos del sentir local, el informe de López introduce el carácter contradictorio que asumió la escolarización federal en los ejidos pues, en ellos, los comités de Educación formaban parte de una comunidad de intereses mayor (el ejido), dotada de instancias de deliberación y decisión (el comisariado ejidal), que podían subordinar sus decisiones, que se hallaban regidas por una jurisdicción también federal (la Comisión Nacional Agraria). En función de ello, la micropolítica de los comités en los ejidos asumió rasgos particulares en el orden jurisdiccional, pues el carácter de muchos conflictos tuvo como resultado eventual el enfrentamiento entre burocracias del propio poder federal.

A veces, por ejemplo, los comités de Educación tomaron iniciativas sobre los terrenos escolares que fueron obstaculizadas por los comités administrativos de los ejidos o por agentes de la Comisión Nacional Agraria, bajo la perspectiva de que sus actos lesionaban el interés de la comunidad ejidal o de que constituían actos ilegítimos mientras no fuesen avalados por la burocracia agraria.

Un problema jurisdiccional se expresa en lo que reportaba el maestro Luis Iberri desde Acuautila, en junio de 1933. Iberri le transcribe a su inspector una carta hecha llegar al comité de Educación de la escuela por el jefe de la zona ejidal, en la que este último comunica que, para poder vender la cebada existente en la parcela escolar, requiere de su autorización. El maestro hace una reflexión sobre el asunto que vale la pena citar por cuanto expresa las reacciones que, en circunstancias como esta, asumían los comités de Educación:

17. «Antonio López, Inspector Federal a Director Federal de Educación», Texcoco, México, 20 de abril de 1935, A.H.S.E.P., DEFEM, expediente sin clasificar.

Como Ud. puede ver perfectamente por el tenor de este oficio, el Comité de Educación de este pueblo va a quedar supeditado a la voluntad tanto del Sr. Jefe de la Zona Ejidal como del Comité Agrario que radica en esta, y como tanto el Sr. Ing. como el Presidente del Comité Ejidal no comulgan con las ideas libertarias de nuestro pueblo, el Comité de Educación antes que caminar de acuerdo con esta determinación prefiere renunciar y me quedaré sin Comité, por el hecho de que a la escuela no le ayudan absolutamente para nada, y eso sí, ahora que ven que la escuela tiene algunos fondos quieren darse el tono de invertirlos...¹⁸

La renuncia del comité de Educación de Acuatla a mediados de 1933, elaborada por sus miembros, quizá sobre la decisión estratégica acerca del costo que podría acarrear enfrentarse con el comité agrario y con el representante de la zona ejidal de la Comisión Nacional Agraria, se produjo un año después de que la Dirección Federal en el Estado de México hubiese comenzado a ensayar una nueva fórmula para lograr la obediencia y la unidad de criterios en la acción de los comités de Educación.

En mayo de 1932, el entonces director federal, Ignacio Ramírez, envió a sus inspectores una circular sobre el particular. Esta decía:

Hemos notado en algunos poblados cierta divergencia de opiniones con respecto a la escuela, entre los Comités de Educación y los Comités Agrarios, fuerzas ambas, de progreso y de renovación... Instituciones revolucionarias, como son ambos Comités, necesitan ser alentadas e ilustradas convenientemente para que respondan a sus fines. Con este objeto... la Dirección a mi cargo sugiere a usted la necesidad de que celebre en esa Cabecera de la Zona, una Junta de Representantes de los Comités Agrarios y de Educación, la que en dos días podría ponerse de acuerdo en los siguientes puntos.: 1. Los Comités en sus relaciones con los maestros... 3. Forma de colectar fondos y de aplicarlos en beneficio de la escuela. 4. La parcela escolar. Su administración, cultivo y utilidades... (*sic*).¹⁹

Aunque tendió a emerger a propósito del uso de los fondos escolares, la rebeldía de los comités de Educación tuvo en ocasiones motivos cuya lógica no parece situarse ni en el terreno de las lealtades locales (presidencias municipales, comisariados, párrocos, etc.), ni en el de los aspectos cardinales de la reproducción cultural de los pueblos (templos, fiestas patronales, etc.), sino que revela un accionar micropolítico de menor alcance, vinculado con la defensa de relaciones personales.

18. «Luis Iberri, maestro federal en Acuatla a Inspector 1.ª Zona Escolar», Acuatla, México, 20 de junio de 1933, A.H.S.E.P., DGEPEP, expediente 2/11910.

19. (Ignacio Ramírez a Inspectores Escolares. Oficio-Circular», Toluca, México, 31 de mayo de 1932, A.H.S.E.P., DEFEM, caja 876, expedientes sin clasificar.

Ese pudo ser el caso de un incidente ocurrido en Huitzilcingo, municipio de Chalco, en 1932, en el que se enfrentó el comité de Educación con el director e inspector federales, a propósito de la construcción del horno de pan de la escuela. El comité quería que el horno hiciese pan para el consumo exclusivo de los alumnos del plantel; el director y su inspector insistían en que se hiciese una panadería. Los segundos, seguramente, querían fomentar la empresa escolar, para que así compitiera con los artesanos locales. El primero, no, preservando, posiblemente con ello, el interés de quien se dedicaba a la fabricación y comercio del pan en el pueblo.²⁰

Así, uno de los resultados de la actividad desplegada por estos comités, que optaron por una posición de lealtad y conservación de pautas y normas del orden comunitario previo a la implantación del dispositivo pedagógico de la acción, fueron las diversas formas en que la institucionalización del modelo se vio afectada: disminución de actividades y espacios pedagógicos, escasa participación comunitaria, lenta mejoría de las condiciones materiales del inmueble escolar, etc. Tanto si dichas asociaciones locales asumían actitudes de oposición activa como si mantenían formas pasivas de no colaboración, el resultado global que tuvieron sobre las relaciones del proyecto federal con la comunidad parece haber tendido hacia una polarización de las posturas: la escuela y sus agentes, por un lado, la comunidad por el otro.

Sin duda, esas tensiones micropolíticas definieron los avances que la escuela de la acción registraba en los distritos de Texcoco y Chalco hacia principios de la década del treinta, cuando sólo la mitad de los planteles federales contaba con parcela escolar, un tercio apenas con anexos productivos y, lo que no deja de ser significativo, casi la mitad de ellas carecía de asociaciones de vecinos.²¹

Puesto en términos de la *apropiación local* del proyecto escolar, pueden percibirse históricamente procesos mediante los cuales las comunidades agrarias de esas localidades de Texcoco y Chalco, en las que afloró la rebeldía de los comités de Educación, negociaron con la institución su agenda de intereses culturales. El programa de la pedagogía de la acción sufrió, así, una transformación local que discriminó algunos contenidos en beneficio de otros.²²

20. Véase A.H.S.E.P., expediente 2007.

21 «Dirección de Educación Federal en el Estado de México, Relación de Comités de Educación y Sociedades de Padres de Familia, que funcionan en el Estado, dependientes de esta Oficina», Toluca, 1930, A.H.S.E.P., DEFEM, caja 1200, expediente sin clasificar.

22. Es también lo que autoras como Vaughan y Rockwell (que en este aspecto siguen al historiador de la escolarización rusa Ben Ekloff) encuentran en sus investigaciones sobre la escolarización rural postrevolucionaria en los estados de Tlaxcala, Puebla y Sonora. Véase Vaughan, *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, (2000, págs. 33-38).

El desinterés por las parcelas y los anexos productivos, la desviación de los recursos escolares hacia fines vinculados con el poder y el ritual tradicionales, la defensa del interés general del ejido, que subordinó muchas veces a los comités de las escuelas ejidales, etc., derivaron en formas locales de *apropiación* y uso de la escuela. ¿Qué escuela definieron, así, las comunidades de aquellos comités?

Al analizar la historia escolar del estado de Tlaxcala durante estos mismos años, Rockwell llama la atención sobre el peso de la cultura local en las formas que asumió allí la *apropiación* de la pedagogía de la acción, sugiriéndonos el accionar de una cultura escolar pretérita que, en función de nociones de persona educada, de estatus comunitarios, de control local del inmueble y de su gestión, de bandas de música, etc., moldeó la innovación federal, adaptándola a ópticas sobre la cultura escolar sedimentadas en la región desde la escolarización porfiriana.²³

La *apropiación* se entiende así como un uso cultural presente en función de la credibilidad de un pasado de prácticas y representaciones escolares. Desde una cultura se lee la otra; la *apropiación* como acto cultural es, en alguna medida, interpretativa, de selección, discriminación y reedición de prácticas. Se estableció un diálogo por la *apropiación* local de la escuela entre las culturas escolares locales y la propuesta pedagógica y cultural de la federación. El pasado escolar porfiriano condicionaba, en esa lógica, la recepción cultural de una escuela cuyo modelo pedagógico intentaba trascenderlo.

Las asociaciones y el desarrollo de procesos locales de *faccionalismo* en torno a la escuela federal

Otro curso de acción seguido por los comités revela alianzas con las posiciones sostenidas por la escuela federal en torno al fomento educativo. Dichas alianzas posicionaron a los comités como *facción*, en oposición de quienes localmente rehusaban las iniciativas federales, constituyendo a la escuela como campo de disputa faccional.

La emergencia de estos procesos faccionales fue expresión, en cierta medida, del grado en que el poder federal había ganado consenso en las comunidades, contribuyendo, de ese modo, a la consolidación hegemónica del Estado nacional posrevolucionario. Sin embargo, no se derivaron, necesariamente, de una situación de credibilidad y cohesión sociales en torno a las iniciativas culturales del Estado federal, en pos de la elevación intelectual del pueblo, sino que resultaban de la presencia de escisiones comunita-

23. Rockwell, 1996, págs. 301-324.

rias previas, dentro de las cuales la articulación estratégica de una facción con el poder federal producía para ella una recomposición local del poder que podía capitalizar en su favor.

Campesinos sin tierra, organizaciones agrarias, minorías confesionales, grupos políticos subalternos, núcleos poblacionales a la búsqueda de autonomía política, etc., se aliaron con la escuela federal, interesados muchas veces en la mediación que ésta podía proporcionar para el acceso a nuevas y diferentes formas de poder: el reparto agrario, el monopolio de canales de representación, la legitimación del credo religioso, el triunfo electoral, la autonomía administrativa, etc. En otras palabras, la faccionalización de la comunidad en torno a la pedagogía federal no debe entenderse como el triunfo estricto de un principio cultural en torno a la instrucción, sino como un momento dentro de las relaciones micropolíticas de fuerza dentro de las localidades.

La *apropiación* local de la escuela, en tanto que alianza política y campo de intereses burocráticos, constituyó una de las circunstancias históricas del faccionalismo. En su capítulo en este mismo volumen, María Bertely documenta las estrategias de dominio de la élite yalalteca en función del control del convenio escolar con la federación, mostrándonos las mecánicas intestinas del poder en la villa zapoteca, el uso estratégico de la ciudadanía compulsiva sobre sus subalternos y el monopolio de las relaciones burocráticas y los recursos institucionales, que localmente drenaba en ella la integración nacional del Estado posrevolucionario.²⁴

El problema de la autonomía, del usufructo faccional de la escuela en función de la preservación autonómica del poder local, es analizado también por Rockwell, para quien esas alianzas con la federación se insertaron en estrategias de barrios y rancherías, orientadas a la eventual adquisición de mayores estatus administrativos.²⁵ La *apropiación* de la escuela figura aquí dentro de relaciones de poder intramunicipales; las pretensiones autonómicas del *barrio* lo llevan a *apropiarse* de la escuela federal como estrategia frente a jurisdicciones externas.

El agrarismo (y sus facciones), al pujar por investirse en representantes legitimados por el poder hegemónico, adquiere clientelas políticas en función de convenios también clientelares con el gobierno federal; facciones y clientelas confesionales se disputan los vacíos de poder que creó el conflicto religioso. Esas disputas también se hicieron presentes en los comités de Educación que, bajo esa lógica de las guerras de movimientos, nutrieron las

24. Además del capítulo contenido en el presente volumen véase: *Historia de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante*, (Bertely, 1998).

25. Rockwell, Elsie (1996, 1996a).

facetas históricas de la escolarización federal.²⁶ El comité de Educación se constituyó muchas veces en operador de esos intereses faccionales.

Como señalé, la aparición de procesos faccionales en torno al desarrollo de la escuela federal fue la expresión de escisiones comunitarias de poder previas. Ocasionalmente, esas divisiones y conflictos de poder se extendían más allá de la órbita local, involucrando a facciones políticas dentro del espacio municipal. Es el caso de la población de Acuéxcomac, municipio de Atenco, en la que una facción ofrecía apoyar al maestro misionero «tan luego como sea cambiado el actual Presidente Municipal de quien dependen y que ha sido la rémora, según dicen, del progreso de todos los pueblos que integran la municipalidad de Atenco».²⁷

Llegado el año 1924, las autoridades municipales de Atenco fueron cambiadas y la facción política concretó la alianza con el proyecto federal. El misionero Sánchez elaboró entonces un informe sobre la situación que nos permite captar el marco político en el que se procesaban estas relaciones de la S.E.P. con las comunidades y la presencia de actores e intereses situados en los niveles municipal, estatal y federal. Citaré *en extenso* lo que entonces reportaba el misionero en una carta que dirigía al jefe del departamento de Cultura Indígena de la Secretaría:

De acuerdo con la cláusula cuarta del anexo primero de las Bases que norman el funcionamiento de las «Casas del Pueblo», me permito informar... Muchos poblados comprendidos en la zona escolar... reúnen todos los requisitos que exige la citada cláusula... y por ende se les ha dotado de una Casa del Pueblo; pero tales poblados tienen la calidad de cabeceras municipales y esta sola circunstancia los priva de los beneficios de la educación que imparte el Gobierno Federal. Caso concreto el que ofrece San Salvador Atenco, con una población escolar que pasa de 300 alumnos y quienes eran atendidos por un maestro pagado por el Estado. En vista de tal deficiencia, el suscrito comisionó a uno de sus maestros rurales para que, sin entorpecer los trabajos del maestro del Estado, desarrollara su acción educativa en el poblado; el maestro rural... desempeñó su cometido con tan feliz éxito que el pueblo todo felicitó a dicho profesor, y el Presidente Municipal acompañado de todo el cuerpo edilicio se acercó a ese Dpto... para pedirle que la cláusula cuarta... no se hiciera efectiva... en el municipio que presidían, ya

26. Aunque buena parte de los análisis sobre la escolarización federal incorporan el supuesto del conflicto interno en las comunidades, sus procesos han sido escasamente conceptualizados haciendo uso de categorías del análisis político. Un trabajo que las desarrolla, en ese sentido, es el de Enrique Guerra, «La escuela rural y los intermediarios políticos en la lucha por las clientelas en el municipio de Zamora, 1930-1940» (Guerra, 1998).

27. Maestro misionero Ricardo Sánchez, «Informe mensual correspondiente al mes de agosto», Texcoco, s. f., 1923, A.H.S.E.P., DECI, expediente 706.5.

que el suscrito había recibido tales instrucciones y se aprestaba a cumplirlas... Como este caso se pueden citar muchos otros que justifican el establecimiento de nuestras casas del pueblo en lugares donde desarrolla su acción simultáneamente el Estado. Para terminar debo manifestarle que muy pronto se acercarán a usted dos comisiones que representan a otros tantos municipios... y le suplicarán que les deje usted a los maestros rurales... pues ya tal gestión la han iniciado ante mí y yo aunque reconozco la justicia de lo que solicitan les he manifestado que solamente usted puede resolver...²⁸

La facción política que había obtenido la presidencia municipal, contra lo que, por otra parte, deseaban las burocracias políticas del estado de México (y de muchos estados de la República), que intentaban frenar la expansión del poder de la federación, excluyendo sus escuelas de las cabeceras municipales, tomó la opción de la alianza, como ya lo hacían otras tantas dentro del proceso de constitución hegemónica desde abajo que consolidaba el Estado posrevolucionario.²⁹ La lógica de los sucesos revela, entonces, la presencia de intereses políticos presentes en facciones del poder municipal interesadas en aliarse con el nuevo orden de jurisdicción que cristalizaba la S.E.P., como un recurso de probable autonomía respecto al gobierno estatal y municipal.

Sin embargo, no todos los procesos de faccionalismo en torno al fomento del proyecto federal revelan esta lógica de intereses locales aliados a la escuela federal en conexión con el poder político en las cabeceras. Este parece ser un fenómeno relativamente restringido, al menos hasta 1936, cuando la dinámica política del cardenismo comenzó a obtener en la región un

28. «Maestro misionero Ricardo Sánchez a Enrique Corona, Jefe del Departamento de Cultura Indígena», México, 25 de enero de 1924, A.H.S.E.P, DECI, expediente 770.16.

29. El mismo día 25 de enero de 1924 en que el maestro misionero Sánchez transmitía el escrito arriba citado, el gobierno del Estado de México enviaba una nota quejosa a la Secretaría de Educación Pública reclamando el modo en que habían venido estableciéndose las escuelas (o Casas del Pueblo) federales. Entre otras cosas, el gobierno mexiquense pedía: «. Que en ninguna Cabecera de Municipio la Federación sostenga "Casas de Pueblo", supuesto que el Ejecutivo del Estado de preferencia en estas poblaciones debe atender a la educación pública» y «... Que para establecer una Escuela Federal, ocupar un local del Municipio o del Estado o convenir en cualquiera otra cuestión escolar de trascendencia, no se consideren como Autoridades competentes a los Comisarios de los pueblos, ni a los vecinos de los mismos, ni al H. Ayuntamiento correspondiente, pues según la Constitución Política del Estado, la educación pública en todos sus grados está a cargo directo del Ejecutivo del mismo Estado y por lo mismo ante él deben hacerse las gestiones que el caso requiera». Véase «D. Trucba, Secretario General de Gobierno del Estado de México a Jefe del Depto. de Cultura Indígena de la S.E.P.», Toluca, 21 de enero de 1924, A.H.S.E.P, DECI, expediente 770.16.

gran número de alianzas en las cabeceras municipales, extendiendo a ellas sus operaciones la red de escuelas federales.³⁰

Entre las pugnas faccionales que se desarrollaron a propósito de aspectos locales en los que la escuela federal pretendía jurisdicción, como la tierra y los espacios eclesiásticos afectados por la *Ley de Cultos*, destacan los casos de Cuautzingo y de Ozumba.

El caso del pueblo de Cuautzingo es revelador en este sentido e ilustra el modo en que las luchas faccionales involucraron estrategias de alianzas externas hacia las redes escolares (estatal, federal) y confesionales (católicos *vs.* metodistas).

En 1932, el pueblo se escindió en relación con el proyecto escolar. Una facción solicitaba la federalización de la escuela del lugar y otra se oponía a ello, insistiendo en que continuase siendo una escuela sostenida por el gobierno del estado. A pesar de verse derrotados, los agraristas de Cuautzingo lograron dos años más tarde la federalización de la escuela estatal, solicitando la mediación del inspector federal en lo que, a su juicio, permitiría mejorar la recién estrenada escuela rural.

Rematada por la rúbrica central del comité de Educación, la misiva que enviaron entonces los vecinos decía lo siguiente:

Los que suscribimos, vecinos del pueblo de Cuautzingo, Chalco, Méx. y en representación de la comunidad, nos permitimos hacer ante usted la petición siguiente: En vista de que en este lugar está funcionando la Escuela Rural Federal y no teniendo el pueblo un local suficiente para contener a los alumnos que a ella concurren, ni campo para establecer los anexos ni el campo de experimentación, y como los anexos terrenos de la Iglesia, están adjuntos a la Escuela, y abandonados, por haber sido afectados conforme a la Ley de Cultos expedida por el Gobierno del Estado, pedimos a usted... se sirva hacer las gestiones... para que nos sean cedidos los terrenos anexos para local y acondicionamiento de la Escuela de este lugar (*sic*).³¹

La gestión produjo la reacción de la facción contraria (los «fanáticos» en el discurso federal), que, tras el cese de la escuela estatal, gestaron sus propias iniciativas particulares de escolarización, convirtiendo al pueblo en un territorio de denuncias y de rumores en el que unos delataban la clandestinidad de escuelas en donde se enseñaban «rezos», y otros acusaban al maestro federal del divisionismo en la localidad. Meses después de que el comité de

30. Aspecto que he tratado al analizar las formas y los ritmos del proceso de «federalización» en la región, en el artículo «La Escuela Socialista en la región de los lagos y los volcanes» (Alfonseca, 1999, págs. 386-394).

31. «Comisario Civil, Presidente de Educación y Secretario de Educación a Inspector Federal», Cuautzingo, 11 de junio de 1934, A.H.S.E.P., DGEPET, expediente 4/11934.

Educación iniciase las gestiones por el terreno del atrio, los «fanáticos» del lugar incendiaron la escuela federal, motivando el que, en respuesta, los miembros del comité redoblasen sus denuncias en pos de la persecución y castigo de las actividades religiosas en las escuelas particulares del pueblo e, incluso, de la escuela estatal de Miraflores.³² Es posible pensar que en estos acontecimientos existió la componente confesional apuntada, ya que quienes en Cuautzingo denunciaban al clero contaban con el apoyo de Abraham Ávila, el conocido pastor y maestro metodista de la fábrica textil de Miraflores, quien suscribió varias de sus denuncias.³³

Iniciativas como esta de solicitar la ocupación del atrio de las iglesias, enfrentada naturalmente con la lealtad religiosa presente en muchos pueblos de la región, fueron promovidas por otros comités de Educación, que incluso aunaron fuerzas con las recién electas autoridades municipales, situadas en posición de ruptura política con los alineamientos políticos estatales, como en Ozumba, donde el recientemente electo presidente municipal pareció afrontar el descontento local generado por su triunfo electoral mediante una alianza estratégica con la federación, a la que entregó el templo de la cabecera para su conversión en escuela bajo el siguiente discurso:

Creo que los edificios que sirvieron para guardar en sus senos a elementos que encarnan la falsedad y la mentira, que por tiempos largos dominaron y abusaron de la ingenuidad de los ilusos; esos edificios... deben ser Escuelas o talleres donde la humanidad se transforme por un sendero en que venga el sol de redención y de Verdad.³⁴

La *apropiación* local del proyecto escolar federal

Los sucesos que he descrito muestran una ruralidad mexiquense enfrascada en pugnas por el uso social de la escuela. Más allá de su carácter incidental, las disputas por el control del proyecto federal definirían, en los pueblos que aquí figuran, distintas formas de relación local con la escuela de la acción a lo largo de los años veinte y treinta del siglo pasado.

Los he interpretado como expresión de procesos micropolíticos generados en torno a la escuela federal y a sus políticas de institucionalización en materia de espacio, gestión y apoyo social. Percibo esa relación micropolítica como el resultado, en buena medida, de intereses y representaciones de

32. A.H.S.E.P., DGEPET, expediente 200.12.

33. Archivo General de la Nación, Ramo de Gobernación, Ley de Cultos, caja 28, 2/347/12, expediente 15.

34. «Andrés Reyes, presidente municipal a Jefe del Departamento de Enseñanza Rural», Ozumba, México, 21 de febrero de 1936, AHSEP, DGEPET, expediente 288.19.

orden *jurisdiccional*, aunque no supongo por ello que fue ajena de trasuntar otro tipo de política de carácter local y regional.

Creo, en ese sentido, que la cristalización y la territorialización del Estado federal en las localidades enfrentó resistencias, debidas tanto al pasado cultural de la escuela (y de quienes de ella obtenían poder y estatus), como a los nuevos intereses que se articularon en función de la posesión del vínculo jurisdiccional, a las pugnas entre burocracias o a la inadecuación conceptual originada en la imperfecta circulación de la normatividad.

Esa micropolítica jurisdiccional pautó modalidades y ritmos a la implantación escolar. Como vimos, durante la primer década de su presencia en el estado, la red federal vio afectadas sus pretensiones institucionales por la desobediencia de las comunidades, de sus comités y de las instancias del poder político local. Hacia 1935, en las localidades donde se hallaban sus escuelas, el proceso de *apropiación* de la nueva jurisdicción distaba de haber producido el consentimiento necesario como para que hubiesen cesado los conflictos por el usufructo, la gestión y la posición geopolítica de sus escuelas. Durante la coyuntura radical del cardenismo, las objeciones locales a la escuela incluyeron recurrentemente viejos diferendos jurisdiccionales, lo que indicaba el modo inacabado en que se habían incorporado localmente ciertos aspectos del dispositivo escolar federal.

Situándolo en las ideas de Rockwell, acerca de los ciclos de *apropiación*,³⁵ el inaugurado por la expansión cultural de la escolarización posrevolucionaria en la región de Texcoco y Chalco registraba, todavía en 1935, incidentes de una lógica primigenia, editada diez, a veces doce años atrás, lo que permite entrever las resistencias permanentes que localmente erigían los juicios sobre cultura escolar, sobre escolaridad, subsistencia, lealtad, legitimidad y obediencia. Los marcos culturales, al tiempo que los institucionales, fundían aún sus horizontes, recomponían sus territorios, sus alianzas, etc., en un movimiento por la mutua *apropiación* de bienes políticos, sociales y culturales a partir y en función de la escuela.

¿Cuándo se cerró, si es que puede decirse así, el ciclo de *apropiación* de la escuela de la acción en Texcoco y Chalco? ¿Cuándo encontró la negociación entre viejas y nuevas agendas culturales una suerte de «punto de llegada», provisorio y abierto a nuevas rearticulaciones? ¿Cuándo se disciplinaría la rebeldía intestina en la escuela rural? ¿Cuándo quedaron allanadas las disputas entre ella, sus adherentes y el pueblo, dándose inicio a una participación más extendida y unívoca en relación con los ítems de la agenda cultural resultante?

35. «Cycles of appropriation are generated as dominant groups confiscate popular traditions and alter their use and meanings, while subordinate groups occupy spaces and claim symbols formerly restricted to elites» (Rockwell, 1999, pág. 303).

Podrían hacerse muchas preguntas en relación con la hipotética institucionalización que cabría imaginar hacia los años cuarenta y cincuenta, cuando el pacto social nacional logró desarrollarse con mayor estabilidad. Sin embargo, carecen de respuesta, por el momento, pues, como se ha señalado más de una vez, el cardenismo ha constituido una suerte de frontera historiográfica y conceptual para los estudios sobre escolarización rural en el país.

No obstante, el asumir una perspectiva de *ciclo* en el análisis de los llamados procesos de *apropiación* histórica y cultural de la escuela rural posrevolucionaria, nos remite a la necesidad de desarrollar un trabajo de crítica interna sobre el propio concepto, con el objeto de hacerlo trascender el carácter genérico que aún mantiene en tanto este parece sencillamente aludir a los procesos de transformación/reformulación y uso que sufren los proyectos y las políticas culturales en el nivel de la agencia. Esbozo algunos aspectos que considero pertinentes:

1. Una primera apreciación en ese sentido llamaría la atención sobre los límites del concepto para operar criterios de periodización en la historiografía de la escuela federal. Tenemos certeza sobre el origen y las condiciones iniciales del ciclo de *apropiación* cultural generado por las políticas de la escolarización posrevolucionaria; conocemos con cierto detalle los ítems centrales en la agenda de negociaciones locales que derivaron en lo que llamamos *apropiación* del proyecto escolar, pero carecemos, hasta el momento, de criterios de periodización como para definir fronteras historiográficas al respecto. Sabemos cuándo y cómo comenzó el ciclo, sus nodos culturales de *apropiación* (control local, jurisdicción, persona educada, ejido/escuela, orden ritual, fe y lealtad confesional, etc.), pero no nos hemos preocupado por definir criterios de cierre y sedimentación histórica. La ciencia política ha precisado, por ejemplo, plazos historiográficos en torno al proceso político del estado posrevolucionario: la corporatización sentó su mecánica de movilización y lealtad *circa...*; las pugnas inter-burocráticas se allanaron *hacia...* los gobiernos provinciales se alinearon manifiestamente *alrededor...* Otras disciplinas también han precisado la periodicidad de sus objetos, que en mucho nos atañen pues enmarcaron el desempeño de nuestras historias locales. ¿Qué rasgos presentaría, hacia cuándo, la escuela localmente apropiada durante los años veinte como para que considerásemos cumplido su ciclo? ¿Diríamos que esos rasgos tuvieron que ver con la participación social en sus espacios, tiempos y prácticas culturales, con su inserción estable en el marco institucional local, con la transición hacia modos más perfectos de graduación escolar? ¿Qué podríamos constituir conceptualmente en torno a la idea de *apropiación*, de sus procesos cíclicos?

cos y de las lógicas y las configuraciones que expresó como momento en el desarrollo histórico de la escuela mexicana? ¿Cómo evitaríamos la sencilla posición de afirmar que hubo procesos de *apropiación*, sin tematizarlos internamente?

2. ¿A qué podríamos llamar *apropiación*? ¿En que consistiría ésta? ¿De qué se apropiaron las sociedades locales? ¿De qué se apropió el sistema político-burocrático educacional? ¿Fue todo acto de uso social de la escuela un acto de *apropiación*? Creo que trascender la genericidad del concepto, que hoy sirve para calificar un gran número de procesos y el cual tiene, además, diferentes formalizaciones disciplinares, representa una tarea para nuestra comunidad. En su capítulo, Bertely plantea una lógica etnogenética en el uso de la escuela, donde el control de la institución federal permite a la élite la mediación legítima, haciendo uso de un discurso doble (a la federación, a los locales), en función del cual ejerce parte de su dominio. Acevedo, en otros de sus escritos, ubica el problema de la *apropiación* en los rasgos de negociación de agendas pedagógicas. Vaughan habla de una *apropiación auténtica* distinta de una táctica (2000, pág. 39). Rockwell emplea el concepto tanto para designar la negociación de sentidos de persona instruida como para aludir a la autonomía administrativa de barrios y rancherías (1996, págs. 304, 307-308). Unos sitúan influencias conceptuales en Chartier, otros en Bourdieu, otros en Cohen. Los procesos sociales a los que aludimos como *apropiación*, ¿son todos equivalentes?
3. ¿Qué involucró la *apropiación* en términos no ya de procesualidad histórica sino, digamos, de fenomenología? ¿Qué carácter tuvieron *cognitivamente* los procesos de *apropiación*? No es ya, aquí, el problema de si las distintas lógicas históricas aludidas afectaron, se vincularon y resultaron propiamente en procesos de *cultura escolar*. Es, antes bien, el problema de si la *apropiación* de la escuela resultó ser un proceso de orden racional, de interacción entre simbolismos culturales, donde la escuela y el proyecto de instrucción fuesen el objeto de negociación, o si se trató tanto de estrategias racionales como de procesos en los que también hubiese cabido el equívoco cultural. El actor *racional* se implica, muchas veces, en los juicios causales y en la imagen que hacemos sobre de la *apropiación*, en tanto que proceso de *conocimiento* y acción social, resolviéndola en un curso de consideraciones estratégicas en relación con el currículum, los vínculos institucionales, el orden local, la ética de la subsistencia, etc., sin que incorporemos en nuestros análisis lo que hubo de *racionalidad limitada* en los usos y negociaciones locales con la escuela. El rumor, la insidia, el «no sabía», la imperfecta circulación de la norma y de la información de ese entonces, definieron condiciones de *racionalidad limitada* en la relación entre escuelas y comunidades, con mayor frecuencia durante los primeros años de contacto social con el proyecto federal. Es-

cuelas de muy pobre desempeño e inserción social, apenas sostenidas, intermitentes, olvidadas, implantadas localmente, pero existiendo sobre la base de un equívoco, originado muchas veces en un mal precedente fundacional que las condenaba a relaciones esquivas con la comunidad, a la escuela como cosa de un grupúsculo local, gestionada por una camarilla, como un asunto de no «prestar asunto». ¿Caracterizaríamos estos como procesos de *apropiación*? Escuelas marcadas por la ruptura comunicativa, sostenidas pero marginadas del horizonte de la cultura local; escuelas donde el diálogo por lo instruccional pareció no producirse, al menos durante un lapso de tiempo lo suficientemente relevante como para plantearnos, nuevamente aquí, el problema de la periodización y del carácter desigual del ciclo. Si implicamos en la *apropiación* la necesaria producción de nuevo conocimiento social sobre la escuela, ¿pueden considerarse actos de *apropiación* aquellos procesos que carecieron de un modo relevante de esa interlocución en torno a lo instruccional? ¿Cuál fue el estatuto cultural de la cuestión durante el ciclo: durante la inserción de los años veinte, durante los años treinta, los cuarenta?

4. Otra dimensión que parece importante problematizar en torno a la *apropiación* como categoría de utilidad heurística para el estudio de la escolarización federal, se configura alrededor del problema del *sujeto de la apropiación*. No ya sobre si sus sujetos fueron actores racionales o no, sino sobre el mundo social que permite imaginar la alusión a la *apropiación* como proceso local. ¿Fueron *apropiaciones locales* o *apropiaciones segmentadas en la localidad*? La pregunta puede ser relevante, sobre todo a la luz de estas historias faccionales, donde comités como el que presidía el señor Úrsulo se apropiaron de cierto recorte de la escuela de la acción por efecto derivado, no de sus propias agendas, sino del cerco que los de fuera, los destructores del prado, les impusieron durante años. ¿Quién fue aquí el sujeto apropiador? ¿Impuso su lógica de *apropiación* la facción de la escuela o terminaron definiéndola quienes, en esencia, no participaban en ella? La *apropiación* no fue, entonces, genérica sino escindida y esta realidad, según creo, no ha sido enteramente reflexionada, o no ha sido, al menos, trasladada al orden de la narrativa historiográfica, en la que leemos sobre procesos *locales*, sobre *comunidades*, sobre *éticas campesinas*, etc. Creo que nuestros análisis sobre la circulación del poder en torno a la escuela local no han sido lo suficientemente incisivos como para captar esa sociología política faccional actuante y el modo en que ésta afectó a los procesos de *apropiación* como circunstancia localmente escindida.
5. La afirmación anterior inquieta pues han sido, ciertamente, los estudios históricos sobre la escolarización federal posrevolucionaria, (particularmente los del núcleo de historiadores que puso el énfasis en la reconstrucción del orden cotidiano local, preocupados por aislar conceptual-

- mente las relaciones escuela-comunidad); los que más avanzaron en la construcción de una teoría de la hegemonía política «desde abajo» del Estado nacional mexicano hasta el cardenismo. Política y sociología son esenciales en esos estudios. La centralización de la periferia en el espacio nacional, la corporativización, los aparatos escolares en la movilización de masas, la dinámica política de lo local-lo regional-lo federal etc., fueron temáticas esencialmente desarrolladas en ellos. Sin embargo, creo que la dimensión local, política y sociológica ha sido un ámbito sobre el que ha tendido a generalizarse, produciéndose las imágenes aludidas de lo local como ámbito integrado y exento de contradicciones en lo *étnico*, en lo *agrario*, en lo *cultural*, en lo *geopolítico*. Etnias, campesinos, pueblos y barrios, vecinos con/sin cultura escolar sedimentada, regiones, etc., han constituido, prevalente aunque no exclusivamente, los referentes de agregación social de menor nivel analítico que hemos producido, al menos conceptualmente. Aunque en nuestros análisis esa historia local *escindida* tiene un lugar, reconociéndosela como circunstancia en la acción histórica local de las escuelas, creo que no hemos afrontado seriamente la tarea conceptual de *pensar* bajo esos términos los procesos de *apropiación*, reificándose a fin de cuentas categorías que tienden a ocultarla bajo el concepto de genéricas relaciones entre comunidad y escuela.
6. La dimensión institucional, para finalizar aquí estos señalamientos al concepto de *apropiación*, prevalece también como un claroscuro en nuestros análisis historiográficos. ¿Cómo se reveló, a su vez en ese plano, la *apropiación* en tanto que proceso *escindido*? De la memoria de la escuela como trabajos forzados a la memoria del usufructo administrativo del dominio escolar en Yalalag, que documenta Bertely, hay una escisión fenomenológica y, en consecuencia, pensaría que una *apropiación diferenciada*. Del uso de la escuela por los del comité de Educación al uso que le daba el ejidatario raso pudo haber otra, como podría también pensarse las hubo si distinguiésemos, por ese camino de la reconstrucción de lo propiamente institucional, aspectos de género, de edad, etc.

Archivos

- Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Fondo Departamento Escolar (DE).
- Fondo Departamento de Educación y Cultura Indígena (DECI).
- Fondo Dirección de Educación Federal en el Estado de México (DEFEM).
- Fondo Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios (DGEPET).
- Archivo General de la Nación (AGN).

Referencias Bibliográficas

- ABOITES, LUIS y MORALES, ALBA (1999), «Amecameca, 1922. Ensayo sobre centralización política y Estado nacional en México», *Historia Mexicana*, vol. XLIX, núm. 1, El Colegio de México, México, págs. 55-93.
- ACEVEDO, ARIADNA (2001), «Las respuestas de los campesinos a la escuela de la acción», Memoria del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Manzanillo.
- AGUILAR, LUIS (1992), *La hechura de las políticas*, Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, México.
- ALFONSECA, JUAN (1999), «La escuela socialista en la región de los lagos y los volcanes», en ALICIA CIVERA (coord.) (1999), *Experiencias educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico*, El Colegio Mexiquense, A. C., Toluca, págs. 355-394.
- (1999), «La pedagogía de la acción como dispositivo institucional. Aspectos micropolíticos de su implantación en el Estado de México, 1923-1940», Memoria del VII Encuentro Nacional y III Internacional de Historia de la Educación, Toluca.
- (2002), «La escuela rural federal y la transformación de los supuestos sociales de la escolarización en una región del Estado de México. Los distritos de Texcoco y Chalco, 1923-1940», en CIVERA, GALVÁN y ESCALANTE (coords.) (2002), *Debates y desafíos de la historia de la educación en México*, El Colegio Mexiquense, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Toluca, págs. 331-343.
- (2002a), «El nuevo orden jurisdiccional. La micropolítica en torno al dispositivo productivo de la escuela federal», *América a debate. Revista de Ciencias Históricas y Sociales*, volumen I, núm. 1, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia.
- BALL, STEPHEN (1989), *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia, Barcelona.
- BERTELY, MARÍA (1998), «Historia de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante», tesis de doctorado en Educación, Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- (en este volumen), «¿Apropiación escolar o etnogénesis? La escuela federal y socialista en una villa zapoteca (1928-1940)», págs. 39-62.
- CÓRDOVA, ARNALDO (1989), «La nación y la constitución. La lucha por la democracia en México», *Claves Latinoamericanas*, México.
- GUERRA, ENRIQUE (1998), «La escuela rural y los intermediarios políticos en la lucha por las clientelas en el municipio de Zamora, 1930-1940», *Eslabones, Revista Semestral de Estudios Regionales*, núm. 15, enero-junio, México, págs. 112-134.
- JIMÉNEZ, CONCEPCIÓN (1986), *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*, S.E.P./El Caballito, México.
- ROCKWELL, ELSIE (1996), «Keys to appropriation: rural schooling in Mexico», en B. LEVINSON, D. FOLEY y D. HOLLAND (1996), *The cultural production*

- of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice*, State University of New York, Albany.
- (1996a), «Hacer escuela. Transformaciones de la cultura escolar. Tlaxcala 1910-1940», tesis de doctorado en Investigación Educativa, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV/IPN.
- TORRES, ROSA MARÍA (1998), «Influencia de la teoría pedagógica de John Dewey en el período presidencial de Plutarco Elías Calles y el Maximato, 1924-1934», tesis de doctorado en Pedagogía, FFL, UNAM.
- VAUGHAN, MARY KAY (2000), *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, Fondo de Cultura Económica/Secretaría de Educación Pública, México.

4. La apropiación de las políticas educativas en la Sierra Norte de Puebla, México, 1876-1911

Ariadna Acevedo Rodrigo

Este artículo examina el papel político y educativo de las escuelas que existieron en la Sierra Norte de Puebla, México, durante el régimen de Porfirio Díaz (1876-1911), período conocido como el Porfiriato. La primera parte describe la política de la sierra y, en especial, qué significó para los pueblos indígenas la implementación de las políticas liberales y la inmigración de población no indígena. Criollos y mestizos fueron ocupando la administración de las cabeceras antes ocupadas por indígenas. Por contra, el gobierno de los pueblos resguardó una importante medida de autonomía en tanto que todas sus autoridades electas (alcalde o presidente auxiliar y regidores) eran indígenas integrados en las formas de gobierno dictadas por la costumbre, al tiempo que reconocidos por la legislación liberal. Sin embargo, estas autoridades eran generalmente monolingües y analfabetas y su autonomía se veía mermada por la presencia del secretario bilingüe y con conocimientos administrativos. El puesto de secretario era ocupado por un criollo o mestizo nombrado por la cabecera, quien se encargaba de las relaciones del pueblo con el exterior, su correspondencia e informes, que llevaba frecuentemente la tesorería, y que por un tiempo fungió también como maestro de escuela.

La segunda parte del capítulo se centra en la expansión, funcionamiento y resultados de las escuelas. La red de escuelas existente en la sierra se expandió y fortaleció durante el período 1876-1911, gracias al puntual pago de la contribución de Chicontepepec o impuesto de escuela colectado y administrado por los propios pueblos. Para los pueblos, el mantenimiento de una o dos escuelas era importante como prueba de su adhesión al emergente Estado liberal y a su vez garantía de que se respetarían sus propias formas de gobierno y se les permitiría resguardar cierta autonomía. Sin embargo, la expansión de las escuelas no trajo consigo un avance significativo del

bilingüismo o de la alfabetización para la población indígena. Tampoco favoreció el desarrollo de una élite indígena letrada. Para entender por qué esto fue así los historiadores ya han estudiado cómo la economía campesina no motivaba la asistencia a las escuelas ni la alfabetización.¹ Por ello aquí se centrará la atención en otros factores: el contexto político y los intereses criollos-mestizos, la resistencia de los pueblos a apropiarse del español y la alfabetización (a pesar de existir ejemplos favorables de líderes indígenas letrados), así como las deficiencias de las escuelas para transmitir estos conocimientos.

Finalmente, la peculiar apropiación de las políticas educativas, en un contexto de creciente pérdida de poder de las autoridades indígenas de los pueblos, tuvo resultados ambiguos. Por un lado favoreció a los pueblos en la medida en que la presencia de la escuela y la administración de sus fondos les dio cierta autonomía simbólica y política. Por otro, los perjudicó, ya que los escasos resultados educativos facilitaron la dominación del secretario no indígena.

La transformación del gobierno de los pueblos y la solución liberal popular

La transformación de los pueblos de indios de la colonia en ayuntamientos del México independiente fue un proceso largo y conflictivo de ambiguos resultados.² Para los pueblos de la Sierra Norte de Puebla este proceso implicó afrontar dos retos: la inmigración de criollos y mestizos, por un lado, y la implementación de la legislación liberal, por otro.

El liderazgo mestizo y nahua que se forjó durante las luchas liberales y patrióticas del siglo XIX, organizado en una red de Guardias Nacionales que conformaron el partido de la Montaña, consiguió el apoyo de los serra-

1. Un estudio clásico es el de Furet y Ozouf (1982, cap. 6); para el campesinado ruso, véase Eklof (1990); para México, véase Rockwell (1996), Vaughan (1994a, 1994b).

2. Annino (1999) pone énfasis en los cambios introducidos por la Constitución de Cádiz, mientras que Escobar (2002) y Carmagnani y Hernández (1999) retrotraen el origen de los cambios a las reformas borbónicas.

3. Sobre las Guardias Nacionales y su apoyo a la causa liberal, véase Thomson (1990) para la Sierra Norte de Puebla y Hamnett (1996) para una perspectiva nacional. Sobre la agrupación de los liberales serranos, a su vez comandantes de las Guardias Nacionales, en el partido de la Montaña, así como su rivalidad con el partido de la Llanura, este último formado por los liberales de la meseta central de Puebla (profesionales, comerciantes, industriales y terratenientes), véase Thomson (1989). La Llanura ocupó la gubernatura de Puebla durante 1867-1876, mientras que la Montaña se unió a las rebeliones de Porfirio Díaz y ocupó la gubernatura durante 1877-1884. En los siguientes años Díaz impuso gobernadores de fuera del estado en un intento por reconciliar a los liberales de la Montaña y la Llanura. Sobre la pérdida de poder de la Montaña a manos del centralismo porfirista a partir de la década de 1880, véase Thomson (1998; con LaFrance 1999, cap. 14).

nos al proyecto liberal.³ Sin embargo, las formas concretas en que los cambios se implementaron, desde las leyes de Reforma hasta el funcionamiento de los ayuntamientos, y las resistencias que este proyecto generó, produjeron a nivel local formas de gobierno híbridas que no pueden calificarse como enteramente liberales, ni totalmente coloniales. Algunas viejas prácticas se transformaron y adaptaron a la nueva legislación, mientras que otras se rechazaron. Estas formas de gobierno híbridas fueron posibles porque los gobiernos estatal y federal permitieron o toleraron que los serranos conservaran un considerable nivel de autonomía cultural y política, en virtud de su valiosa contribución a las contiendas nacionales, y de su implementación de las reformas liberales que, aunque selectiva, resultó eficiente en ámbitos tales como el desplazamiento del poder eclesiástico y la desamortización de bienes comunales.⁴

En cuanto a la inmigración, las cabeceras municipales de la Sierra Norte de Puebla fueron penetradas por criollos y mestizos desde finales del siglo XVIII. Sin embargo, en algunos municipios, especialmente los de la zona tropical colindante con la Sierra de Papantla, en Veracruz, de población totonaca, esta presencia fue insignificante hasta mediados y finales del siglo XIX.⁵ Para los propósitos de este capítulo me centraré en los casos del municipio de Cuetzalan, perteneciente al distrito de Zacapoaxtla y situado en la zona nahua y semitropical del centro de la sierra y en el municipio de Huehuetla, perteneciente al distrito de Zacatlán, situado en la zona totonaca y tropical del norte de la sierra, que colinda con el estado de Veracruz.

Cuetzalan vio la llegada de los criollos y mestizos antes que Huehuetla. A mediados del siglo XIX, la presidencia municipal del ayuntamiento de Cuetzalan era ocupada por los nuevos colonos, si bien una combinación de conflictos internos y apoyo de los liberales de la región, organizados en el partido de la Montaña, hizo que la presidencia municipal de Cuetzalan volviera a manos de un hombre nahua, Francisco Agustín Dieguillo, durante buena parte de la década de los ochenta del siglo XIX. Sin embargo, en 1888, una de las familias no indígenas más fuertes de Cuetzalan recuperó el ayuntamiento, dando fin a la existencia de presidentes municipales nahuas.⁶ De cualquier forma, los pueblos sujetos a la cabecera de Cuetzalan siguieron teniendo presidentes auxiliares y regidores indígenas que conformaban la junta auxiliar o gobierno del pueblo reconocido oficialmente.

Huehuetla, más internada en la Sierra, mucho más lejos de su respectiva cabecera de distrito, pertenece a una zona tropical que era vista por los ajenos como insalubre, pero también como tierra fértil para el maíz, las frutas

4. Thomson con LaFrance (1999).

5. Noticia Estadística de Zacatlán (1848); Thomson (1989, pág. 69).

6. Thomson (1991a, págs. 205-258).

tropicales, el café y la caña de azúcar; lugar propicio para las fábricas de aguardiente y para un modesto comercio regional, siempre constreñido por una abrupta geografía con limitadas vías de comunicación.⁷ La presencia en Huehuetla de familias criollas y mestizas provenientes de Zacatlán y Hueytlapan data de la segunda mitad del siglo XIX.⁸ A principios de la década de 1880, Huehuetla obtuvo el estatus de municipio.⁹ A pesar de existir ya varias familias no indígenas dedicadas a la producción de aguardiente y diversas formas de comercio, los presidentes municipales de Huehuetla continuaron siendo hombres totonacas hasta 1896. Sin embargo, los secretarios, así como los tesoreros y algunos miembros del consejo municipal, ya eran criollos o mestizos desde el comienzo del Porfiriato. En el pueblo de Caxhuacan, sujeto a la cabecera de Huehuetla, la presidencia auxiliar también era ocupada por un hombre no indígena.¹⁰

El servicio público en estos ayuntamientos y juntas auxiliares era una mezcla de prácticas coloniales y liberales que apenas entrevemos en la documentación disponible en los archivos, sesgada hacia las prácticas oficiales. Sin embargo, incidentes y conflictos de todo tipo, así como registros de los secretarios menos preocupados por seguir estrictamente los postulados legales en la documentación oficial, y más apegados a la práctica, muestran la existencia de estas formas híbridas de gobierno. Los datos encontrados, junto con las pistas que nos da la etnografía del siglo XX, nos permiten concluir que las cabeceras y pueblos mayoritariamente indígenas habían desarrollado lo que los antropólogos han denominado un sistema de cargos o jerarquía cívico-religiosa.¹¹ Este sistema consistía en una jerarquía de puestos cíviles y religiosos no remunerados y obligatorios para todos los hombres

7. Sobre el comercio regional basado en la arriería, véase Velázquez (1995).

8. En 1848 Hueytlapan ya contaba con una pequeña población criolla, mientras que la de Huehuetla todavía era descrita como «indios puros que hablan totonaca». Tres familias no indígenas residían en Huehuetla en 1867. La familia González, de la que surgieron caciques locales en la última década del siglo XIX, llegó a Huehuetla desde Hueytlapan. *Noticia Estadística de Zacatlán* (1848); entrevistas con Lecona y Torres González.

9. Constitución del Estado Libre y Soberano de Puebla (1883), Tit. VI, Art. 22, Fracc. XXXIV.

10. Sobre la población y el gobierno de Huehuetla en la década de los setenta, véase AMH, caja 2, «Padrón general que contiene el censo de habitantes de Huehuetla en el año de 1875» y «Borrador de oficios de este Juzgado», Huehuetla, 2 de agosto de 1875. Para Caxhuacan, véase AMH, caja 10, «Presidencia, De Gabriel A. Lobato a Presidente de Huehuetla», Caxhuacan 27 de mayo de 1886; caja 13, Caxhuacan, 1 de julio de 1896; caja 15, Caxhuacan, 17 de mayo de 1897 y caja 26, Caxhuacan, 4 de marzo de 1902. Sobre el primer presidente no indígena de Huehuetla, véase AMH, caja 15, expediente que contiene la correspondencia oficial del mes de junio de 1897 y Libro de Acuerdos para el año de 1898. Entrevista con Torres González.

adultos. Los cargos civiles iban desde los cobradores de impuestos y encargados del censo hasta el presidente municipal. Los religiosos iban desde los humildes topiles encargados de barrer la iglesia o hacer recados, entre los cuales podía haber niños, hasta los mayordomos y fiscales con importantes compromisos financieros para reproducir la vida ceremonial del pueblo. Cuando un hombre era elegido para ocupar uno de estos cargos, debía tomarlo como un honor y entenderlo como un servicio a su pueblo.¹²

El hecho de que los gobiernos municipales de Cuetzalan y Huehuetla y la junta auxiliar de Caxhuacan ya hubieran sido penetrados por criollos y mestizos, sugiere que sus sistemas de cargos eran paralelos, con la jerarquía de puestos civiles independiente de la de puestos religiosos.¹³ En estos casos, los cargos civiles eran ocupados tanto por indígenas como no indígenas, aunque la presencia de los primeros, especialmente en Cuetzalan, iba disminuyendo. Los puestos religiosos eran ocupados exclusivamente por hombres indígenas. En los pueblos sujetos de Cuetzalan, donde todas las autoridades de la junta auxiliar eran nahuas y el único hombre no indígena era el secretario (excepto Xocoyolo, que era un pueblo de campesinos mestizos), pueden haber mantenido sistemas de cargos alternantes.¹⁴

Pero ya fuera un sistema paralelo o alternante, en los pueblos de mayoría indígena, la jerarquía más alta era ocupada por el consejo de ancianos o pasados. Los pasados eran antiguas autoridades que habían recorrido la jerarquía de cargos hasta la cima y a quienes se confiaban las decisiones más importantes del pueblo, incluida la elección de los puestos más altos. La importancia del consejo de ancianos se hizo notar en Cuetzalan durante la rebelión agraria de los nahuas contra los no indígenas, entre las décadas de los años sesenta y noventa del siglo XIX. Probablemente, para entonces estos pasados tenían poca o ninguna injerencia en la elección del presidente

11. La descripción de la política interna de los pueblos de la Sierra Norte de Puebla en el siglo XIX hecha por Mallon (1995, cap. 3) se basó en gran medida en estudios etnográficos de mediados del siglo XX en adelante. Por el contrario, el trabajo de Nelen (2000) sobre un pueblo de Tlaxcala, también en el siglo XIX, llegó a conclusiones más modestas pero mejor sustentadas, basadas en los documentos de la época. Nelen descubrió que hubo dentro del pueblo dos formas de gobierno diferentes pero interdependientes: una basada en la costumbre y la otra sancionada por la ley. En cuanto al origen del sistema de cargos, véase Chance y Taylor (1985).

12. Para una descripción de la época véase Arriaga (1873, págs. 29-30). Para una descripción más detallada del sistema en las últimas décadas del siglo XX en San Miguel Tzinacapan, véase Comisión Takachihualis y Centro de Investigación PRADE (s. f.).

13. Nelen (2000).

14. En 1969-1970, Arizpe (1973, págs. 118-133) descubrió la existencia de un sistema de cargos alternante en Zacatipan (San Andrés Tzicuilán, Cuetzalan). La historia oral sugiere la existencia de un sistema de cargos alternante en el Tzinacapan pre-revolucionario; véase CEPEC (1994, pág. 207).

municipal, cargo que ya recaía en manos de los no indígenas, pero las investigaciones realizadas por el gobierno sobre la rebelión revelaron que los ancianos continuaban ejerciendo un papel de liderazgo sobre la población nahua de Cuetzalan.¹⁵ Por su parte, los pasados de Huehuetla tomaban decisiones sobre la vida ceremonial del pueblo y, en ocasiones, participaban en las sesiones de la junta municipal donde requerían la presencia de un intérprete de totonaca-español. En estas sesiones eran consultados en asuntos como las disputas de terrenos con otros pueblos y para saber si los vecinos cooperarían con contribuciones monetarias y trabajo en obras públicas como la construcción y reparación de edificios municipales, escuelas, caminos y puentes. De esta manera, los pasados ejercían una forma de representación de los vecinos, frente a la junta municipal.¹⁶ Los líderes del partido liberal de la Montaña también tomaron en cuenta a los pasados al implementar diversas medidas liberales, incluidas las leyes de Reforma. Para el caso de las últimas, Juan Crisóstomo Bonilla, de la Montaña, pidió que los párrocos se reunieran con las autoridades de las cabeceras municipales, los pasados de los pueblos sujetos y las personas más notables de la localidad para decidir si los pueblos seguirían pagando contribuciones y otorgando servicios gratuitos a los párrocos.¹⁷ Esto nos indica, por un lado, que los líderes de la sierra tomaban en cuenta las formas de gobierno y a los representantes de los pueblos, ya fueran reconocidos por la ley o la costumbre, y, por otro, que la aplicación de la nueva legislación estaba lejos de ser una imposición tajante y era, por contra, susceptible de negociación entre los involucrados.

Este talante negociador de los líderes de la Montaña favoreció el desarrollo de las formas de gobierno híbridas que aquí hemos esbozado, permitió aplicar las reformas liberales con tacto y de forma selectiva, y le dio al liberalismo el carácter «popular» descrito por Guy Thomson.¹⁸ La aper-

15. Sobre el papel de los pasados en el conflicto agrario del siglo XIX, véase Thomson (1991a, págs. 232-235). Sobre su papel en el Cuetzalan del siglo XX, véase Nutini e Isaac (1974, pág. 169).

16. AMH, caja 2, «Libro de sesiones para el año de 1878», 6 de agosto y 16 de octubre de 1878; «Borrador de Oficios», 15 de junio de 1876.

17. AMH, caja 1, Zacatlán, 31 de julio de 1867; «Jefatura Política y Comandancia Militar a Huehuetla y Olintla», 19 de agosto de 1867.

18. Thomson provee abundante evidencia para sustentar su afirmación del carácter popular del liberalismo en la Sierra Norte de Puebla, al tiempo que evita cualquier idealización, ya que reconoce sus limitaciones (Thomson con LaFrance, 1999). El trabajo de Hernández (1993), por el contrario, presenta una visión más optimista, poniendo énfasis en la «convivencia» entre élites y pueblo. Para una visión nacional, incluido el liberalismo popular de Puebla y Oaxaca, véase Hamnett (1996). Sobre las fuentes intelectuales y el carácter sincrético del liberalismo popular, véase Annino (1994, 1999). Para una reflexión historiográfica sobre los aspectos populares del liberalismo, véase Thomson (1991b, 1999).

tura a negociar también facilitó que los indígenas serranos aceptaran los avances de la Montaña, partido que en última instancia fungía como agente del Estado liberal en ciernes, en tanto que implementaba sus leyes e impuestos y venía a reemplazar el poder de la Iglesia.¹⁹ En el caso de Huehuetla, los totonacas aceptaron las formas de gobierno que introducían los líderes de la Montaña en la medida que éstas los liberaban de las excesivas exacciones de los curas, contra las que las autoridades indígenas presentaban constantes quejas, y a pesar de que los avances del Estado liberal merocaban su autonomía.²⁰

La sustitución de las contribuciones de la Iglesia por los nuevos impuestos del Estado liberal resultó exitosa. Se introdujeron la contribución de rebajados, así como la contribución de Chicontepec para sostener escuelas municipales, ambas obligatorias para la población masculina entre 18 y 60 años. La contribución de rebajados era pagada por todos los hombres adultos que decidían no participar en el servicio militar, manteniéndose al margen de las Guardias Nacionales. Al terminar las guerras contra los conservadores y la intervención francesa, la contribución de rebajados se permutó por la personal.²¹ En ambos casos, esta contribución alimentó las arcas del gobierno estatal, a diferencia de la contribución de Chicontepec, que durante todo el Porfiriato y hasta su abolición en 1917, fue un impuesto colectado, administrado y gastado en su totalidad por las autoridades municipales en la cabecera y en cada uno de los pueblos.²²

Si bien los líderes de la Montaña respetaron el gobierno de los pueblos, en buena parte regido por la costumbre, y permitieron que continuaran teniendo autoridades indígenas, que frecuentemente eran monolingües, introdujeron, sin embargo, la figura del secretario. La presencia de secretarios no indígenas en los pueblos nahuas y totonacas de la sierra fue la concesión más importante que hicieron estos pueblos en tanto que pérdida

19. Aunque la época de oro de los líderes de la Montaña fue la de las luchas liberales de mediados del siglo XIX, su cacicazgo en la región duró hasta 1917 (Thomson con LaFrance, 1999).

20. Sobre la resistencia de las autoridades totonacas de Huehuetla a las exacciones del cura, véase AMH, caja 2, «Borrador de Oficios, Francisco García al Párroco de Olintla», 27 de febrero de 1875; «Bonifacio Gaona al Jefe Político», 6 y 7 de agosto de 1875; «Bonifacio Gaona», 13 de agosto de 1876; «José Antonio Luna a Alcalde de Huehuetla», Huehuetla, 13 de agosto de 1876 y «Manuel Antonio a Alcalde de Huehuetla», Olintla, 20 de abril de 1876.

21. Thomson con LaFrance (1999), págs. 1-23. Sobre el éxito de la contribución de rebajados, así como de las Guardia Nacionales, véase Thomson (1993).

22. «Decreto sobre el cobro de la contribución llamada de Chicontepec», POEP, Decretos del año de 1889, foja 13, Puebla, 18 de enero de 1889. «Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Puebla», Puebla, 30 de septiembre de 1917, POEP, vol. XCIX, núm. 14, Puebla, 2 de octubre de 1917, Título I, Cap. II, Art. 6.

de su autonomía. Los secretarios eran elegidos por el jefe político (la cabeza de la división administrativa llamada distrito o jefatura política) o por el presidente municipal y ocupaban un puesto de duración indefinida. Durante el período de estudio fueron siempre hombres criollos o mestizos, generalmente bilingües, por lo que se convirtieron rápidamente en el puente entre las autoridades monolingües de los pueblos indígenas y las autoridades de la cabecera municipal y la jefatura política.²³ Los secretarios tenían el suficiente conocimiento administrativo para encargarse de la correspondencia del pueblo y con frecuencia también de los fondos de tesorería. Esta última función generalmente era hecha extraoficialmente, pero no pasaba desapercibida a las autoridades superiores. Normalmente, los pueblos nombraban un tesorero entre los suyos, pero éste no tenía los conocimientos suficientes para hacer las cuentas del pueblo y llevar los libros. De esto se encargaba el secretario, mientras que el tesorero retenía el puesto nominalmente.²⁴ Incluso si el tesorero nombrado oficialmente se encargaba de cumplir una función de vigilancia sobre el manejo de los fondos por parte del secretario, queda claro que este último, con su conocimiento de la administración, tenía un poder considerable y susceptible de abuso. Además, hasta la década de los años ochenta (a veces antes o después según el pueblo) ocuparon también el puesto de maestro de escuela. Cuando, para finales de siglo, los puestos de secretario y maestro fueron ocupados por distintas personas, los maestros siguieron siendo criollos o mestizos provenientes de la cabecera municipal o distrital. Normalmente, el secretario y el maestro fueron los únicos hombre letrados y no indígenas de los pueblos.

El poder amasado por los secretarios no pasó desapercibido a las autoridades indígenas de los pueblos, o al menos no en sus protestas ante la jefatura política. Tal es el caso de la queja presentada por los pasados de San Andrés Tzicuilan, pueblo de la municipalidad de Cuetzalan, contra el antiguo secretario, Modesto Galicia, oriundo de la cabecera. En 1879, el tesorero del distrito reclamó a Tzicuilan una deuda contraída por las autoridades que habían gobernado en 1873-1876. Éstas explicaron que ellos no se habían encargado de la tesorería, sino que lo había hecho el secretario de entonces, Modesto Galicia. La queja, redactada en Zacapoaxtla el 31 de diciembre de 1879, deja claro hasta qué punto las autoridades analfabetas se encontraban a merced del secretario:

23. Sobre los secretarios, véase Thomson con LaFrance (1999) y Sáenz (1927, págs. 81-83).

24. AMC, caja 27, «Presidencia, Expediente con la Circular XVII de Cuetzalan», 19 de mayo de 1888, «Respuesta de Juan Antonio al Presidente de Cuetzalan», Tzinacapan, 23 de mayo de 1888.

El secretario disponía de los fondos sin que por política nos consultara en nada supuesto el apoyo que tenía del Alcalde de la cabecera, que lo era en aquella época el señor Ramón Vázquez, y como nosotros por la escasez de conocimiento en todas las materias tenemos la desgracia de sujetarnos al secretario porque juzgamos que este debe ser una persona que reúna todas las cualidades para desempeñar tal empleo; en ese concepto nos entregamos completamente en sus manos para todo el desempeño del juzgado; y no nos parece justo C. Jefe, que por nuestra suma ignorancia tengamos que pagar una cantidad que ninguno de nosotros ha tomado.²⁵

Otras fuentes confirman que Modesto Galicia era capaz de saltarse normas y posiblemente de incurrir en el delito de peculado.²⁶ A muchos de los secretarios de la Sierra se les hicieron críticas similares, incluidos los abusos de Serapio Galicia, hermano de Modesto y secretario en San Miguel Tzinacapan, otro de los pueblos de la municipalidad de Cuetzalan.²⁷

En 1875, en San Miguel Tzinacapan, un grupo de vecinos denunció los abusos del secretario mestizo ante las autoridades indígenas que lo apoyaban o al menos lo toleraban. El conflicto se desencadenó con la pretensión del secretario Serapio Galicia de aumentar la contribución de Chicontepec de uno a uno y medio reales. Los colectores organizaron la protesta. La mañana del 17 de agosto de 1875 alrededor de sesenta vecinos, incluidos los cobradores de Chicontepec, se reunieron frente a la casa cural para reclamar a Galicia las cuentas de la tesorería.²⁸ El mismo día los quejosos presentaron un ocurso ante la jefatura política contra las autoridades de la junta y especialmente contra el secretario. La queja principal era el aumento de la contribución de Chicontepec, decisión tomada e impuesta por Serapio Galicia; pedían que se removiera al secretario y que se le remplazara por alguien «de este lugar». Se decían «muy extorsionados» por Galicia, quien siempre se las arreglaba para imponer su voluntad. Pero la cuestión estaba

25. AMZx, caja 35, Presidencia, expediente núm. 255, relativo a la queja que interponen varios vecinos del pueblo de Tzicuilan, diciembre de 1879.

26. AMC, caja 6, Justicia, expediente núm. 23, que contiene una cuestión que tuvo lugar entre Modesto Galicia y Vicente Mora, 21 de septiembre de 1875 y documentos fechados 21, 22-28 de septiembre de 1875; caja 7, Justicia, expediente núm. 51, multa pagada por Blas Mora y Manuel Castro por fianza a favor de Modesto Galicia, Cuetzalan, 14 de septiembre de 1876 y 31 de octubre de 1876.

27. Véanse las críticas a los secretarios publicadas en los periódicos de Zacatlán: «Abusos en los pueblos de la Sierra» en *El Progreso de Zacatlán*, tomo II, núm. 9, 1 de julio de 1883; «Adjudicaciones hechas por el jefe político», en *El Progreso de Zacatlán*, tomo II, núm. 17, 1 de noviembre de 1883; *El Eco de Zacatlán*, año II, núm. 33, 2 de octubre de 1892 y núm. 38, 13 de noviembre de 1892.

28. AMZx, caja 38, Presidencia, expediente núm. 61, relativo a una queja de la autoridad de Tzinacapan, abril de 1875.

lejos de ser un sencillo caso de secretario mestizo que explota a una población indígena, la cual finalmente decide alear sus agravios. Los colectores y vecinos que los apoyaban acusaban a todos los miembros de la junta, quienes eran nahuas, de indolencia y mal gobierno por no haber removido de la secretaría al incompetente y explotador Galicia. Los vecinos de Tzinacapan estaban claramente divididos en sus simpatías por Galicia. Mientras que algunos lo apoyaban o al menos lo toleraban, para los quejosos era inaceptable tener un individuo de la cabecera interfiriendo en asuntos de la administración local, hasta el grado de afectar al bolsillo de los contribuyentes.

Si los opositores en Tzinacapan llegaron relativamente lejos en sus protestas, se debió en buena parte al excesivo faccionalismo que existía en la cabecera municipal de Cuetzalan. La junta municipal de Cuetzalan, de hecho, renunció en su totalidad por esas fechas.²⁹ Sin embargo, la autoridad en el siguiente nivel administrativo, el distrito, era lo suficientemente fuerte para acabar con las esperanzas de los vecinos rebeldes. El resultado final de la disputa arbitrada por el jefe político Miguel Arriaga se resume en las decisiones dadas a conocer por la nueva junta municipal de Cuetzalan días más tarde. La contribución de Chicontepec se quedaría en un real, como había sido en un principio, y no real y medio como pretendía el secretario. Los rebeldes no consiguieron una reducción pero al menos evitaron el aumento, impidiendo así el flagrante abuso del secretario. Sin embargo, el secretario Galicia conservó su puesto en Tzinacapan.³⁰ El faccionalismo entre los vecinos del pueblo, con las autoridades y al menos una parte de los vecinos apoyando al secretario, dificultó la lucha de los opositores. Evidentemente, la división de los nahuas beneficiaba al secretario no indígena. Pero aunque los vecinos se hubieran opuesto unánimemente al secretario, una vez restablecido el orden en la junta municipal de Cuetzalan y con la intervención de la jefatura política, hubiera sido prácticamente imposible que los vecinos de San Miguel Tzinacapan hubieran podido nombrar a uno de los suyos como secretario. Ahora bien, más allá de la dominación ejercida por las autoridades del municipio y la jefatura política sobre los pueblos, dominación marcada por una creciente centralización durante el Porfiriato, la escasez de conocimientos lingüísticos y administrativos entre los hombres nahuas era un obstáculo adicional a la autonomía del pueblo indígena. En el caso de los quejosos de San Miguel Tzinacapan, ninguno de ellos sabía siquiera estampar su firma en los documentos de protesta presentados ante la jefatura política.

29. ASMTz, caja 16, Presidencia, expediente núm. 41, relativo a otro parte que se dio a la cabecera por los escandalosos de este pueblo, abril de 1875. AMC, caja 5, Presidencia, expediente núm. 44, contiene la remoción del Ayuntamiento por el Jefe Político, abril de 1875.

30. AMC, caja 5, Presidencia, Informe de Tzinacapan, 30 de agosto de 1875.

A pesar de la existencia de una jerarquía de autoridades propias de los pueblos, organizadas de acuerdo a la costumbre, en distintas ocasiones a lo largo y ancho de la sierra, los secretarios mermaron considerablemente la capacidad de los pueblos indígenas para dirigir sus asuntos internos. Buena parte del poder del secretario y la dependencia del pueblo indígena yacía en la capacidad de redactar cartas en español y llevar las cuentas de la tesorería, facultad que el primero poseía y de la que el segundo carecía. ¿Por qué si en la zona existió una red relativamente extensa de escuelas, no fueron éstas capaces de producir un liderazgo indígena capacitado para realizar el tipo de trabajo que se confiaba al secretario criollo o mestizo? ¿Se debe a un fallo estratégico de los pueblos indígenas que no supieron apropiarse de los conocimientos escolares para defender su autonomía? ¿O fue más bien el resultado lógico de una provisión escolar inadecuada?

La experiencia de la Sierra Norte de Puebla en el siglo XIX indicaba que el conocimiento del español y la alfabetización eran armas útiles en la defensa de la autonomía de los municipios indígenas.³¹ De hecho, el llamado patriarca de la sierra y líder de la Montaña, Juan Francisco Lucas, quien controló la zona exitosamente desde la revolución de Ayutla, a mediados del siglo XIX hasta su muerte, en 1917, era un nahua que había aprendido a leer y escribir español en la escuela de Zacapoaxtla, cabecera de distrito. Posteriormente, había utilizado estos conocimientos en el comercio de lana y más tarde en la obtención de tierras para el barrio indígena al que pertenecía y la eventual fundación del municipio de Xochiapulco. Xochiapulco fue el baluarte liberal de la Sierra, donde la práctica totalidad de los hombres adultos pelearon como miembros de la Guardia Nacional contra conservadores y extranjeros, sin ir nunca más lejos que la ciudad de Puebla, y volviendo a sus tierras, que disfrutaban en propiedad privada, en el tiempo de siembra y cosecha.³² Estos ciudadanos-campesinos en armas alcanzaron para 1900 una alfabetización masculina del 44 por ciento, cifra solamente superada por la ciudad de Puebla y 17 puntos por encima del promedio nacional.³³ Los xochiapulquenses vieron en las escuelas y la alfabetización en español un arma más para integrarse a la nación en sus propios términos, los cuales requerían una considerable autonomía política. Sin embargo, en el resto de la sierra, donde también se sostuvieron escuelas, las cifras de alfabetización eran muy inferiores, lo que indicaría ya sea la ineficiencia de los establecimientos educativos, o bien la actitud ambigua de la población hacia ellos.

31. En el vecino estado de Tlaxcala, el caso de Andrés García, que lideró la protesta de campesinos y comerciantes contra los impuestos, confirma que saber leer y escribir era un arma poderosa en la vida política; véase Rendón (1993, cap. 1).

32. Thomson con LaFrance (1999).

33. Secretaría de Fomento (1902).

Fuera de Xochiapulco, entre los indígenas que sabían leer y escribir en español y jugaron papeles de liderazgo municipal tenemos el caso de Francisco Agustín Dieguillo, quien siendo miembro de la Guardia Nacional de Cuetzalan, y en conjunción con los ancianos nahuas o pasados, inició una rebelión agraria que consiguió limitar y controlar la adquisición de tierras por parte de los no indígenas, evitando el despojo. Los pueblos perdieron propiedades comunales pero los campesinos nahuas retuvieron su tierra en forma de propiedad privada. Eventualmente, Dieguillo ocupó la presidencia de Cuetzalan en una época en que ésta ya había sido tomada por los comerciantes y políticos no indígenas.³⁴ Aun así, Dieguillo mostraba una actitud más ambigua que la de Lucas frente a la educación. Mientras que Lucas y el municipio de Xochiapulco dieron su apoyo incondicional a las escuelas con resultados visibles, Dieguillo, aunque valoraba los conocimientos que ésta transmitía, también respetaba la decisión de los padres campesinos de no llevar a sus hijos a las escuelas, evitando, por ejemplo, cobrarles multas por ausentismo.³⁵

Además, la evidencia existente sobre las formas de gobierno indígena en los pueblos y las preferencias de los pasados, excepto por el caso de la rebelión agraria de Cuetzalan, sugiere que los ancianos indígenas preferían hombres monolingües, antes que bilingües, como líderes del pueblo. Los pasados consideraban que un hombre bilingüe era más susceptible de traicionar a sus vecinos nahuas, por su capacidad para relacionarse con el mundo mestizo.³⁶ Sin embargo, la elección de hombres monolingües para los cargos como forma de defensa del pueblo indígena, reforzó el poder del secretario criollo o mestizo. La decisión, por tanto, fue incorrecta o «irracional», en la medida en que minó la autonomía del pueblo, siendo ésta última el principal interés a defender por los pueblos y sus autoridades. Pero antes de juzgar si la elección de hombres monolingües y analfabetos era inadecuada, necesitamos saber si las escuelas eran capaces de alfabetizar a los niños indígenas de la zona.

La expansión de las escuelas y el simulacro de lectura

El éxito relativo de la recaudación de Chicontepec en el estado de Puebla y el hecho de que fuera colectada y administrada por las cabeceras municipales y los pueblos favoreció la apertura de escuelas en el campo. El

34. Thomson (1991a). AMC, caja 14, Presidencia, expediente núm. 66, correspondiente a marzo-julio de 1882.

35. AMC, caja 14, Presidencia, expediente núm. 66, correspondiente a marzo-julio de 1882; caja 19, Instrucción Pública, expediente núm. 109, «El preceptor de la Escuela Juárez de esta Villa se queja que no concurren con la debida puntualidad los alumnos», agosto-septiembre de 1884.

caso de Puebla es importante porque contrasta con la experiencia de estados como Tlaxcala o el de México, donde la centralización administrativa y financiera del Porfiriato favoreció a las escuelas urbanas en detrimento de las rurales.³⁷ En la Sierra Norte, a comienzos del Porfiriato, todas las cabeceras municipales contaban con una escuela de niños y una de niñas y casi todos los pueblos sujetos tenían una escuela de niños.³⁸ Durante las dos últimas décadas del Porfiriato la red escolar se expandió con la apertura de establecimientos para niñas en los pueblos, así como la apertura de escuelas para niños o mixtas en los barrios y rancherías que aún no las tenían.³⁹

De acuerdo con los informes municipales, alrededor del 60 por ciento de los niños y 35 por ciento de las niñas en edad escolar se encontraban inscritos en las escuelas. Sin embargo, la distribución por edades de la población, registrada en el censo de la República, demuestra que los datos proporcionados por las autoridades municipales no eran exactos. Muchos niños probablemente escapaban al registro en el censo escolar, y con ello los padres evadían cualquier obligación de que asistieran sus hijos a la escuela y de pagar las multas por su ausencia. Así, el porcentaje de niños y niñas en edad escolar, que de hecho estaban registrados en la escuela, era menor al que pretendían los municipios en sus informes. Tomemos, por ejemplo, el caso de las escuelas de niños de la cabecera de Cuetzalan y el pueblo de San Miguel Tzinacapan en 1900. De acuerdo con los informes de las autoridades, en Tzinacapan se encontraban inscritos 64 niños de un censo de 104; es decir, el 67 por ciento de los niños en edad escolar estaban matriculados. Sin embargo, si tomamos los datos del censo de la República de 1900, podemos calcular que el número de niños en edad escolar, es decir, aquellos entre los 6 y 14 años, estaba alrededor de 236 y por tanto la cifra de inscritos representaba solamente el 27 por ciento del total. El caso de la Villa de

36. Éste fue el caso en los altos de Chiapas durante la segunda década del siglo xx, cuando los ancianos indígenas optaron por nombrar exclusivamente autoridades monolingües; véase Rus (1994, págs. 269-271).

37. Para Tlaxcala, véase Rockwell (1994, pág. 176); sobre el Estado de México, véase Bazant (2002, págs. 96-102).

38. Para el municipio de Cuetzalan, AMZx, caja 41, «Presidencia», expediente núm. 115, relativo a la visita constitucional por el jefe político, julio de 1877. Para el pueblo de Huehuetla, que a principios del Porfiriato todavía no era cabecera municipal, AMH, caja 2, «Presupuesto de gastos», Huehuetla, 28 de diciembre de 1876; «Lista de alumnos», Huehuetla, 1 de enero de 1877.

39. Para Cuetzalan, AMC, caja 46, «Instrucción Pública», expediente núm. 129, relativo a los informes que dió el Inspector C. Antonio Vela, 18 de agosto de 1894; caja 67, «Instrucción Pública», expediente núm. 32, relativo a los informes que dió el visitador Francisco Cortés, mayo de 1899. Para Huehuetla, AMH, caja 12, «Noticia sobre la instrucción primaria», Huehuetla, 17 de abril de 1893; caja 28, expediente núm. 12, «Informe administrativo, Boleta de Instrucción Pública», Huehuetla, 30 de septiembre de 1909.

Cuetzalan para 1900 era más extremo. De entrada, el número de inscritos había bajado notablemente desde la década de los noventa debido a la apertura de escuelas religiosas y privadas. Para 1900 sólo 65 niños estaban registrados, mientras que en la década de los ochenta se había alcanzado un promedio de 240 niños. De cualquier manera, según las autoridades, los 65 niños representaban el 22 por ciento del total de 298 niños en edad escolar. Sin embargo, si utilizamos de nuevo los datos del censo de la República, encontramos que el número de niños en edad escolar, de haberse recogido adecuadamente, hubiera sido de alrededor de 840, de modo que los 65 inscritos representaban menos del 8 por ciento del total.⁴⁰

Así pues, una vez que los alumnos estaban matriculados en la escuela, y a pesar de las quejas de los maestros en cuanto a la irregularidad de la asistencia, un promedio del 80 por ciento de los alumnos inscritos asistía a las escuelas. Si bien podemos dudar de la veracidad de los datos de asistencia entregados por los maestros a la presidencia municipal, éstos resultan de cualquier manera más fiables que los obviamente falsos del censo escolar. Al fin y al cabo las cifras de asistencia eran corroboradas por las asiduas inspecciones del gobierno del estado, así como las ocasionales visitas del jefe político y los jurados de exámenes a fin de año. Aunque no imposible, resultaba más difícil maquillar estas cifras ante las diversas autoridades que las del censo escolar.

En Huehuetla, donde la población no indígena era muy pequeña, la enorme mayoría de los alumnos eran indígenas, mientras que en Cuetzalan, donde la población criolla-mestiza, si bien pequeña, había ido creciendo y consolidando su presencia y poder en la cabecera, la mayoría de los alumnos eran de este grupo. Así pues, la inscripción en las escuelas municipales de Cuetzalan estaba sesgada a favor de los criollos y mestizos. Por contra, la situación en los pueblos era inversa. En San Miguel Tzinacapan, por ejemplo, donde apenas había tres o cuatro familias no indígenas, la inmensa mayoría de alumnos, y a veces la totalidad, eran nahuas. La desigualdad de género era patente, tanto en la población indígena como en la no indígena. Durante el período de estudio, las escuelas de niñas mostraron siempre cifras de inscripción y asistencia considerablemente más bajas que las de las escuelas de niños. En la cabecera municipal la desigualdad étnica era reforzada por la de género: si en la escuela de niños la presencia indígena era escasa, en la de niñas era insignificante. De cualquier modo, la desigualdad de

40. Secretaría de Fomento (1902). Para las cifras de inscripción y asistencia, AMC, caja 70, «Instrucción Pública», expediente núm. 15, «Actas de visita que practican los Regidores a las escuelas», 12 de febrero de 1900 y caja 71, «Instrucción Pública», expediente núm. 31, relativo a los informes que el inspector Felipe Franco dio, 14 de octubre de 1900.

género en los pueblos también era considerable: en San Miguel Tzinacapan mientras que la escuela de niños mantuvo una asistencia promedio de 80 alumnos entre 1885 y 1908 (período para el que disponemos de más información), la de niñas, donde también predominaba el alumnado indígena, no pasaba de 25 asistentes en sus mejores tiempos.⁴¹

En tales condiciones no era de esperarse un aumento significativo de la alfabetización durante el Porfiriato.⁴² Sin embargo, sí existía una infraestructura mínima para que algunos niños indígenas, especialmente aquellos que vivían en los pueblos, obtuvieran suficientes conocimientos para encargarse de la mediación entre el pueblo indígena y el mundo exterior, monopolizada de hecho por los secretarios criollos o mestizos. Dicho de otra forma, existía la base para que en el pueblo de San Miguel Tzinacapan y en la cabecera de Huehuetla surgieran élites indígenas letradas, capaces de apropiarse de los conocimientos del mundo mestizo para perseguir sus intereses, como ocurrió en la villa oaxaqueña de Yalalag a partir 1928.⁴³ A continuación se explora lo que sucedía en el aula para saber si las escuelas municipales hacían posible realmente o, por el contrario, impedían, la emergencia de tal liderazgo.

El programa impartido en las escuelas municipales del estado de Puebla, como el resto de los del país, era un programa en lengua española. Ya fuera por el afán liberal por la igualdad o por el deseo nacionalista de homogeneizar un país diverso, educadores y políticos no se plantearon otra cosa que enseñar directamente el español a los niños de los diversos grupos indígenas del país. Cuando resultó evidente que la lengua podía ser un obstáculo en la escuela, se tomaron distintas medidas. En Oaxaca se consideró que eran necesarios dos años preparatorios para que los niños indígenas aprendieran el español, en el estado de México se decidió formar a jóvenes indígenas para que se convirtieran en maestros y pudieran instruir a alum-

41. Sobre la baja asistencia en la escuela de niñas, comparada con la de niños, en Cuetzalan: AMC, caja 7, «Instrucción Pública», «Noticia sobre establecimientos de educación primaria», Cuetzalan, 4 de junio de 1877. Sobre las escuelas de niñas en los pueblos de Tzinacapan y Tzicuilan: ASMTz, caja 42, «Instrucción Pública», leg. 89, «Recibo de la directora de la Escuela Josefa Ortiz de Domínguez», Tzinacapan, 31 de diciembre de 1890; AMC, caja 39, «Instrucción Pública», «Noticia sobre instrucción primaria correspondiente al mes de noviembre de 1892».

42. De hecho, los porcentajes de alfabetización eran modestos. En el municipio de Cuetzalan eran del 5 % para las mujeres y del 20 % para los hombres en 1900. Para 1930 habían aumentado a 11 y 22 por ciento, respectivamente. En Huehuetla, las cifras eran aún más bajas. Para 1900 eran del 2 % y del 13 %, respectivamente para las mujeres y los hombres, y en 1930 habían alcanzado el 11 % para las mujeres y sólo el 15 % por ciento para los hombres. Secretaría de Fomento (1902); Secretaría de la Economía Nacional (1930).

43. Bertely, en este mismo volumen, capítulo 2, págs. 39-62.

nos de su propia etnia al volver a sus pueblos.⁴⁴ Sin embargo, en Puebla, a pesar de que sólo un 68 por ciento de la población hablaba español, no se tomó ninguna decisión estatal para atacar el problema del lenguaje.⁴⁵ Es posible que esto se debiera en parte a que la administración educativa en Puebla no pasó por un proceso de centralización como el que hubo, por ejemplo, en el estado de México. Los inspectores estatales notaron algunos problemas de lenguaje y en la primera década del siglo XX empezaron a favorecer la formación de «grupos preparatorios» de niños que aún no entendían el español,⁴⁶ pero no hubo ninguna política sistemática y la inspección estatal, eternamente preocupada con las condiciones materiales de las escuelas, puso muy poca atención en la enseñanza del español y los problemas surgidos al respecto. No fue sino hasta 1919 cuando la nueva legislación educativa del estado de Puebla tomó en cuenta las dificultades que tenían que afrontar los niños indígenas monolingües y diseñó un programa en el que el primer curso se dedicaría a la enseñanza del español.⁴⁷ Aunque los problemas del lenguaje durante el Porfiriato no fueron reconocidos oficialmente, podemos identificar algunos casos. Un incidente ocurrido en San Miguel Tzinacapan en 1891, cuando asistían a la escuela alrededor de 100 alumnos, nos da algunas claves de lo que sucedía en las aulas. El 30 de junio de 1891, siendo maestro de la escuela de niños el C. Agustín Becerra, el secretario de la junta auxiliar José María Hernández registró los comentarios del regidor encargado de visitar la escuela de niños:

[El regidor de Instrucción Primaria hace notar] la falta de enseñanza en la escuela Zaragoza del idioma castellano, el cual cree tan necesario que sin aprenderlo los alumnos, no podrán jamás adquirir el conocimiento de lo que leen, y en este caso será igual para ellos leer un libro escrito en francés, que en latín, alemán u otro desconocido, pues al fin ninguno pueden traducir, como tampoco pueden traducir el castellano o español; que por esta circunstancia se hace presente lo que acontece para que la corporación dicte sus eficaces medidas a efecto de que la instrucción sea un hecho y no de fórmula. Recomiéndese al director como ya otras veces se ha hecho subsane el mal de tanta trascendencia que se nota para que sus educandos aprendan el castellano, por ser éste el idioma nacional.⁴⁸

44. Bertely (2002), Bazant (2002, págs. 218-223).

45. Secretaría de Fomento (1902).

46. ASMTz, caja 79, «Presidencia, Informe del Inspector Felipe Franco», 15 de marzo de 1907.

47. «Ley de Educación Primaria para las Escuelas del Estado», POEP, Sección de Leyes, 26 de febrero de 1919. Sobre la discusión del proyecto de ley de 1919, véase Munguía (2003, págs. 71-76).

48. ASMTz, caja 40, «Presidencia, Libro de Actas y Acuerdos», 30 de junio de 1891.

El maestro Becerra acusó eventualmente al secretario Hernández de estar en su contra y dar malos informes de la escuela sin base en la realidad, simplemente por querer perjudicarlo. Pero, independientemente de las disputas entre el maestro y el secretario, el peso de la evidencia confirma que las observaciones de junio de 1891, puestas en boca del regidor y registradas en el libro de sesiones de la junta, eran ciertas. Como ya descubrió Elsie Rockwell para el caso de Tlaxcala, los niños indígenas, que llegaban a la escuela sin entender el español, aprendían los fonemas del alfabeto de modo que podían pronunciar las palabras escritas en un texto en lengua española pero no comprendían su significado.⁴⁹

La evidencia proveniente de los barrios nahuas de alrededor de la ciudad de Zacapoaxtla, cabecera del distrito al que pertenece Cuetzalan, sugiere que el fenómeno de la lectura del español sin comprensión era bastante común. En el barrio de Tatoxcac, por ejemplo, al leer el maestro la «Crónica de esta escuela» frente a padres y autoridades, como era costumbre hacerlo al comenzar el examen público anual, el preceptor enumeró una serie de obstáculos para el progreso escolar entre los que contó «el grave problema de la lengua». En el cercano barrio de Tahitic el maestro admitió que sus alumnos indígenas leían y recitaban la lección, palabra por palabra, sin haber entendido el significado de las frases pronunciadas.⁵⁰

Para comprender la importancia de que los niños leyeran en español, aun si no podían comprender la lectura, es necesario conocer algunos detalles sobre los exámenes públicos. En la década de los setenta los exámenes tuvieron lugar en las escuelas de la cabecera; sin embargo, para la siguiente década comenzaron a realizarse en los propios pueblos, siempre y cuando el jurado pudiera desplazarse a ellos. Los exámenes eran un acto público en el que se interrogaba individualmente a los alumnos, que también realizaban ejercicios escritos durante todo un día, con un horario que iba comúnmente desde las 9 a las 12 por la mañana y desde las 3 a las 6 por la tarde. Los padres eran invitados y el jurado estaba compuesto por autoridades y notables de la localidad. La presión sufrida por maestros y alumnos para dar una buena impresión era considerable. La tensión era aún mayor en el caso de los pueblos donde no sólo los maestros, sino las autoridades de la junta auxiliar debían demostrar que su escuela funcionaba frente a las autoridades de la cabecera. Mientras los alumnos pudieran leer y escribir en español, incluso si no entendían la lengua, podían realizar cierto número de ejercicios en un examen. Eran capaces de leer cualquier texto provisto;

49. Rockwell (2002).

50. AMZx, caja 46, «Instrucción Pública», expediente núm. 18, «Volumen que contiene las colecciones de planas escritas por los alumnos... y las alocuciones históricas del período de enseñanza», Tatoxcac, diciembre de 1879 y Tahitic, diciembre de 1879.

también podrían responder a preguntas cuya respuesta hubieran memorizado. El hecho de que el reglamento de exámenes prohibiera el arreglo previo de las preguntas, sugiere que tal práctica no era desconocida.⁵¹ Recitar las lecciones, como ocurría en Tahití, refuerza la posibilidad de que los alumnos indígenas de la Sierra Norte de Puebla aprobaran exámenes sin entender el español.

Aprender a leer sin comprender solventaba la prueba del examen público, cumpliendo así con la función política y simbólica de la escuela, pretendiendo que los establecimientos alfabetizaban a los niños indígenas en la lengua nacional. Los rituales del Estado en ciernes lucían niños y niñas de remotos pueblos serranos recitando poemas o leyendo discursos en las populares fiestas cívicas.⁵² La lectura en voz alta y el aprendizaje «de memoria», prácticas que ya eran duramente criticadas por los pedagogos del Porfiriato, pero que sin duda seguían presentes, favorecieron el simulacro de lectura de los niños indígenas, siempre y cuando no se les pidiera que explicaran lo leído. A ello se sumaban distintos intereses políticos que, sin embargo, coincidían en la necesidad de mostrar que la escuela funcionaba. Los maestros criollos y mestizos normalmente eran parte del cacicazgo de la presidencia municipal y la jefatura política; por ello, las autoridades de las cabeceras no tenían interés en desprestigiar la labor del maestro, ni en mostrar malos resultados que llegarían al conocimiento del ejecutivo estatal. Por su parte, las autoridades de los pueblos, quienes al menos formalmente administraban los fondos escolares y tenían la obligación de vigilar y apoyar a las escuelas, se cuidaban de mantener su reputación frente a la cabecera municipal y la cabecera del distrito. Poco estímulo tenían para denunciar malos resultados, salvo en casos de maestros claramente incompetentes o incumplidos. Por último, no se debe descartar que los maestros, beneficiarios de lo que era prácticamente un monopolio de conocimientos lingüísticos y administrativos, no tenían objetivamente ningún interés en transmitir tales habilidades y con ello contribuir a minar su posición privilegiada.

51. AMC, caja 12, «Bases bajo las cuales terminará el año escolar de 1881», Zacapoaxtla, 30 de septiembre de 1881; caja 14, «Instrucción Pública», expediente núm. 109, contiene las «Bases aprobadas por el Consejo de Vigilancia bajo las cuales terminarán el presente año escolar las escuelas del mismo», Zacapoaxtla, 12 de octubre de 1882. Para un ejemplo típico de acta de examen véase AMC, caja 28, «Instrucción Pública, Escuela Juárez. Estado de Examen», 1 de diciembre de 1888.

52. Sobre el desarrollo exitoso de las festividades cívicas en la segunda mitad del siglo XIX, véase Thomson (1990). Para el período posrevolucionario, véase Vaughan (1994b), quien descubrió que los maestros federales aprendieron a utilizar estas populares festividades para mejorar la relación de la escuela con la comunidad.

Conclusiones

Para finales del siglo XIX, todo pueblo debía poseer un edificio escolar, un maestro y un mínimo de alumnos que demostraran la adhesión de vecinos y autoridades a la ya triunfante visión del Estado liberal, que incluía educación para todos sus ciudadanos. Era cierto que estas escuelas estaban lejos del ideal de escolarización universal. Como hemos visto, la matrícula era una pequeña fracción del censo escolar, pero esto podía explicarse por la pobreza de los pueblos, ante la que los ejecutivos estatal y federal, que pocos o ningunos recursos dieron a estas escuelas municipales, no podían pedir más. Pero independientemente de los resultados, la existencia de una o dos escuelas en los pueblos era ya incuestionable. Los barrios en búsqueda del estatus de pueblo se apresurarían a construir su propia escuela y conseguir fondos para el salario del maestro.

Ahora bien, una vez cumplido ese mínimo requisito ante las autoridades y el consiguiente beneficio para la reputación y estatus del pueblo, la evidencia encontrada en los municipios de Cuetzalan y Huehuetla sugiere que los resultados educativos dejaban mucho que desear. Para aquellos que sí asistieron a la escuela, leer y escribir en español sin comprenderlo no les permitió hacerse cargo de las relaciones del pueblo con las autoridades superiores. Dado que los niños normalmente asistían a la escuela un máximo de tres años, la enorme mayoría probablemente terminaba su período escolar sin tener suficiente manejo del español, y de su lectura y escritura, como para convertirse en secretarios o maestros, o en presidentes auxiliares capaces de llevar la correspondencia oficial.⁵³ Para la mayoría de los asistentes, a nivel individual, la escuela fue un mero simulacro de educación, donde se pretendía hablar, leer y escribir la lengua nacional para luego olvidarla y, como mucho, poder firmar el nombre de uno en una queja, pero rara vez llegar a la capacidad de poder redactar tal protesta por uno mismo. Sólo los más asertivos, o aquellos con apoyo adicional de familiares o tutores, o suficientemente relacionados con el mundo del comercio, como lo fueron Juan Francisco Lucas y Francisco Agustín Dieguillo, lograron obtener beneficio de su asistencia a la escuela. Es posible que unos pocos hayan seguido el ejemplo de Lucas y Dieguillo, obteniendo suficientes conocimientos como para convertirse en líderes, pero hayan sido detenidos por ancianos indígenas que preferían nombrar autoridades monolingües. En estos casos no serían las fallas de la escuela, sino el dominio de los líderes «tradicionalistas»

53. Véanse los comentarios de José María Bonilla, quien fue maestro en un pueblo nahua de la Sierra Norte de Puebla durante el Porfiriato, así como los de Moisés Sáenz en su visita de 1927 a la región y sobre su experiencia en Michoacán: Carlos Escalante (2003), pág. 8 y Moisés Sáenz (1927, 1969, e. o. 1936, págs. 119, 122, 127 y 207).

(aquellos que, para defender la autonomía optaron por reforzar sus costumbres y formas de gobierno, manteniendo la lengua indígena sin concesiones al español) el que obstaculizara la emergencia de líderes alfabetizados.

En última instancia, el Porfiriato es simplemente una época muy temprana del desarrollo socioeconómico y escolar, con muy pocos espacios en los que se solaparan las culturas políticas mestiza e indígena, como para esperar la emergencia de liderazgos en los pueblos. Nótese que los estudios de que disponemos, como los ya citados de Bertely y Rus, apuntan al surgimiento de estos líderes en el siglo XX, en condiciones socioeconómicas, escolares y culturales más favorables a ciertos sectores de la población indígena. En los municipios de Cuetzalan y Huehuetla este proceso tardó en desarrollarse. En el período posrevolucionario todavía nos encontramos con que los mediadores, ya fueran caciques más o menos explotadores, o más o menos afines a los intereses de los pueblos, seguían siendo hombres no indígenas. Sin embargo, en la segunda mitad del siglo y especialmente a partir de las décadas de 1970 y 1980, en ambos municipios encontramos el surgimiento de liderazgos indígenas con educación, y con ellos la emergencia de nuevas facciones políticas en los pueblos.⁵⁴

Fuentes

Archivos

Archivo Municipal de Zacapoaxtla (AMZx).

Archivo Municipal de Cuetzalan (AMC).

Archivo de la Junta Auxiliar de San Miguel Tzinacapan (ASMTz).

Archivo Municipal de Huehuetla (AMH).

Periódicos

El Eco de Zacatlán, 1891-1894.

Periódico Oficial del Estado de Puebla (POEP).

El Progreso de Zacatlán, 1880-1884.

Entrevistas

Manuel Lecona, Puebla, 20 de abril de 2002 y Huehuetla, 18 de mayo de 2002.

Orense Torres González, Huehuetla, 19 de mayo de 2002.

54. Para Cuetzalan véase Almeida y Sánchez, coords. (2001); para Huehuetla, Ramírez Alpírez.

Referencias bibliográficas

- ALMEIDA, EDUARDO y SÁNCHEZ, MARÍA EUGENIA (coords.) (2001), *Conocimiento y acción en Tzinacapan. Autobiografías razonadas*, UIA-UV-UAEM, México.
- ANNINO, ANTONIO (1994), «Otras naciones: sincretismo político en el México decimonónico», en FRANÇOIS-XAVIER GUERRA y MÓNICA QUIJADA (coords.), *Imaginar la nación*, «Cuadernos de Historia Latinoamericana de AHILA», núm. 2, Lit. Verlag, Hamburgo.
- (1999), «Ciudadanía versus gobernabilidad republicana en México. Los orígenes de un dilema», en SÁBATO (coord.), *Ciudadanía política y formación de las naciones*.
- ARIZPE, LOURDES (1973), *Parentesco y economía en una sociedad nahua. Nican pehua Zacatipan*, INI-SEP, México.
- ARRIAGA, FRANCISCO JAVIER (1873), *Expediente Geográfico-Estadístico*, Imprenta del Gobierno en Palacio, México.
- BAZANT, MILADA (2002), *En busca de la modernidad. Procesos educativos en el Estado de México*, Colegio Mexiquense, México.
- BERTELY, MARÍA (2002), «Panorama histórico de la educación para los indígenas en México», en LUZ ELENA GALVÁN LAFARGA (coord.), *Diccionario de Historia de la Educación en México*, UNAM, México.
- (en este volumen), «¿Apropiación escolar o etnogénesis? La escuela federal y socialista en una villa zapoteca mexicana (1928-1940)», págs. 39-62.
- CARMAGNANI, MARCELLO y HIERNÁNDEZ, ALICIA (1999), «La ciudadanía orgánica mexicana, 1850-1910», en SÁBATO (coord.), *Ciudadanía política y formación de las naciones*.
- CEPEC (1994), *Tejuan tikintenkakiliayaj in toueyitajuan / Les otamos contar a nuestros abuelos. Etnohistoria de San Miguel Tzinacapan*, CEPEC-INAH, México.
- COMISIÓN TAKACHIHUALIS Y CENTRO DE INVESTIGACIÓN PRADE (s. f.), *La autoridad como solidaridad. Vigencia, valor y potencialidad de los cargos tradicionales indígenas en una comunidad Nahuat como prácticas sustentadoras de la identidad étnica y de la defensa de los Derechos Humanos*. Disponible en <http://www.redindigena.net/takachihualis/indice/doc3.html> (consultado el 2 de marzo de 2004).
- CONSTITUCIÓN DEL ESTADO LIBRE Y SOBERANO DE PUEBLA (1883), Imprenta de Francisco Díaz de León, México.
- CHANCE, JOHN K. y TAYLOR, WILLIAM B. (1985), «Cofradías and Cargos: An historical perspective on the Mesoamerican civil-religious hierarchy», en *American Ethnologist* 12 (1), págs. 1-26.
- EKLÖF, BEN (1990), *Russian peasant schools. Officialdom, village culture and popular pedagogy, 1861-1914*, University of California Press, Berkeley.
- ESCALANTE, CARLOS (2003), «La educación indígena antes de la Revolución», Manuscrito, DIE-CINVESTAV, México.
- ESCOBAR OHMSTEDTE, ANTONIO (2002), «Los pueblos indios huastecos frente a las tendencias modernizadoras decimonónicas», en ANTONIO ESCOBAR OHMSTEDTE, ROMANA FALCÓN y RAYMOND BUVE (comps.), *Pueblos, comu-*

- nidades y municipios frente a los proyectos modernizadores en América Latina*, Colegio de San Luis y CEDLA, San Luis Potosí.
- FURET, FRANÇOIS y OZOUF, JACQUES (1982), *Reading and Writing. From Calvin to Jules Ferry*, Cambridge University Press, Cambridge.
- HAMNETT (1996), «Liberalism Divided: Regional Politics and the National Project during the Mexican Restored Republic, 1867-1876», en *Hispanic American Historical Review*, 76 (4), págs. 659-689.
- HERNÁNDEZ CHÁVEZ, ALICIA (1993), *La tradición republicana del buen gobierno*, Colegio de México y FCE, México.
- JOSEPH, GILBERT M. y NUGENT, DANIEL (eds.) (1994), *Everyday Forms of State Formation. Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*, Duke University Press, Durham.
- MALLON, FLORENCIA (1995), *Peasant and Nation. The Making of Postcolonial Mexico and Peru*, University of California Press, Berkeley.
- MUNGUÍA, ESTELA (2003), «Continuidad y cambio en la legislación educativa de las escuelas elementales públicas de Puebla, 1893-1928», tesis de maestría en Historia, UNAM, México.
- NELEN, YVETTE (2000), «Local government and state formation in nineteenth-century Mexico: the case of San Pablo Apetatitlán, Tlaxcala», en W. ASSSIES, G. VAN DER HAAR y A. HOEKEMA (eds.), *The challenge of diversity. Indigenous peoples and reform of the state in Latin America*, THELA Thesis, Amsterdam.
- NOTICIA ESTADÍSTICA DE ZACATLÁN (1848), Zacatlán, Puebla, 22 de abril de 1848.
- NUTINI, HUGO G. y ISAAC, BARRY L. (1974), *Los pueblos de habla náhuatl de la región de Puebla y Tlaxcala*, SEP-INI, México
- RAMÍREZ ALPÍREZ, NORMA L. (2002), «Las ONGs indígenas, un actor clave en la defensa de la identidad en los municipios de Cuetzalan y Huehuetla», tesis de maestría en Ciencias Políticas, BUAP, Puebla.
- RENDÓN, RICARDO (1993), *El Prosperato. Tlaxcala de 1885 a 1911*, UIA-Siglo XXI, México.
- ROCKWELL, ELSIE (1994), «Schools of the Revolution: Enacting and contesting state forms in Tlaxcala, 1910-1930», en JOSEPH y NUGENT (eds.), *Everyday Forms of State Formation*.
- (1996), «Keys to appropriation: Rural Schooling in Mexico» en B. A. LEVINSON, D. E. FOLEY y D. C. HOLLAND (eds.), *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, Suny Press, Nueva York.
- (2002), «Learning for Life or Learning from books: Reading practices in Mexican Rural Schools (1900-1935)», *Paedagogica Historica*, 38 (1), págs. 1-24.
- RUS, JAN (1994), «The “Comunidad Revolucionaria Institucional”: The Subversion of Native Government in Highland Chiapas, 1936-1968», en JOSEPH y NUGENT (eds.), *Everyday Forms of State Formation*.
- SABATO, HILDA (coord.) (1999), *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*, Colegio de México y FCE, México.
- SAENZ, MOISÉS (1927), *Escuelas federales en la Sierra de Puebla. Informe sobre la visita a las escuelas federales en la Sierra de Puebla*, Talleres Gráficos de la Nación, México.

- (1969, e. o. 1936), *Carapán*, Departamento de Promoción Cultural del Gobierno de Michoacán, Morelia.
- SECRETARÍA DE LA ECONOMÍA NACIONAL (1930), *Quinto Censo de la Población, 1930*, México.
- SECRETARÍA DE FOMENTO (1902), *Censo General de la República Mexicana verificado el 28 de octubre de 1900 conforme a las instrucciones de la Dirección General de Estadística*, México.
- THOMSON, GUY (1989), «Montaña y Llanura in the politics of Central Mexico: The case of Puebla, 1820-1920», en WIL PANSTERS y ARIJ OUWENEEL (eds.), *Region, State, and Capitalism in Mexico: Nineteenth and Twentieth centuries*, CEDLA, Amsterdam.
- (1990), «Bulwarks of Patriotic Liberalism: The National Guard, Philharmonic Corps, and Patriotic Juntas in Mexico, 1847-1888», en *Journal of Latin American Studies*, 22 (1), págs. 31-68.
- (1991a), «Agrarian conflict in the Municipality of Cuetzalan (Sierra de Puebla): The Rise and Fall of "Pala" Agustín Dieguillo, 1861-1894», en *Hispanic American Historical Review*, 71 (2), págs. 205-258.
- (1991b), «Popular aspects of liberalism in Mexico, 1848-1888», *Bulletin of Latin American Research*, 10 (3), págs. 265-292.
- (1993), «Los indios y el servicio militar en el México decimonónico. ¿Leva o ciudadanía?», en ANTONIO ESCOBAR OHMSTEDE (ed.), *Indio, nación y comunidad en el México del siglo XIX*, CIESAS-CEMC, México.
- (1998), «Porfirio Díaz y el ocaso del partido de la Montaña (1879-1892): ¿Fin al liberalismo popular en la sierra de Puebla?», en ROMANA FALCÓN y RAYMOND BUVE (comps.), *Don Porfirio Presidente... Nunca Omnipotente. Hallazgos, reflexiones y debates, 1876-1911*, UIA, México.
- (1999), «Pueblos de Indios and Pueblos de Ciudadanos: Constitutional Bilingualism in 19th Century Mexico», en *Bulletin of Latin American Research*, 18 (1), págs. 89-100.
- THOMSON, GUY con LAFRANCE, DAVID (1999), *Patriotism, Politics and Popular Liberalism in Nineteenth-Century Mexico. Juan Francisco Lucas and the Puebla Sierra*, Scholarly Resources, Wilmington.
- TORRES, JOSÉ J. (2000), *Las luchas indias por el poder local: Los casos de Huebuetla, Sierra Norte de Puebla y Rancho Nuevo de la Democracia, Guerrero*, tesis de maestría, CIESAS, México
- VAUGHAN, MARY K. (1994a), «The Educational Project of the Mexican Revolution: The Response of Local Societies, 1934-1940», en JOHN A. BRITTON (ed.), *Molding the hearts and minds. Education, Communications, and Social Change in Latin America*, Scholarly Resources, Wilmington
- (1994b), «The construction of patriotic festival in Tecamachalco, Puebla, 1900-1946», en W. H. BEEZLEY, C. E. MARTIN y W. E. FRENCH (eds.), *Rituals of rule, rituals of resistance. Public celebrations and popular culture in Mexico*, Scholarly Resources, Wilmington
- VELÁZQUEZ HERNÁNDEZ, EMILIA (1995), *Cuando los arrieros perdieron sus caminos. La conformación regional del Totoncacapan*, El Colegio de Michoacán, Zamora.

5. Identidades políticas y hegemonía estatal en los orígenes del sistema educativo moderno en Argentina: una mirada a través de los debates socialistas

Marina Becerra

Facultad de Ciencias Sociales-UBA/CONICET

La cuestión de la enseñanza primaria parece estar destinada por una causa o por otra, a una constante agitación en la República, llegando así a constituir en nuestros asuntos internos, uno de los problemas de mayor importancia que puedan presentarse al análisis investigador del estudioso y del sociólogo (...) Hace ya medio siglo que el ilustre autor de las «Bases» de nuestra Constitución, Alberdi (...) decía, hablando de los rumbos educacionales en los que debía orientarse la juventud argentina: «(...) Que el clero se eduque a sí mismo, pero que no se encargue de formar nuestros abogados y estadistas, nuestros negociantes, marinos y guerreros (...)».

ADOLFO CANETÓN,
«La escuela primaria y la enseñanza religiosa»,
en *Revista Socialista Internacional*,
15 de abril de 1909, año 1, tomo 1, número 5

Introducción

En el presente trabajo analizo los debates de política educativa del socialismo argentino en su período fundacional,¹ coincidente con el momento de sistematización de la escolarización básica en Argentina. El desplazamiento de los socialistas desde una inicial posición antagónica frente a las escuelas fiscales (es decir, estatales) hacia otra posición de defensa (crítica) de la educación estatal, se inscribe asimismo en los procesos de ampliación

de la acción del Estado en educación. En este sentido, la reconstrucción histórica de los relatos de los socialistas respecto de la escolarización estatal o la fundación de escuelas propias (autodenominadas «escuelas laicas») permite comprender aspectos de los procesos de producción de hegemonía educativa estatal.² Esta construcción hegemónica no se dio históricamente al margen de las propuestas que, aún parcialmente, intervinieron en las disputas por el poder,³ tanto en el seno del Estado (con una creciente participación parlamentaria) como en el fortalecimiento de la sociedad civil (con las múltiples actividades de extensión cultural, así como con propuestas educativas propias). En ambas instancias, como veremos, aquellos socialistas intervinieron activamente.

En otros términos, si los socialistas renunciaron, en efecto, a las luchas por la hegemonía en educación, aquel proceso también estuvo atravesado por las voces que, precisamente por haber sido desplazadas en las disputas hegemónicas, fueron arrojadas por ello mismo al olvido. En este trabajo intento reconstruir los relatos sobre aquellos enfrentamientos y divergencias originados en el interior del socialismo. Estos conflictos resultaron final-

1. Se puede identificar de tal modo el período extendido entre la constitución del Partido Socialista Argentino (1896) hasta 1910 (Portantiero, 1999, pág. 23). En este período el partido impulsó diversas iniciativas culturales, tanto de formación de trabajadores como de sus hijos, tanto a través de instituciones formales (como escuelas), así como de otras no formales (cursos de extensión de universidades populares, por ejemplo). Asimismo, comenzó a participar activamente en la vida política argentina, logrando incorporar al Parlamento al primer diputado socialista de América Latina, el Dr. Alfredo Palacios, en el año 1904.

2. Si bien existen algunos trabajos que se han centrado (desde diversas perspectivas teóricas) en la caracterización de la hegemonía estatal en los inicios del sistema educativo moderno en Argentina (véase, por ejemplo, Tedesco, 1993; Puiggrós, 1996), el campo de la historiografía educativa argentina no cuenta hasta el momento con estudios sobre los procesos de producción (y no sólo de su caracterización) de hegemonía estatal en la educación básica (para el caso del nivel medio, puede consultarse el trabajo de Inés Dussel, 1997) para dicho período (Becerra, 2002). En este sentido, este artículo intenta abordar dicha problemática, continuando y profundizando algunos ejes planteados en mi tesis de maestría: «Socialismo, Estado y nación: un análisis de la producción de hegemonía educativa estatal en Argentina» (FLACSO-Buenos Aires, 2003), que se encuentra en la Biblioteca de FLACSO, sede de Argentina.

3. Véase Antonio Gramsci (1962). Para la reformulación del concepto de hegemonía me he apoyado también en Raymond Williams (2000) quien, lejos de pensar la conformación del campo de modo pasivo como una forma de dominación, sostiene que «(...) las alternativas acentuaciones políticas y culturales y las numerosas formas de oposición y lucha son importantes no sólo en sí mismas, sino como rasgos indicativos de lo que en la práctica ha tenido que actuar el proceso hegemónico con la finalidad de ejercer su control (...) La realidad del proceso cultural debe incluir siempre los esfuerzos y contribuciones de los que de un modo u otro se hallan fuera o al margen de los términos que plantea la hegemonía específica» (2000, pág. 135).

mente en un consenso ampliamente compartido en el campo educativo en aquella heterogénea y desintegrada comunidad imaginada como nación argentina de principios del siglo XX.

Por otra parte, el énfasis en el carácter procesual de la producción de hegemonía educativa implica el seguimiento de desplazamientos, resignificaciones y acuerdos con respecto a las políticas educativas estatales. Los años que separan la fundación de la primera escuela socialista (1900) y el cierre de la última (a partir de la resolución estatalista del IX Congreso del Partido Socialista), en 1910, favorecen un abordaje acotado en el tiempo pero más profundo en su capacidad de tornar visibles tales desplazamientos de posiciones. Para ello, la principal fuente analizada es el semanario (luego diario) *La Vanguardia*, ya que se trata del órgano de prensa oficial del partido socialista argentino. En este sentido, permite un acceso privilegiado a las discusiones existentes en el seno del socialismo. Asimismo, se trata de una publicación con mayor repercusión entre militantes y adherentes que cualquier libro, precisamente en tanto que semanario/diario. Este formato hemerográfico implica una mayor circulación social, lo cual le otorga un valor particular como órgano decisivo de enunciación colectiva, al igual que como medio de producción de una identidad común.⁴ Además, he complementado la revisión con revistas, cuyo objetivo es debatir en un campo intelectual algunos problemas de interés para el socialismo, con numerosos artículos no sólo de militantes sino también de adherentes, aunque con una llegada más limitada a determinados círculos ilustrados que *La Vanguardia*. En este sentido, he revisado la *Revista Socialista Internacional* (1907-1909), así como la *Revista Humanidad Nueva* (1909-1918).

Por último, en lo referente al campo educativo, he podido revisar la *Revista de Educación*, que fuera fundada en 1891 y dirigida en la ciudad de La Plata por Manuel Meyer González. Este olvidado maestro y militante socialista fue también co-fundador del primer centro socialista que se creó en La Plata, en enero de 1901, así como de una de las primeras escuelas socialistas del país, y también, en el año 1905, de la Asociación de Maestros de la Provincia de Buenos Aires. La *Revista de Educación* (cuyo subtítulo a partir de la constitución de la Asociación de Maestros fue el de *Órgano gremial del*

4. Aun cuando aquí no voy a indagar en las prácticas de apropiación e interpretación de los lectores.

5. Cabe destacar que esta asociación gremial fue la primera en Argentina, y desde la cual los socialistas (junto a otros maestros liberales de la educación estatal) impulsaron la formación de otros gremios docentes en otras provincias, lo que posteriormente tuvo como resultado la creación de la Asociación Nacional de Maestros. Sin embargo, hacia mitad de la década, los socialistas comenzaron a diferenciarse de las posiciones políticas asumidas por la conducción de la asociación gremial docente.

Magisterio de la provincia de Buenos Aires) constituye una de las fuentes, todavía inexplorada, más interesantes para los problemas que aquí se plantean. Se trata de un espacio más amplio de discusión entre docentes e intelectuales dedicados a analizar problemas de educación, y con una fuerte orientación socialista mientras su director fue Meyer González. Abarca un espectro de educadores liberales asociados de diversas formas con las iniciativas de la educación popular, revelando por ello aspectos que las publicaciones estrictamente socialistas no abordan. Asimismo, la circulación de la misma anuncia un recorrido más amplio que las publicaciones partidarias.⁶

Políticas educativas y hegemonía estatal

A partir del análisis de estas fuentes, se puede observar que si hacia el cambio de siglo las políticas estatales se anudaban en una lógica excluyente, paulatinamente se fueron deslizado hacia una lógica de integración de aquello que antes era expulsado o reprimido. Pero esta lógica integradora se asentaba sobre la disolución de la heterogeneidad cultural característica luego de los procesos de inmigración masiva.⁷

En el campo educativo la lógica excluyente se expresaba en el desinterés por la alfabetización de la población (denunciado sistemáticamente por los socialistas). Por otra parte, las políticas tendentes a producir una inclusión homogeneizante, reverberos de los nacionalismos europeos en ascenso, se volvían cada vez más urgentes en el marco de la construcción de la nación argentina, proceso acentuado por los conflictos limítrofes con Chile. La expresión más cabal de esta urgencia es la ley número 4874 (llamada Ley Lainez) del año 1905, momento bisagra del sistema educativo argentino. Esta ley establecía mayor presupuesto para la edificación de escuelas primarias, ampliando la zona de influencia del Estado nacional en las provincias (donde antes no tenía injerencia) a través de la fundación masiva de escuelas nacionales.

En este sentido, se puede sostener que constituye uno de los intentos estatales más sólidos en la línea de construcción hegemónica en materia edu-

6. «La *Revista de Educación* es el órgano único del magisterio de la provincia y la publicación más antigua de su género en la República. La *Revista de Educación* es recibida en las oficinas y departamentos de estadística e instrucción pública de los estados argentinos y americanos y de todos los países civilizados (...)» (*Revista de Educación*, 1 y 16 de julio de 1904).

7. Para un análisis de aquellos procesos migratorios en Argentina puede consultarse el trabajo de Ema Cibotti (2000).

cativa en el período.⁸ Esta capacidad del Estado de articular e integrar sectores sociales se refería, fundamentalmente, a los inmigrantes, quienes constituían, además, la base social del socialismo. Hasta entonces, los inmigrantes habían sido combatidos con leyes y políticas represivas y excluyentes. Sin embargo, este avance integrador del Estado se hizo cada vez más pronunciado desde mitad de la década en adelante, interpelando también al socialismo en la compleja definición de sus opciones y propuestas de política educativa. La cita inicial, que data del año 1909, da cuenta de este creciente desvelo del Estado, pero también del socialismo, por la cuestión educacional. Es preciso aclarar que este proceso histórico de construcción hegemónica del Estado en educación se había iniciado ya dos décadas atrás.⁹

A nivel de política educativa, el fortalecimiento del Estado se manifestó en el control y la centralización creciente de la educación en un proceso gradual. Este proceso partía de la existencia inicial de un conjunto de instituciones dispersas, y producía un sistema estructurado, en el que las instituciones educativas se iban interrelacionando, diferenciando internamente y articulando funcionalmente. Esta sistematización (Müller, 1992) presupone la integración de las instituciones educativas en un territorio nacional.

8. Lamentablemente, no se dispone de investigación alguna acerca de esta ley, ni sobre sus debates parlamentarios, ni sobre sus impactos sobre el sistema educativo. La hipótesis aquí formulada parte de una constatación, a partir de las páginas de *La Vanguardia*, de un mayor interés estatal por la construcción de escuelas primarias después de 1905, del mayor presupuesto destinado a educación, etc. Esta percepción nos llevó al análisis de las estadísticas del sistema educativo en el período (véase Gandulfo, 1991), confirmando allí las cifras publicadas por la prensa socialista de principios de siglo. De hecho, hacia 1909 ya funcionaban en las provincias 700 escuelas dependientes del Estado nacional. Para ver la recepción realizada por los socialistas a la propuesta del senador Lainez, véase *La Vanguardia* (en adelante *LV*) 08-09-1905.

9. Durante los últimos veinte años del siglo XIX se sancionaron las leyes educacionales organizadoras de los ciclos primario y superior, vigentes durante casi un siglo: la ley 1420 para la enseñanza primaria, y la ley Avellaneda, para la universidad. La primera, «ley de Educación Común» (promulgada el 8 de julio de 1884) establecía que la instrucción primaria debía ser «obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de la higiene», y en su polémico artículo 8.º establecía que «la enseñanza religiosa sólo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministerios autorizados de los diferentes cultos, a los niños de su respectiva comunión, y antes o después de las horas de clase» («Proyecto de Ley sobre Educación Común para la Capital, Territorios y Colonias Nacionales», en Weinberg, Gregorio, 1984, pág. 310), siendo esta laicidad restringida un motivo de calurosas y extendidas discusiones que polarizaron a católicos y liberales, y en las que los socialistas intervinieron activamente. Las alianzas entre distintos grupos sociales producidas en el proceso de consolidación y expansión de la economía exportadora en América Latina tuvieron como resultado un fortalecimiento del Estado, donde uno de los rasgos que distingue a los diferentes países de América Latina es la exclusión o la inclusión del acceso a la acción pedagógica escolar como modalidad de «imposición ideológica» (Tedesco, 1993).

En este sentido, el espíritu fundacional del Estado de la década de los años ochenta fue renovado desde mitad de la primera década del siglo XX, con la creación masiva de escuelas nacionales en las provincias. Este proceso se producía además al calor de las urgencias de construcción de la ciudadanía moderna, en un escenario internacional definido por las luchas interestatales.

Propuestas socialistas

En este escenario, la naturalización de los extranjeros con vistas a la ampliación de la ciudadanía era la solución propuesta por sectores liberales de la época, desde Sarmiento (pocos años atrás) hasta el socialismo recién fundado. La vía educativa era otro de los puntos básicos en esta necesaria y urgente producción de ciudadanos. Ambos temas constituyeron los ejes fundamentales de aquel socialismo. Esta lucha se inscribía en el marco de las dos tareas centrales que el socialismo se planteaba entonces: la tarea particular de defensa corporativa de los intereses de los trabajadores en tanto que clase explotada, así como las tareas universalizantes de democratización de la vida social y política argentina.¹⁰ La tarea de *democratizar* la vida política se fundaba, en gran medida, en la educación de los trabajadores y de sus hijos, constituyendo así uno de los puntos centrales de la lucha política. En este mismo sentido, se concebía que, a través de la educación, los trabajadores podrían «adquirir conciencia de su situación de clase», y «organizarse para emprender la lucha contra la explotación capitalista», lo cual da cuenta de su concepción iluminista de la educación. Desde esta perspectiva, pues, las estrategias político-educativas constituían una vía privilegiada para la producción de una identidad política moderna, tal como soñaba el socialismo.

Sin embargo, la vía educativa fue un núcleo de intensos debates entre aquellos socialistas por dos motivos centrales. Por un lado, estaban las contradicciones internas del partido respecto de cuáles serían las políticas educativas a asumir en esta doble tarea que el socialismo se asignaba. Por otro lado, se establecía una estrecha colaboración entre reconocidos socialistas que luchaban por el sostenimiento de escuelas propias con importantes figuras liberales de la educación estatal. Así, dado que la perspectiva socialista tenía como eje la integración cívica de los trabajadores, la problemática educativa se volvía central. En este sentido, se planteó en el interior del so-

10. Así fue autodefinida por los socialistas la tarea del partido socialista en Argentina, en ocasión de la famosa polémica con el diputado socialista italiano Enrico Ferri, desatada en 1908, a partir de una conferencia sobre la (im)posibilidad del crecimiento del socialismo en Argentina, en el teatro Victoria de Buenos Aires (LV, 28-10-08).

cialismo un conflicto entre quienes reclamaban al Estado el monopolio de la educación por un lado, y la defensa de propuestas educativas propias, por el otro. La crítica socialista de las escuelas fiscales consistía, en primer término, en el control que aún ejercía la Iglesia sobre la educación, como se advierte en el epígrafe. En segundo término, criticaban la exclusión que se producía de hecho en las escuelas de «la clase más numerosa y pobre» (los hijos de los trabajadores). En tercer lugar, criticaban los estilos y métodos de enseñanza atrasados, «la educación poco práctica y burguesa» de las escuelas oficiales, así como el «nacionalismo xenófobo» cada vez más presente, a medida que se acercaba el Centenario y crecía el fervor patriótico. En los dos últimos puntos, existían acuerdos entre socialistas y anarquistas, de modo que impulsaron y sostuvieron experiencias educativas en forma conjunta.¹¹

En este sentido, los socialistas sostenían que la escuela pública era mejorable en varios aspectos. En primer lugar, cuantitativamente: extendiendo la educación a los trabajadores y a sus hijos. En segundo lugar, cualitativamente: deshaciéndose del control que la Iglesia todavía ejercía sobre la educación estatal, más allá de la (restringida) laicidad formal. Pero también oponían a la educación burguesa y nacionalista de las escuelas estatales, una educación libre de prejuicios patrióticos, práctica y renovada, que siguiera las orientaciones del movimiento escolanovista. Sin embargo, a partir del Congreso socialista de 1910 aquella tensión originaria, propia del período fundacional del partido, entre el impulso de iniciativas educativas propias, y la postura reivindicativa dentro de la educación estatal, fue clausurada en favor de ésta última. Estos debates se inscriben, por un lado, en las calurosas discusiones de los socialismos de la Segunda Internacional de Trabajadores sobre «la cuestión nacional».¹² A su vez, aquellos debates se producen en el marco de la construcción estatal de la nación argentina. En ese proceso, la institucionalización de la educación de masas, que se extendía rápidamente por el mundo entero, constituía una vía privilegiada para la producción de una identidad nacional fundada en la disolución de aquella heterogeneidad cultural. No es de extrañar, pues, que el proceso de institucionalización de la educación de masas estuviera signado por una política de exclusión y anulación de las distancias culturales. Así se imaginaba que podría desaparecer la crisis social (resultado del acelerado proceso de transformaciones económicas y sociales) en pos de una comunidad culturalmente homogénea, en fin, la emergente y promisoría nación argentina.

11. Véase Barrancos (1991).

12. Cuestión sobre la cual escribían Karl Kautsky, Rosa Luxemburgo, Otto Bauer, Vladimir I. Lenin, entre otros.

En este marco, los socialistas argentinos generaron importantes experiencias educativas, con gran cantidad de alumnos y con reconocimiento oficial de los títulos expedidos en las más importantes de sus escuelas primarias, cuyos programas, además, se homologaban a los de las escuelas estatales. Allí participaron grupos socialistas ligados a actividades gremiales y docentes,¹³ pero no sólo a ellas, ni se trató sólo de militantes orgánicos del partido socialista. También colaboraron en el sostenimiento de estas escuelas ciudadanos adherentes al partido, así como intelectuales del campo de la educación estatal, y figuras del anarquismo, dando lugar a lealtades y formaciones particulares. Es importante también señalar que no se trató de algunas experiencias esporádicas, sino que en los albores del siglo, la fundación de escuelas populares constituyó un esfuerzo ampliamente compartido entre los (y especialmente las) socialistas ligados a funciones intelectuales, en tanto que «creadores» de sentidos (Gramsci, 1986). La centralidad de la cuestión educativa partía también de la presencia entre aquéllos socialistas de una idea propia de la tradición socialdemócrata. Esta conceptualización partía del «desfasaje» entre la *experiencia* de los sectores obreros y la *conciencia* revolucionaria que *teóricamente* deberían asumir en función de su posición de clase.¹⁴ Allí, la educación era vista como garantía del pasaje hacia una ideología política socialista, o dicho en otros términos, de la históricamente conflictiva relación entre intelectuales y movimiento obrero.¹⁵ En este sentido, las experiencias educativas socialistas, definidas por ellos mismos como *escuelas laicas*, serían las encargadas de formar a los hijos de la clase trabajadora «en los preceptos científicos y socialistas».

Identidades socialistas

En estos debates, se pueden ver los efectos producidos a partir de los desencuentros entre dos identidades políticas en tensión entre los socialistas. Por un lado, una identidad vinculada a la producción de modos racionales de identificación, en la que el modo privilegiado de interpelación se producía desde y hacia la *razón*, posición que resultó hegemónica entre los socialistas. Por otra parte, una identidad fundada en la apelación a un anhe-

13. Estas propuestas eran sustentadas particularmente por el grupo de docentes socialistas, muchos de los cuales trabajaban en el gremio de maestros de la provincia de Buenos Aires, o impulsaban la creación de gremios docentes en otras provincias.

14. Cfr. Thompson (1989) para una visión crítica de esta dicotomía entre «experiencia» y «conciencia» de clase.

15. Relación que, según Gramsci (1986) es siempre activa, de vínculos recíprocos, por lo cual cada relación de hegemonía constituye siempre, también, una relación pedagógica.

lado *sentimiento* de solidaridad. Asimismo, se trató de espacios de experimentación educativa, resonancia de los movimientos internacionales de renovación de la escuela, en tanto que los socialistas sostenían que «la educación burguesa y poco práctica de las escuelas fiscales» (*sic*) constituía un obstáculo que debía ser «desterrado» de las escuelas. Pero las experiencias educativas propias convivieron conflictivamente con las tendencias que, mirándose en el modelo francés, sostenían que debía ser el Estado el responsable único de la educación. Este viraje no fue repentino, sino que a lo largo de aquellos años, edificados sobre la represión y la exclusión política y social de inmigrantes y trabajadores, fueron manifestándose matices en las discusiones en torno a esta cuestión. Por cierto, es sugerente el hecho de que es precisamente a partir de septiembre de 1905 (cuando el semanario *La Vanguardia* se transforma en periódico) que empiezan a aparecer publicadas las noticias educativas del Estado. Evidentemente, los dilemas educativos que atravesaban al Estado en la imaginación de una comunidad culturalmente homogénea, se ramificaban por las venas de la sociedad rioplatense, provocando desplazamientos en formaciones políticas hasta entonces reprimidas y/o expulsadas del seno social, como el socialismo. Así, estas formaciones comenzaban a articularse en una conflictiva integración que la escuela estatal hacía posible, volviéndose por ello mismo, mejorable y hasta deseable.

Sin embargo, más allá de los argumentos presentados en el IX Congreso del PS, donde se decidió abandonar las iniciativas educativas propias¹⁶ y concentrar las críticas educativas en la exigencia al Estado por el monopolio de la educación, se puede formular la siguiente pregunta: esta decisión, ¿era de índole meramente económica (por el grave problema financiero que atravesaban las escuelas socialistas) o también se jugaban allí motivos vinculados a una redefinición más amplia de la identidad política socialista, principalmente en sus posiciones frente al Estado? Al respecto, es destacable que la función educativa que el socialismo reclamaba al Estado como tarea central de todo Estado moderno, aparecía desde años atrás en las páginas de *La Vanguardia*:

Profundo y crónico es el mal que aqueja a la enseñanza primaria de la república. La escuela del Estado es deficiente cuantitativa y cualitativamente. (...) La religión y el patriotismo llenan los textos escolares (...) Gente sensata e inteligente, y sobre todo bien inspirada, pensó en remediar el mal. El plan era sencillo. Enfrente de la escuela patrioter y clerical del Estado, levantar la escuela laica, de iniciativa popular, emancipada y libre de todos los sectarismos y perniciosas influencias. La simpática iniciativa encontró

16. *La Vanguardia*, 26 y 27-12-1910.

cierto eco, y la fundación y sostenimiento de algunas escuelas laicas fue un hecho. Pronto los iniciadores de la obra se encontraron con serias dificultades. La carencia de elementos materiales e intelectuales. La pequeña cuota impuesta a los padres de los alumnos que frecuentaran las escuelas laicas era insuficiente. Se recurrió a las subscripciones y donaciones. Pero eso jamás puede constituir un fondo regular y normal de recursos. Se solicitó ayuda pecuniaria al Estado cuya escuela se pretende combatir. La subvención oficial no llegó aún. La carencia de elementos docentes idóneos para la obra es más grave aún. Estos, salvo raras excepciones, escasean enormemente. Y lo peor del caso es que no se les consigue mediante subscripciones, donaciones ni subvenciones oficiales. Y es evidente que una escuela laica sostenida a fuerza de grandes sacrificios no puede ser entregada al primer postulante. Y así la obra se vio restringida, cohibida, reducida a un ensayo en el cual abundan la sinceridad y la buena voluntad y escasean los recursos fundamentales para su adelanto y progreso. Empero, cabe preguntar: aun existiendo los elementos necesarios para la obra, ¿es la escuela laica de iniciativa privada enfrente de la escuela del Estado, la llamada a resolver en nuestro país, o en país alguno, el grave y trascendental problema de la instrucción primaria? ¿Puede la colectividad confiar a grupos particulares la enseñanza elemental, o es esta un servicio público de cuya función ha de encargarse el Estado? ¿Cuáles son los medios eficaces para obtener la laicización de las escuelas del Estado? (...) hemos llegado a las siguientes conclusiones: 1. Jamás la escuela laica puede oponerse a la escuela del Estado, ni es la iniciativa privada la llamada a resolver el trascendental problema de la instrucción primaria. 2. En principio es peligroso confiar la enseñanza elemental a grupos particulares, pues en manos de éstos puede sufrir alteraciones, desviaciones, mutilaciones, puede hacerse sectaria en grado extremo. La instrucción primaria debe considerarse como un servicio eminentemente público, elemental y primordial función de todo Estado moderno. 3. El único medio eficaz para obtener la laicización de la escuela del Estado es el ejercicio amplio y conciente del sufragio universal. En ningún país civilizado la escuela elemental de iniciativa popular privada ha prosperado ni tenido gran desarrollo. En Francia, la lucha se ha entablado entre la escuela laica del Estado y la escuela escolástica de las congregaciones religiosas (...) Es en el terreno político en donde se ha decidido la batalla. La escuela laica del Estado ha triunfado sobre su rival. Nadie ha pensado en Francia, constituir grupos para la fundación y sostenimiento de escuelas laicas. Todas las fuerzas liberales, democráticas y socialistas han concurrido para apoyar al Estado en su lucha contra la Iglesia (...) El Estado, siendo o pudiendo ser emanación del sufragio popular, forzosamente reflejará las tendencias de la mayoría. Será laico siéndolo el cuerpo electoral, y será clerical en caso contrario (...) Y para dar instrucción a todos los hijos del pueblo, se necesitan muchísimas escuelas. El único que puede afrontar con holgura tan cuantiosos gastos es el Estado (...) La gran fuente está en el impuesto sobre la renta, los legados y las herencias (...) Nótese bien que no

negamos toda utilidad y eficacia a las escuelas laicas de iniciativa popular. Dentro de sus modestos recursos y de la reducida esfera de su acción, pueden ser fecundas en ensayos y vivir lozanas a la sombra de la escuela del Estado (...) Pero para no caer en perjudiciales exageraciones hay que darse cuenta exacta de la importancia real de la obra: jamás llegarán ellas a resolver ni tal vez influir mayormente sobre el gran problema de la instrucción primaria. La escuela del pueblo, la que él paga y sobre la cual tiene derechos inalienables, es la escuela del Estado. Mejorarla, laicizarla y perfeccionarla debe ser el objeto y el deseo del pueblo trabajador. Y como la única forma de realizar esta obra es el voto, haga, pues, política inteligente y consciente y puede estar seguro que, más o menos pronto, tendrá buenas escuelas laicas. La escuela del Estado de nuestro país es de origen y tradición laica. Lo es aun en la letra. Influencias subterráneas la han bastardeado. Culpa es de la desidia y de la indiferencia de nuestro pueblo (...) Apoyemos y fomentemos las pocas escuelas laicas de iniciativa popular. En ellas no debemos ver por el momento más que una viril protesta permanente contra la deficiencia cuantitativa y cualitativa de la escuela del Estado. Tal vez resulte ser, con el tiempo, un feliz ensayo. Pero no perdamos de vista la verdadera y amplia acción para obtener buenas y suficientes escuelas laicas para la instrucción del pueblo: la conquista de la escuela del Estado por el ejercicio consciente del sufragio universal. Es una de las tantas modalidades de la acción política del PS (Rienzi, en *La Vanguardia*, 09-09-1906).

Este largo pasaje expresa un tópico extensamente compartido en la época: la idea de que la educación de las masas es tarea primordial del Estado moderno. Ya durante el siglo XIX, en casi todos los países de Europa occidental, se había generalizado este compromiso de los Estados con la institucionalización de la educación de masas, con el objetivo de construir una política nacional unificada, e impulsados por la competencia interestatal.¹⁷ Por otra parte, la posición omnisciente de vanguardia iluminada, desde la que escribe el autor de la nota, es evidente en este intento de fijar *el deseo que debía tener* el pueblo (*mejorar, laicizar, en fin, desear* la escuela estatal). Además, el «nosotros» desde el cual se enuncian los argumentos remite a una operación política descriptiva y performativa a la vez hacia el interior del socialismo, que puede indicar la conformación de un consenso alrededor de la lucha en favor de la escolarización estatal. De este modo, el socialismo aparece también como un acceso indirecto para ver los efectos materiales de la estatalización, de la producción de una comunidad que promete la integración civilizatoria, en fin, de la construcción hegemónica del Estado.

Asimismo, el artículo citado arriba data del año 1906, dos años más tar-

17. Véase Ramírez y Boli (1999).

de de que el PS lograra incorporar el primer diputado socialista de América Latina al Congreso Nacional. Un rasgo característico del PS, donde la cuestión educativa no constituye una excepción, es que la acción política se desplazaba cada vez más hacia la actividad parlamentaria (acentuándose aún más desde 1914). En este lento viraje hacia la parlamentarización de la política partidaria, no es casual que comiencen a aparecer también zonas de explícita confluencia con políticas educativas estatales. Este desplazamiento fue profundizándose a medida que se desarrollaba un consenso cada vez mayor entre diversas fuerzas políticas y sociales, en la búsqueda de reformas sociales desde el Estado (Zimmermann, 1995). Desde 1905 en adelante el Estado comenzó a asumir cada vez con mayor firmeza esta función política de creación de escuelas primarias en la necesaria y urgente construcción de una nación argentina. De modo que en este punto (la creación de escuelas fiscales) la convergencia entre la política educativa estatal y la demanda del partido se profundizaba cada vez más.

Sin embargo, había un problema irresoluble: ese nacionalismo tan presente en las escuelas del Estado y criticado por los socialistas, era consustancial a la extensión de la educación estatal. En otros términos, era precisamente porque aquel Estado necesitaba construir la nación, que estaba dentro del universo de lo posible la extensión de la educación estatal a las masas. La propuesta de integración hegemónica en los tiempos del Centenario se basaba en el nacionalismo, y es este motivo lo que impulsaba el objetivo político de masificar la educación. Este hecho complejizaba el lugar desde el cual el socialismo demandaba al Estado determinada política educativa, ya que el PS se proponía producir algún modo de integración social distinto al nacionalismo hegemónico, que ligara la crecientemente conflictiva cuestión social con la cuestión nacional.

En este sentido, es sabido que los intelectuales han jugado históricamente (y desde muy temprano) un papel fundamental en la articulación del vínculo entre cultura («fuerzas morales»: educación, historia, tradición, en términos de los intelectuales de fines del siglo XVIII y principios del XIX) y nación (Chabod, 1997), en el sentido de asumir una posición de mediación donde la cultura aparece como un elemento decisivo en la definición de la identidad colectiva, en la imaginación de una comunidad nacional. Quizá era esta articulación la que muchos socialistas (ligados a sectores liberales reformistas de la élite intelectual) intentaban llevar a cabo con la creación de escuelas propias. De hecho, intelectuales socialistas como Alicia Moreau, Enrique Del Valle Iberlucea, Justa Burgos Meyer y su compañero Manuel Meyer González, Pascuala Cueto, Fenia Chertcoff Repetto, Angel Giménez, Bernardo Irurzun y Mercedes Salaberry, entre otros, eran quienes defendían la prioritaria tarea pedagógica que debía tener el PS, y quienes asumieron en la práctica estas tareas de mediación a

través de la educación de los niños, como uno de los temas¹⁸ fundamentales del partido.

En este punto, el problema central se vinculaba con la mediación política en la construcción de hegemonía, que, según Aricó, aquel socialismo no pudo contemplar por haber establecido una relación de transparencia entre las posiciones en la economía y en la política. Pero si bien fue ésta la concepción hegemónica en el partido socialista (planteada por Juan B. Justo¹⁹ y el núcleo dirigente formado en torno suyo), nos encontramos con otras voces que concebían la acción política con un timbre menos racional, dando lugar a interpelaciones colectivas a partir de elementos no necesariamente racionales, sobre referentes tales como «los sentimientos, la imaginación, la música, la pasión». Al respecto, las proposiciones realizadas por los Centros Socialistas de La Banda (provincia de Santiago del Estero), de La Plata (provincia de Buenos Aires), y del Centro Socialista Femenino (cuya secretaria general era Fenia Chertcoff Repetto), entre otros, ilustran esta voluntad de producir una identificación fundada en un sentimiento de solidaridad mediante la creación de escuelas socialistas:

(...) los representantes del PS están en el deber de concurrir con su inteligencia a *propagar el sentimiento de solidaridad* [el Congreso] resuelve: Pedir a los diputados del partido proyecten leyes subvencionando las escuelas que los centros obreros sostienen con el esfuerzo de sus asociados (...). Un consejo o comisión permanente y especial se encargará de estudiar y solucionar el problema educacional de la clase trabajadora proporcionando a los obreros y a sus hijos aquellos medios de desenvolvimiento integral y armónico de sus facultades que el Estado burgués no les da o les ofrece incompletos (...). Este consejo se preocupará preferentemente de la fundación de escuelas elementales diurnas, nocturnas y dominicales, en los barrios y poblaciones fabriles, y tendrá la dirección técnica de estas instituciones, lo mismo que de toda obra de cultura obrera ya existente o que se fundare en lo sucesivo (...) *Lo compondrán 7 compañeros que pertenezcan, en cuanto sea posible, al gremio de profesores o maestros de ambos sexos* (...) (LV, 20-03-06; la cursiva es mía).

Asimismo, la propuesta de estos socialistas para la creación de un Consejo de Cultura Obrera compuesto en lo posible por profesores o maestros

18. Según Voloshinov/Bajrín (1992) cada época tiene un grupo limitado de temas capaces de suscitar la atención de la sociedad. Y sólo cuando un tema está vinculado, a través de múltiples mediaciones, con los presupuestos socioeconómicos de un grupo dado, puede ser acentuado valorativamente, es decir, se vuelve *interesante*, adquiere valor social, puede ser signo y entonces tema de comunicación.

19. Juan B. Justo fue co-fundador del Partido Socialista Argentino en 1896, y uno de sus intelectuales y dirigentes políticos más destacados. Fue también el primer traductor al español de *El Capital*, de Carlos Marx.

de ambos sexos, da cuenta de la percepción del mencionado rol de mediadores culturales de los intelectuales. Pero además, la existencia de escuelas socialistas puede interpretarse también como un intento de realizar estas tareas de mediación hegemónica donde la búsqueda de un elemento cohesionador, se percibe más como sentimiento (de *solidaridad*) que como identificación racional.

Esta centralidad de la dimensión simbólica en la integración social constituía ya un tema epocal en sentido bajtiniano. En efecto, esta pregunta clave de la modernidad (tensión entre ruptura e integración),²⁰ vinculada a la sociabilidad que la escuela garantizaba como ninguna otra institución, se debatía entre los socialistas originando dos alternativas políticamente complejas de sostener, vinculadas a los diversos modos de imaginar sus funciones intelectuales y produciendo por ello identidades políticas diferentes. Por un lado, mantener escuelas propias ponía de relieve el problema estructural de la integración del socialismo en la nación argentina. Por otro lado, la decisión finalmente adoptada, si bien confluía con el objetivo de política educativa estatal en cuanto a la masificación de la educación, pasaba por alto el hecho de que la educación estatal debía ser nacionalista porque era ésa precisamente su principal función política. La primera posición, que apelaba al sentimiento de solidaridad como nota fundante de la identidad socialista, luchaba externa e internamente por la creación de escuelas propias.²¹ Esta estrategia no se concebía meramente como *complementaria* de la educación estatal, sino que aparecía también como una propuesta ideológicamente distinta a la educación estatal, ya que uno de los puntos de la crítica se vinculaba con la orientación «burguesa y poco práctica» de las escuelas fiscales.

Una base discursiva de esta certeza socialista estaba constituida por el

20. Esta tensión fue analizada por Durkheim, también a partir de la propuesta de reconstrucción del sentimiento de solidaridad en las sociedades crecientemente complejas. Y este tema, a través de la lectura soreliana de la obra de Durkheim, fue retomado años más tarde por Gramsci. No es de extrañar, pues, que este drama de la modernidad apareciera también atravesando la morada del socialismo argentino, siendo el concepto de solidaridad una referencia significativa que informaba las teorías más disímiles sobre lo social desde fines del siglo XIX.

21. «Con placer tomamos nota del interés con que en las cabezas del pueblo empiezan a germinar como una preocupación y un programa los problemas de la escuela. El PSA que, aunque recién aparejado para una figuración relevante en las luchas políticas del país, acaba de celebrar su 5.º Congreso en Bs As, ha registrado en las actas de sus secciones [*sic*] los siguientes propósitos de acción y propaganda: sostenimiento de los niños que frecuentan las escuelas por los poderes públicos y creación de *escuelas populares* bajo un plan especial a fin de sustraer a la *educación burguesa* y poco práctica de las escuelas del Estado el mayor número posible de niños proletarios (...) es una verdad establecida por la estadística que hay un 59 % de *analfabetos* en la población general de la república» (*Revista de Educación*, julio de 1903, núms. 5 y 6, año XI).

cuidadoso reemplazo de las que empezaron a llamarse escuelas *populares* o *laicas* en lugar de las llamadas escuelas *socialistas* (hasta 1901). Los socialistas consideraban que las últimas presentaban ribetes sectarios que las primeras no tenían, lo cual pone en evidencia, nuevamente, el problema de la conflictiva integración del socialismo en la sociedad argentina. Este problema aparece como uno de los obstáculos centrales para el funcionamiento de las escuelas socialistas, ya que muchos padres «amantes de la civilización y del progreso» a quienes iba dirigida la iniciativa, sacaban a sus hijos de las escuelas precisamente por su carácter socialista. De modo que resultaba más conveniente llamarlas escuelas *populares* o *laicas*. Así se podrían integrar en la escuela docentes y niños de diferentes procedencias (aun cuando sus padres no fueran socialistas) produciéndose así *en y por las diferencias*, un sentimiento de solidaridad que llevaría a una posible integración del socialismo en la vida social argentina. En fin, se trataba de una propuesta educativa ideológicamente diferente en tres sentidos, y esto es lo que entre aquellos socialistas se señalaba como válido de las escuelas propias. En primer lugar, se trataba de escuelas despojadas de religión, así como, en segundo término, de los elementos xenófobos y racistas del nacionalismo hegemónico (que, según aquellos socialistas, justificaba además el orden capitalista) en las escuelas estatales.²² Por último, las escuelas socialistas serían instituciones modernas, de orientación *práctica*, a diferencia de las escuelas del Estado. Todavía en 1909 esta posición era defendida por reconocidos intelectuales socialistas:

(...) La escuela es, por último, la escuela del Estado, que es la sanción y el sostenimiento del régimen social actual, no puede por lo mismo ir contra sentimientos e ideas que hacen posible este régimen. Debe, por lo tanto, aplacar el sentimiento de rebeldía, hacer encontrar bueno lo injusto, y justificar las desigualdades sociales (...) Es necesario renovar la escuela (...) Ese sentimiento nuevo [la solidaridad], tal vez hijo del ferrocarril y del telégrafo, centuplica la acción, y cuando él impere, será un hecho el lema de la Escuela Renovada: «La educación de la infancia no puede ser dejada a la sola influencia del Estado, será una obra armoniosa debida a la acción de todos los que la aman» (Alicia Moreau, en *Revista Socialista Internacional*, 15-02-1909).

22. «Festejando el aniversario de 1810, los alumnos de las escuelas primarias de la Capital desfilaron todos en corporación el miércoles 24, delante de la columna de Mayo. Los niños de las escuelas de la Boca, en su mayor parte llevaban grandes moños colorados, y en plena Avenida de Mayo, en vez de cantar el Himno Nacional, entonaron el himno revolucionario "Hijos del Pueblo". Los gritos y las recomendaciones de sus maestros no surtieron efecto sino momentáneamente pues, poco después, las notas del himno proletario se hicieron nuevamente oír pronunciadas por los pequeños rebeldes de las escuelas boquenses» (LV, 03-06-1905).

Ese sentimiento «centuplica la acción», es decir que, donde existe, se fortalecen los lazos sociales produciendo acciones de mayor potencia, aun siendo hijo de la extrema especialización que la división del trabajo genera en esta fase de la producción. Por otra parte, para los socialistas era preciso realizar una reforma curricular de la educación estatal, pero ello era interpretado como ideológicamente contrario a las necesidades de reproducción social del capitalismo. Por lo tanto, el camino que quedaba consistía en sostener escuelas socialistas bajo el impulso de la «renovación» escolar. Esto implicaba, entre otras características, que las más importantes de dichas escuelas daban clases al aire libre y tenían una definida orientación práctica.²³ La educación práctica se refería a un modo de aprender que se producía en el mismo trabajo, a partir de las diferentes funciones que a cada alumno se le asignaban en el hacer cotidiano, vinculado a aquella deseada identidad socialista, y distinto al modo de aprender abstracto, propio de las escuelas fiscales, que no les serviría a los obreros. Porque así, desde la más tierna infancia, los futuros ciudadanos aprenderían en sus propias prácticas pedagógicas (luego políticas) la inigualable fuerza de lo social que se descubre a partir de la cooperación entre diferentes funciones o momentos del trabajo.

En este sentido, se oponía la escuela laica, práctica, socialista, renovada y al aire libre, frente a la escuela burguesa, poco práctica, nacionalista e incluso religiosa, del Estado. Aquí podemos observar, nuevamente, el rol de mediación de los intelectuales, en el sentido de una lucha por generar las condiciones de posibilidad de un poder cultural. Estaban estos docentes (militantes del socialismo, así como figuras de la educación estatal)²⁴ preocupados por la cuestión social y luchaban por la ampliación de las libertades democráticas: libertad de prensa, de reunión, de asociación, de opinión, libertad docente (así como en la Europa de principios del siglo XIX,

23. *La Vanguardia*, 07/08-11-1910.

24. «(...) Ahora mismo algunos ciudadanos están trabajando por hacer algo al respecto. Se trata de tener una escuela libre, de carácter popular, y aunque sea de proporciones modestas, en la cual, con un horario y programa ajustados a los más altos principios de la higiene y de la pedagogía se pongan en práctica los mejores métodos educativos descubiertos, y se procure la resolución de todos los interesantísimos problemas que encierra la educación. Sería una verdadera escuela experimental. Ya están echadas las bases, ya está la escuela funcionando, aunque como es claro, con muy escasos elementos todavía (...) Entre las personas que trabajan por esta idea, citaremos a los ciudadanos Dr. Nicolás Repetto, Carlos N. Vergara, Angel Sesma, Dres. Julio Arraga y A. Palacios, Gino A. Cartei, Luis Boffi, Pedro Boria, Celindo y Joaquín Castro, Salustiano García, Demetrio Moyano, etc. (...)» (Vicente Moyano, *LV*, 31-08-01). Asimismo, trabajaban en estas iniciativas José Zubiaur, Ángel Giménez, Del Valle Iberlucea, Víctor Mercante, entre otros.

los precursores de lo que serían posteriormente llamados «intelectuales» luchaban por causas similares).²⁵ Al respecto, es sugerente la siguiente nota:

(...) Sería interesante la estadística de las conferencias, bibliotecas, publicaciones, escuelas y demás elementos de educación que a sus afiliados y al mismo tiempo al pueblo en general suministra este partido (...) Ciertamente es que el PS no ha conseguido aún emanciparse por completo del sectarismo y la virulencia, cierto es que llegan a sus filas y se conservan en ellas (...) hombres que buscan algo más (o menos) que la ciencia y la justicia, fracasados de otras empresas que abusan de la buena fe de obreros ignorantes y débiles (...), pero estas son las glebas y oquedades de todo camino recién abierto, la planta firme de los más formará el sendero trillado por donde marchará algún día el carro triunfante de una legítima democracia. Citamos un ejemplo. En ese molde quisiéramos ver cómo toman nuevas formas los partidos políticos de este país y esa es la obra positivamente educadora que deben abordar, dentro de sus respectivos círculos, los ciudadanos honestos e influyentes y que alcanza en primer término a aquellos que por antonomasia se dicen educadores, maestros. Esa es la misión que aún queda por cumplir, misión extra escolar, si se quiere, pero esencial y altamente educadora y exigible al profesorado y al magisterio. Y es evidente que no se cumple. Cansados estamos de ver rectores, catedráticos (...) que no se inscriben, que no votan, que no intervienen para nada, ni con la palabra ni con el ejemplo, en el movimiento político de la sociedad en que pretenden actuar como modeladores de futuros ciudadanos (...) (*Revista de Educación*, marzo de 1904, núms. 16 y 17, año XII).

Más allá de la impronta iluminista tan cara al socialismo, aquí observamos la centralidad otorgada a las tareas de democratización de toda la sociedad: ese molde mencionado en la nota se vincula con la definición de determinada identidad política. Se trataba de la producción de una identidad «democrática», y allí residía la *misión* de los educadores, función de intervención social y política de los intelectuales. Y esta misión era urgente, ya que el supuesto que guiaba el análisis consistía en una visión conspirativa acerca del «gobierno oligárquico, bárbaro y criollo», que sostenía su dominación sobre la intencional ignorancia a la que sometía al pueblo. Esta proyectada democratización de la vida ciudadana era un tópico nodal del PS y precisamente allí se fundaba la tensión acerca de la cuestión educativa:

Educación y socialismo. La cuestión obrera, en nuestro país, es una cuestión educacional (...) ¿A qué fenómeno responde la falta de conciencia en las masas en general? A la degeneración moral, intelectual y física de que han sido víctimas. ¿Y de dónde ha venido esta degeneración? De la sociedad y

25. Véase Charle (2000).

de la escuela. La regeneración de la segunda importa la regeneración de la primera. Desde Alberdi a Lombroso y desde Comte a Mercante y Vergara, todos los educacionistas están perfectamente de acuerdo en reconocer que la escuela es hoy el foco de la corrupción. «Por cada escuela más que se abre, el número de los detenidos en las cárceles aumenta», afirma un sociólogo italiano (...) La escuela moderna, la escuela científica tiene por objeto la auto educación del hombre, es decir poner al hombre en condiciones de ir educándose por sí solo. Ninguna escuela hasta hoy ha adoptado procedimientos que la lleven a ese fin, porque hoy la escuela es en general anticientífica (*) (...) Muy a menudo se afirma que la cuestión social es una cuestión puramente económica y se cree que las sociedades de resistencia lo pueden remediar todo. Si bien es cierto que la cuestión social tiene fundamentos en una cuestión puramente económica lo cierto es que éstas, a la vez, tienen las suyas en la cuestión educacional, puesto que ni las sociedades de resistencia ni otras organizaciones pueden hacer nada si los individuos que las forman no tienen preparación, es decir, si no han sido educados (...) Si los defraudadores de nuestros intereses hacen como siempre oídos de mercader, hagamos desertar a nuestros hijos de las escuelas del Estado y hagamos nosotros las escuelas que necesitamos. Nos costarán menos.

Gino Alfredo Cartei

(*) La Redacción opina aventurada la afirmación hecha en estos párrafos. El aumento de criminalidad (delitos contra la propiedad) depende de que el aumento de cultura no está en relación con las condiciones económicas, las cuales en ciertos países mejoran muy lentamente. Los autores que han culpado a la escuela no han profundizado el estudio de la cuestión. El descubrimiento de nuevas necesidades, el ensanche de horizontes que opera la escuela en los que a ellas asisten es loable. Pero en condiciones de opresión económica, de miseria social esas necesidades nuevas inducen a muchos a la delincuencia (...) Los homicidios y otros atentados a la seguridad de las personas disminuyen con la escuela. Lo que revela que modificando el ambiente económico éste completaría la acción de la escuela cerrando el circuito» (*La Vanguardia*, 19-04-1902).

Podemos entrever aquí que si bien la vía educativa era un sendero privilegiado para la democratización radical que se pretendía, existían disidencias en torno al peso otorgado a la cuestión educativa para dicha transformación social. Si para unos la escuela era el foco de mayor corrupción social (por lo cual podría también ser el foco de saneamiento) y por tanto el impulso de iniciativas propias era tan central como la nacionalización de los extranjeros, para otros, en cambio, el peso de dicha cuestión aparecía relativizado por las determinaciones económicas. Dicho en otros términos, para los últimos, las transformaciones de la estructura económica se expresarían en cambios culturales. Desde esta perspectiva, aparecía matizada la

función de mediadores culturales que los maestros y los intelectuales deberían asumir como *misión*.²⁶

Sin embargo, también se establecieron formaciones (Williams, 2000), cuya identidad colectiva no se definía ni por el lugar en la estructura económica, ni tampoco por las identificaciones partidarias. En estos grupos (docentes socialistas, autoridades educativas estatales, ciudadanos preocupados por la cuestión social), las lealtades se configuraban en torno de una lucha por el fortalecimiento de los lazos de solidaridad en la sociedad civil.²⁷ Quizá, paradójicamente, la indiferencia respecto de esta configuración es una de las limitaciones más profundas de aquel socialismo para producir una identidad que fuera, a la vez, socialista y nacional (en sentido gramsciano, esto es, una fuerza social capaz de convertir sus intereses en los de toda la sociedad).

En síntesis, se advierte que uno de los ejes discutido en el seno del socialismo se vinculaba con las diferencias en las funciones asignadas a dichas escuelas en relación a la integración social. Desde luego, aquellos que veían en las escuelas socialistas tan sólo un complemento a la deficiente (cuantitativa y cualitativamente) obra educativa del Estado, fueron dejando de luchar por la fundación y sostenimiento de escuelas propias a medida que el Estado avanzaba en la construcción de escuelas (particularmente desde 1905 en adelante), confluyendo cada vez más con los objetivos de política educativa estatal. La otra tendencia, en cambio, veía en las escuelas socialistas algo más que el complemento necesario de lo que el Estado no realizaba (o realizaba a medias): suponía que estas escuelas, orientadas en un sentido ideológicamente distinto a las escuelas «nacionalistas, burguesas, poco prácticas y/o religiosas» del Estado, devendrían instituciones fundamentales para la democratización de toda la sociedad, así como para la integración del socialismo en la vida argentina. Así, el PS, a través de la educación, sería motor de la conformación de una nueva cultura política cívica y democrática, en función de una identidad socialista producida a partir de la identificación con el anhelado sentimiento de solidaridad. Este problema remitía a la pregunta por el modo de integración del socialismo como partido político moderno y modernizante, en un país cuya cultura, según los socialistas, se caracterizaba por los «métodos bárbaros y clientelares de la política criolla».

26. Desde luego, la posición de J. B. Justo y el núcleo dirigente que se agrupaba en torno suyo, era esta última.

27. Por ejemplo, en torno de la Escuela de Morón (provincia de Buenos Aires) se observa una convergencia entre vecinos obreros, antiguos docentes de la escuela oficial, maestros y militantes socialistas, el conocido director de la Escuela Normal de Mercedes (Víctor Mercante) y el Centro Socialista Femenino de Buenos Aires. Asimismo, se evidencia una fuerte articulación entre el gremio de maestros y el socialismo.

En este sentido, todos los socialistas coincidían en que una de las principales tareas a desempeñar por el partido se vinculaba con la democratización de la vida política. Pero ¿cómo realizar estas tareas en el campo educativo? ¿Cómo producir una identidad socialista (diluida en el carácter popular que se imprimió a las escuelas socialistas para disolver de algún modo el problema, en una notable operación performativa) que a la vez pudiera integrarse en la sociedad argentina? Algunos de ellos intentaron producir dicha identidad en torno del sentimiento de solidaridad, lo cual los llevó a colaborar también con intelectuales de la educación estatal, así como de la educación popular. Aun aquella posición romántica que defendía la vía educativa propia, convergía en puntos estratégicos, como es la democratización de la vida social, con otros grupos sociales que trabajaban desde el Estado por realizar reformas liberales en el campo educativo. En otros términos, intentaban resolver el problema del modo de integración, a través de la inclusión en su propia particularidad, de otros particularismos. Esta estrategia de negociación da cuenta, al menos parcialmente, de cierta voluntad hegemónica por parte de este grupo. En este sentido esta propuesta de integración social consistía en la articulación de los principios de división del trabajo, solidaridad y democratización social.

La segunda posición, dominante entre los socialistas, respondía a la pregunta por la integración de un modo menos conflictivo en principio, ya que ésta se iría realizando con la asistencia de los hijos de los trabajadores a las escuelas del Estado, cada vez más laicas y más numerosas. En cuanto al crecimiento del socialismo, éste no tendría asidero en sentimiento alguno, sino que, a través de otras estrategias, como interpelaciones racionales, los trabajadores asumirían, a nivel de la conciencia, su posición de clase explotada, sumándose por ello mismo a las filas del socialismo, manteniendo así la supuesta pureza de su identidad socialista.

En este sentido, la pretendida relación de transparencia entre las posiciones en la economía y en la política se podría vincular con esta estrategia de producción identitaria, fundada en identificaciones de orden puramente racional, donde no habría problemas con las diferencias culturales: quedarían subsumidas en la pureza socialista. Esta posición era coherente con la creciente parlamentarización de la vida política del partido, en la que se visualizaba la integración del socialismo a través de acuerdos con sectores reformistas liberales, que iban más allá de la cuestión educativa. Esta estrategia contemplaba también la incorporación de otros particularismos, pero no precisamente de elementos (como aquellos ligados a la simbología popular) provenientes de la «clase obrera» que el socialismo, paradójicamente, pretendía constituir y a la vez representar. Por el contrario, los elementos que incorporaba a su propia particularidad se vinculaban con algunas definiciones básicas del proyecto educativo estatal (como la defensa del

centralismo estatal en educación y la consiguiente extensión de la escolarización masiva).

Asimismo, la concurrencia con la política educativa estatal se volvía más manifiesta a medida que crecía la ofensiva del Estado en dirección a la laicización y a la institucionalización de la escolarización básica, en sintonía con el movimiento mundial. Sólo quedaba el «detalle» de que el Estado se hacía cargo de la educación de masas precisamente en el mismo movimiento que producía una nación en la que la integración social se fundaba sobre la homogeneización cultural (también al compás de los nacionalismos hegemónicos en otras coordenadas geográficas en la misma época). En fin, si existía en esta estrategia alguna voluntad hegemónica, la ampliación de sus definiciones en pos de una pretendida universalidad se vinculaba más con los elementos identificados racionalmente como democrático-liberales que sustentaban las políticas educativas estatales, que con elementos dispersos no necesariamente racionales de grupos de trabajadores que «deberían» asumir una identidad socialista pura, en función directa de su posición en la estructura económica. Desde esta posición racionalista de vanguardia iluminada, y siendo ésta última la tendencia que hegemonizó finalmente en el partido, los socialistas no tuvieron la capacidad hegemónica de integrarse en base a elementos diversos de culturas populares. En cambio, en aquellas luchas por la hegemonía, el proyecto educativo estatal logró articular elementos dispersos de las distintas fuerzas, incluso de la socialista. En este sentido, una conclusión posible es que si bien el socialismo participó en dichas disputas, dada la existencia de un sustrato común de creencias ligado a cierta cultura política democratizante,²⁸ fue finalmente integrado en el discurso educativo del Estado. En este proceso, las escuelas fiscales se fueron convirtiendo en dispositivos fundamentales de la maquinaria estatal nacionalista, cuya creciente fuerza centrífuga refractaba su potencia hegemónica en el campo educativo. Así, aquella nueva política pedagógica estatal era escrita con todas las letras en los cuerpos que todos los días se hacían presentes en las escuelas estatales.

De este modo, la producción de hegemonía estatal en educación se afirmaba articulando y traduciendo discursos reformistas, liberales, democráticos y modernizantes, en un híbrido y sólido arco que homogeneizaba diferencias culturales bajo una matriz nacionalista. La fundamentación científica de estos discursos, además, les otorgaba legitimidad social (tal como aparecía en el análisis «sociológico» citado de *La Vanguardia* sobre la estrecha rela-

28. En el socialismo, esta cultura política se vinculaba cada vez más con la integración social mediante la creciente parlamentarización de su vida política, mientras que en las políticas estatales se vinculaba con un espíritu reformista e inclusivo, que fue definiéndose hacia el Centenario.

ción entre educación y delitos, citando para ello a sociólogos y criminólogos de diversas latitudes). Estos discursos provenían de diversos grupos sociales y políticos, como es el caso aquí analizado de los primeros socialistas, quienes finalmente diluyeron sus propias estrategias de integración social en favor del centralismo estatal en educación.

Referencias bibliográficas

- ARICO, JOSÉ (1999), *La Hipótesis de Justo. Escritos sobre el socialismo en América Latina*, Sudamericana, Buenos Aires.
- BARRANCOS, DORA (1991), *Educación, cultura y trabajadores (1890-1930)*, CEAL, Buenos Aires.
- BECERRA, MARINA (2002), «Producción de hegemonía en el campo educativo de fines del siglo XIX y principios del XX», en *Educação em Revista*, Faculdade de Educacao da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil, Ano XVII, núm. 35.
- CHABOD, FEDERICO (1997), *La idea de nación*, FCE, México.
- CHARLE, CHRISTOPHE (2000), *Los intelectuales en el siglo XIX*, Siglo XXI, Madrid.
- CIBOTTI, EMA (2000) «Del habitante al ciudadano: la condición del inmigrante», en M. ZAIDA LOBATO (comp.), *El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires.
- DUSSEL, INÉS (1997), *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, CBC/UBA-FLACSO, Buenos Aires.
- GANDULFO, ALBERTO (1991), «La expansión del sistema escolar argentino. Informe estadístico», en A. PUIGGRÓS, *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Historia de la Educación Argentina, tomo II, Galerna, Buenos Aires.
- GRAMSCI, ANTONIO (1962), *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno*, Lautaro, Buenos Aires.
- GRAMSCI, ANTONIO (1986), *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Juan Pablos Editor, México.
- HOBBSBAM, ERIC (1984), «A invenção das Tradicoes», en HOBBSBAM y RANGER (org.), *A invenção das Tradições*, Paz e Terra, Brasil.
- LAGLAU, ERNESTO (1996), *Emancipación y diferencia*, Editorial Ariel, Buenos Aires.
- LECHNER, NORBERT (1987), *Cultura política y democratización*, CLACSO-FLACSO-ICI, Santiago de Chile.
- MULLER, D., RINGER, F. y SIMON, B. (1992), *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social, 1870-1920*, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, España.
- PUIGGROS, ADRIANA (1996), *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, editorial Galerna, Buenos Aires.
- PORTANTIERO, JUAN CARLOS (1999), *Juan B. Justo*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

- RAMÍREZ, F. y BOLI, J. (1999), «La construcción política de la escolarización de masas», en M. F. ENGUITA (ed.), *Sociología de la educación*, Ariel, Barcelona.
- TEDESCO, J. C. (1993), *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, ediciones Solar, Buenos Aires.
- THOMPSON, E. P. (1989), *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, tomo I, Crítica, Barcelona.
- VOLOSHINOV, V. y BAJTIN, M. (1992), *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Alianza, Madrid.
- WEINBERG, GREGORIO (1984), *Ley 1420. Debate parlamentario*, tomos 1 y 2, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- WILLIAMS, RAYMOND (2000), *Marxismo y literatura*, Península, Barcelona.
- ZIMMERMANN, EDUARDO (1995), *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina (1890-1916)*, Sudamericana/Universidad de San Andrés, Buenos Aires.

Fuentes documentales

- La Vanguardia* (1895-1910).
- Revista de Educación. Órgano gremial del Magisterio de la Provincia de Buenos Aires* (1901-1904).
- Revista Socialista Internacional. Publicación mensual de exposición del socialismo científico, crítica social e información del movimiento obrero en ambos mundos* (1908-1910).
- Revista Humanidad Nueva* (1909-1918).

Tramas y actores

6. Mujer, maternidad y familia en la «Era de las Revoluciones»: la visión de Goethe y Michelet¹

Alessandra Arce²

El objetivo de este capítulo es presentar las ideas sobre la mujer/madre y la familia de un escritor cuyas obras fueron producidas durante la llamada «Era de las Revoluciones»: Johann Wolfgang Goethe (1749-1832),⁴ un hito en la literatura mundial. A través de sus concepciones intentaremos mostrar hasta qué punto su pensamiento se integraba con los ideales que empezaron a ser difundidos por la burguesía cuando ésta se convirtió en la clase en el poder, es decir, cuando dejó de ser una clase revolucionaria. El capítulo está dividido en cuatro partes: en la primera se expone brevemente el camino metodológico y la aportación teórica de la investigación llevada a cabo; la segunda trata de mostrar de qué forma la contrarrevolución, con la victoria del capitalismo, modificó la vida cotidiana de las personas con ayu-

1. Este capítulo es fruto de la tesis de doctorado publicada en el libro de Alessandra Arce, «A Pedagogia na “Era das Revoluções” – uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel».

2. Profesora del Departamento de Psicología y Educación de la Universidad de São Paulo, USP, Campus de Ribeirão Preto.

3. El periodo de 1789 a 1848 fue analizado por el historiador Eric J. Hobsbawm en su clásico libro titulado *La Era de las Revoluciones, 1789-1848* (Hobsbawm, 1996). Este libro, cuyo prefacio del autor para la primera edición en inglés fue escrito en diciembre de 1961 y cuya primera edición en portugués en Brasil tuvo lugar en 1977, se ha convertido en una referencia obligatoria para historiadores marxistas y no marxistas. En este trabajo tomamos prestado el término «Era de las Revoluciones» y por este motivo lo utilizamos entre comillas.

4. Para saber más sobre Goethe, su vida y obra, véase Reyes, Alfonso (1989), *Trajectoria de Goethe*, Fondo de Cultura Económica, México; y Lukács, Georg (1978), *Goethe and His Age*, Howard Fertig, Nueva York.

da de la religión y eligió para la mujer la maternidad y la familia como puntos importantes en los cambios que se produjeron; la tercera sección presenta la visión de este autor sobre dicha cuestión, basada en el análisis de una obra de Goethe, la novela *Afinidades electivas*; la última parte muestra las conclusiones de nuestro capítulo.

Punto de partida

La época en la que Goethe vivió estuvo repleta de las contradicciones características del proceso en que la burguesía todavía era una clase en ascensión. Con el paso del feudalismo al capitalismo surgió el «ideal humanista»⁵ del desarrollo libre y pleno del ser humano y de la autonomía del hombre. Sin embargo, la sociedad que creó dicho ideal (que ya surgía con la fuerza del Renacimiento) era la misma que producía mercancías y valores de cambio, la sociedad del «vacío» completo del individuo (cf. Duarte, 2000). Tras las revoluciones de 1848 esta situación se complicó y la burguesía y sus ideólogos se hicieron más reaccionarios e irracionalistas. La ideología liberal burguesa fue contradictoria desde el comienzo. Ya en la fase de ascensión de la burguesía, cuando ésta todavía se consideraba una clase revolucionaria, se podía percibir su lado ideológico progresista de defensa de la emancipación del ser humano, su creencia en la razón y en la capacidad del hombre para construir su propia historia. Al mismo tiempo, aparecía su lado ideológico más reaccionario, que mostraba la naturalización de lo social, la alienación de los seres humanos, el vacío del individuo, el subjetivismo y el irracionalismo. Este último aspecto de la burguesía fue desarrollándose en la segunda mitad del siglo XIX y se observó con nitidez a lo largo del siglo XX. El movimiento descrito aquí se caracterizó por la formación de papeles sociales para ser desempeñados por los hombres, mujeres y niños en el desarrollo de la sociedad capitalista. Dichos papeles se presentaban como universales y naturales. No debemos olvidar que este discurso afectó a todo el occidente, ya que de Europa fue llevado a los demás continentes colonizados, aniquilando voces discordantes o culturas diferentes. Como nuestro objetivo es trabajar con la esencia del discurso que llevó a la delimitación de los lugares ocupados por hombres y mujeres en la sociedad capitalista, no abordaremos las visiones contrarias o disonantes.

Para que el lector pueda comprender mejor el carácter de la investigación llevada a cabo, destacamos la importancia de nuestra concepción de la

5. Expresión utilizada por Lukács (1994) en el ensayo sobre la novela *Años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, de Goethe.

historia. En este trabajo nos situamos frente a las corrientes posmodernas que han invadido la historiografía y llevado en muchos casos a confundir hechos históricos y ficción. Hobsbawn (1998) describe muy bien este proceso al opinar que la mezcla de literatura y antropología en los estudios históricos nos lleva a afirmar que no existe objetividad en los hechos estudiados por el historiador. Éstos son apenas construcciones intelectuales, lo cual modifica el carácter político de la historia, dando la falsa impresión de que no pasa de una mera descripción de puntos de vista diferentes sobre algo que ha sucedido.

La tarea de quien decide trabajar con la historia consiste en dismantelar las mitologías: no se trata de servir a los ideólogos del poder proporcionando munición para acusaciones, sino de retirar las vendas usadas como mitos de justificación de las relaciones capitalistas, que siempre intentamos naturalizar y eternizar. Según Hobsbawn, Marx aporta varias ideas sobre este aspecto, ya que la característica principal de su pensamiento fue no centrarse en la historia fragmentada o analizar sus «migajas»,⁶ no siendo su estudio «... ni “sociológico” ni “económico”, sino ambos simultáneamente. Las relaciones sociales de producción y reproducción (es decir, la organización social en su sentido más amplio) y las fuerzas materiales de producción no pueden separarse».⁷

Según Heller (1992), la relación dialéctica entre causalidad y teleología es esencial para poder entender la concepción de la historia de Marx. Cuando suponemos que el hombre construye su propia historia trabajamos con dos tesis fundamentales para Marx: la de la inmanencia, que implica la teleología (presencia de finalidad, de metas que deben alcanzarse en una acción, existiendo el deseo de que esto suceda); y la tesis de la objetividad, que implica la causalidad (relación entre las causas y efectos de determinados fenómenos, no exigiendo que el individuo tenga conciencia de ellos). La autora afirma que la relación entre teleología y causalidad debe ser dialéctica, con el objetivo de contraponer las visiones sobre la historia que se centran en una u otra. De esta forma, una concepción basada en una visión teleológica consideraría la historia como fruto de las ideas y de la voluntad del hombre, es decir, como producto de alguna forma de conciencia, ya sea humana o divina, y sería por lo tanto una visión idealista. Por otro lado, una concepción de historia centrada solamente en la causalidad nos llevaría a una visión mecanicista: todo sucedería independientemente de la conciencia humana, puesto que las causas existirían *a priori*, sus efectos generarían otras causas y así sucesivamente. Por ejemplo, el fin del modo de producción capitalista sería considerado independiente de la conciencia de los hombres; acabaría

6. La idea del estudio de la historia en migajas viene del título del libro *La Historia en migajas*, de François Dosse (1994).

7. Hobsbawn (1998), págs. 166-167.

extinguiéndose y llevando a un modo de producción socialista sin tener en cuenta la voluntad de los seres humanos. En ambos casos, los sujetos reales están fuera de la historia; la actividad social de autoproducción del ser humano no es lo que constituye la historia. La concepción histórica marxista confirma al hombre como sujeto de la historia sin caer, no obstante, en la visión idealista que sería considerar que los hombres construyen la historia de la forma que desean. En Marx existe una relación dialéctica entre el carácter teleológico de la acción humana y la causalidad determinada por las condiciones históricas en las que se desarrolla esa acción, y se puede por lo tanto afirmar que el hombre produce, reproduce y modifica la historia, siendo también producido, reproducido y modificado a través de ella.

En nuestro intento de realizar un estudio coherente con las ideas anteriores, usamos como principios para esta investigación aquellos expuestos por Saviani⁸ y considerados fundamentales para cualquier trabajo dentro de una perspectiva histórico-crítica en la historia de la educación:

1. *Carácter concreto del conocimiento histórico-educacional*: debemos reconstruir y explicar todas las relaciones reales que el fenómeno educacional comprende por medio de herramientas conceptuales, demostrando hasta qué punto el objeto de estudio expresa la complejidad de las relaciones y determinaciones existentes en la sociedad capitalista de finales del siglo XVIII y principios del XIX.
2. *Perspectiva de larga duración*: Saviani afirma, al trabajar con las ideas de Gramsci, que este punto es importante para distinguir los movimientos orgánicos (estructurales) de los coyunturales, puesto que para captar los movimientos que producen cambios estructurales necesitamos tener en cuenta un período relativamente amplio de la historia.
3. *Enfoque analítico-sintético en el tratamiento de las fuentes*: «se impone el examen atento de las fuentes disponibles, incluidas sus diversas modalidades y articulándolas sincrónica y diacrónicamente para no dejar escapar las características y el significado del fenómeno investigado».⁹
4. *Articulación de lo singular y lo universal*: «se trata no sólo de evitar tomar lo que es local o nacional como universal o viceversa, sino también de detectar hasta qué punto lo local o nacional constituye una expresión de tendencias que se imponen internacionalmente».¹⁰
5. *Actualidad de la investigación histórica*: «se trata, en primer lugar, de la propia conciencia de la historicidad humana, es decir, la percepción

8. Saviani (1998), págs. 117-119; (1999), págs. 10-11.

9. Saviani (1999), pág. 11.

10. Saviani (1999), pág. 11.

11. Saviani (1999), pág. 11.

de que el presente está enraizado en el pasado y se proyecta en el futuro. Por lo tanto, no puedo comprender radicalmente el presente si no comprendo sus raíces, lo cual implica el estudio de su génesis».¹¹

La vida cotidiana y la contrarrevolución, o de cómo la ideología burguesa adaptó a los individuos al modo de producción capitalista con la idealización de la maternidad y la familia

El complicado proceso de las Revoluciones modificó todo el panorama económico, político y social de Europa. Los cambios se extendieron también a la vida cotidiana de las personas, a través de la reedificación de la familia cristiana monogámica y nuclear presente desde la Edad Media. Para ello, un grupo en especial desempeñó un papel muy importante: las mujeres. El proceso de contrarrevolución asumido por la burguesía produjo esta modificación de la estructura de la vida cotidiana para impedir la continuación de las Revoluciones. Esta sección muestra el producto de la reacción de la burguesía a los ideales revolucionarios de su tiempo. Ya que los burgueses revivieron ideales presentes en la Edad Media, una breve presentación de los mismos ayudará al lector a acompañar mejor el proceso en el que fueron recuperados en la época que nos interesa.

En la Edad Media fue muy intenso el proceso de adoctrinación de las mujeres y de caracterización de su ser con respecto a las pasiones, al sentimiento, en detrimento de la razón, y a la maternidad. Durante este período la Iglesia y sus clérigos, que producían la mayor parte de las obras dirigidas a las mujeres, procuraban la pacificación de las jóvenes a través de modelos. Las mayores y ancianas ayudaban en este proceso, ya que generalmente representaban la prudencia, virtud y castidad. En esa época la familia todavía no tenía la estructura que se encaja en los moldes conocidos hoy en día: el adulterio era común y también las relaciones bisexuales. Para que la Iglesia consiguiese propagar el ideal cristiano de familia era necesario librar una dura batalla en pro de la moral y las buenas costumbres. Cuanto más elevada fuese la posición social de una dama, más debería ella adaptarse a las normas sociales impuestas por la Iglesia. Este tipo de comportamiento también garantizaría la descendencia original de las familias nobles y, a través de la educación de los hijos, se perpetuaría el orden dentro de la jerarquía social.

Durante todo este período la castidad se convirtió en un punto central. Por medio de un discurso de represión, se exhorta a las mujeres a que se regocijen con los beneficios de la virginidad y la pureza como mandamientos divinos y sagrados. Sin embargo, éste fue un arduo proceso, ya que las mujeres nobles no deseaban ceder sus libertades. Por consiguiente, la Iglesia

estableció la custodia masculina como una forma amorosa que impedía que las mujeres fuesen impuras. Según Casagrande,¹² la custodia sirvió para indicar todo lo que debería ser usado en la educación de las mujeres, con la intención de protegerlas y purificarlas. Por lo tanto, encontramos como parte de la custodia desde medidas rígidas y altamente represivas, hasta el cuidado más considerado y amoroso.

Con la custodia comienza el paulatino proceso de empujar a la mujer hacia el ámbito privado de la vida cotidiana, hacia lo doméstico. La mujer pasa a ser tratada como un ser inferior sin control de sus actos, infantil, con su razón debilitada. La Iglesia reconoce que la mujer posee alma pero, a pesar de ello, se mantiene su condición de inferioridad corporal y moral en relación al hombre. El aislamiento de las mujeres de la vida pública y su confinamiento en el hogar hace que el hombre se libere de sus adversarios y también soluciona el problema de las faenas domésticas. Casagrande¹³ concluye afirmando que la práctica de la custodia autoriza a los hombres a gobernar a las mujeres, que no pueden hacer nada contra ellos sino someterse, ejerciendo la sumisión, la humildad y la obediencia.

La Edad Media fue una época de extremo control sobre la mujer, tanto moralmente como sobre su propio cuerpo y sus costumbres. Maquillaje exagerado, demasiadas joyas y ropas extravagantes estaban prohibidas por no ser divinas. La mujer también debía ser moderada con relación a la comida y bebida, ofreciendo una imagen honesta y sencilla. Incluso sus gestos debían controlarse. Sus manos y su pensamiento debían estar ocupados con acciones lícitas y honestas como hilar, tejer, coser, bordar o remendar, ya que de lo contrario se dedicaría a calumniar o a hablar de las vidas ajenas. A las mujeres no les correspondía gobernar, enseñar o predicar, puesto que la plenitud y superioridad intelectual pertenecían a los hombres.

El proceso histórico de producción de la sumisión de la mujer culmina con el matrimonio. Vecchio define el matrimonio y el papel que la mujer debería desempeñar como esposa utilizando los «deberes de Sara», personaje bíblico que sirvió de modelo para las buenas esposas en la Edad Media.¹⁴ El primer deber de Sara, según la autora, consiste en honrar a sus suegros y tratarlos con respeto y dulzura, amparándolos como si fuesen sus segundos padres. El segundo deber es amar a su marido, figura central del universo de la mujer, y serle fiel, puesto que ésta es la única forma de garantizar la paternidad de sus hijos. El tercer deber de Sara es amparar a su familia, cuidar de sus hijos y sus siervos. Debe encargarse de la educación de sus hijos durante los primeros años de vida, contentándose con amar más

12. Casagrande (1990), pág. 121.

13. Casagrande (1990), págs. 124-125.

14. Vecchio (1990), págs. 152-157.

de lo que es amada (es éste un amor misericordioso preocupado por la salvación y felicidad de los pequeños). Los primeros años de vida son los únicos en los que la mujer puede intervenir en la educación de sus hijos. El último deber de Sara es ser irreprensible, incluso ante Dios.

Optiz¹⁵ afirma que dentro de los modelos ya establecidos a finales de la Edad Media encontramos el «modelo conyugal cristiano», de matrimonio único e indisoluble. La elección libre del cónyuge todavía no existía, debido al exceso de autoritarismo presente en la época y a la necesidad de perpetuar el nombre y mantener las propiedades dentro de la familia. Ser madre era un factor fundamental para tener un buen matrimonio y lo contrario era una anomalía. Según la autora, la educación de los niños pequeños también fue establecida como una función femenina. Los niños eran seres restringidos al ámbito privado y la necesidad de cuidados corporales los convertía en otra faena doméstica dentro de los quehaceres que la mujer debía asumir.

Lejos de la ciencia y presa del misticismo religioso, la mujer iba formando su comportamiento, adaptándose a las exigencias morales, alienándose de la vida pública y vinculándose cada vez más a la vida cotidiana restringida que comprendía los quehaceres domésticos y los cuidados de los hijos en la primera infancia. Reprimida y aprisionada se convertía cada vez más en un estereotipo, haciendo naturales las condiciones de vida impuestas y el comportamiento creado para ellas. La eterna Eva buscaba el perdón del pecado original aceptando la desfiguración completa de su ser. Este proceso afectó en primer lugar a la nobleza. Las clases pobres no podían permitirse el lujo de encerrar a sus mujeres en casa, ya que éstas necesitaban trabajar para ayudar a sus maridos a sustentar a sus hijos. Por lo tanto, además de realizar las labores domésticas y maternas, estas mujeres también debían colaborar con los medios de subsistencia.

Según Perrot,¹⁶ durante todo el siglo XVIII empezó a distinguirse claramente lo que pertenecía a la esfera de lo público y de lo privado en la vida de las personas. Con la contrarrevolución, esta separación se transformó en una definición de los papeles sociales, en una diferenciación de los papeles para ambos sexos que colocó en oposición a hombres (públicos) y mujeres (domésticas). Hunt afirma que a finales del siglo XVIII se representaba a la mujer como imagen inversa del hombre, identificada por su sexualidad: «El útero define a la mujer y determina su comportamiento emocional y moral».¹⁷ Por consiguiente, el desconocimiento y la supuesta fragilidad del sistema reproductor femenino acabaron siendo transferidos a la capacidad intelectual de la mujer, que sería puesta en tela de juicio.

15. Optiz (1990), pág. 362.

16. Perrot (1991a).

17. Hunt (1991), pág. 50.

El discurso de los médicos se uniría al de los políticos y a principios del siglo XIX las mujeres estarían totalmente relegadas a la esfera privada, a lo doméstico, convirtiéndose en símbolos de una fragilidad que necesitaba ser protegida y guardada. Al mismo tiempo los niños se colocaban definitivamente como centro de la vida de la mujer y de la familia; eran vistos como el futuro y en ellos se depositaban todos los sueños y esperanzas; buenos y puros por naturaleza, debían ser protegidos de la corrupción del mundo y tener la libertad suficiente para desarrollarse naturalmente.

Conviene mencionar que, según Hunt (1991), estos ideales fueron diseminados por la clase burguesa, pero no eran compartidos por otros segmentos de la Revolución francesa, que estaban comprometidos de una forma más radical con los ideales de la revolución y propagaban, entre otras cosas, la igualdad entre los sexos. A este respecto, luchaban contra la alienación de la vida privada, intentando que no se produjese la escisión entre lo público y lo privado. En esta lucha también era importante acabar con algunas instituciones sociales heredadas del feudalismo, ya que éstas se basaban en una relación social de dominación, lo que suponía un obstáculo para la plena emancipación humana. Era necesario romper con la dominación religiosa y feudal sobre las relaciones entre los individuos e incluir estas relaciones en el mismo proceso de lucha por la emancipación política que se produjo en el período entre 1789 y 1794. Los revolucionarios que quemaban iglesias y querían acabar con cualquier vestigio de dominación feudal también intentaban transformar las relaciones personales que servían para mantener los privilegios y diferencias sociales. La familia debería exponerse y deshacerse cuando no estaba basada en el amor entre un hombre y una mujer. Durante este período el divorcio fue legalizado, ya que nada debía impedir la libertad del individuo. El matrimonio como acto exclusivamente religioso debía ser revisado y transformado, debiendo sólo llevarse a cabo con la libre elección de los individuos guiados por el amor. No obstante, todo esto sería olvidado con los acontecimientos que hicieron que el modo de producción capitalista se consolidase y, junto con él, el modelo burgués de familia. Como ya hemos visto, cuando la burguesía ascendió al poder se hizo conservadora y abandonó el materialismo adoptado como bandera para la lucha durante la revolución, evocando la moral religiosa y trayendo con ella de forma mucho más contundente todo el movimiento de moralización de la familia y la definición de papeles familiares establecidos por la Iglesia durante la Edad Media.

Hall¹⁸ afirma que la Iglesia, al liderar esta adecuación de la vida cotidiana a la moralidad burguesa, a través de varios movimientos en pro de la fa-

18. Hall (1991).

milia cristiana, eligió a la mujer como base de lo doméstico, la clave de la felicidad individual y el bien común. Observamos cómo la burguesía retoma el movimiento que ya existía durante la Edad Media. Al estudiar la imagen de la mujer en la literatura católica y protestante, Desaive¹⁹ constató esta campaña a través de los discursos que exaltaban el carácter innato de las virtudes femeninas (compasión, dulzura y amor materno) y la designación de funciones que deberían ser ejercidas como consecuencia (ser responsable de la educación inicial de los niños, específicamente la de carácter moral, y dedicarse exclusivamente a los cuidados domésticos).

De esta forma, el individuo encontraría protección y cariño en el hogar iluminado por la figura de la mujer, con su dulzura, ternura y fragilidad. Allí las personas estarían protegidas del «mundo exterior», el mundo público, que pasó a ser considerado como un lugar peligroso y motivo de preocupación, un ambiente para los hombres y no para las mujeres y niños. El protestantismo divulgó ampliamente esta imagen al convertir al hogar en una continuación de la propia Iglesia; se daba énfasis a la evangelización dentro de casa, bajo la responsabilidad de la mujer, que debería enseñar a sus hijos desde pequeños a llevar una vida cristiana que buscara la paz interior y la armonía con la naturaleza, Dios y todos los seres vivos. El hogar pasaba a ser el centro de la lucha por la moral y las buenas costumbres y la burguesía lideraría esta guerra santa. «El evangelismo, por lo tanto, veía a la familia como el centro de la lucha para reformar las costumbres y la moral; la familia podía ser la “pequeña iglesia” con la que ya habían soñado los puritanos, el “pequeño Estado” sometido a su señor y capaz de seguir verdaderamente la práctica cristiana, independientemente de lo que ocurriese en el mundo a su alrededor.»²⁰

La propia Revolución industrial ayudó inicialmente a difundir este ideal de familia, ya que al principio del proceso de industrialización se intentó establecer una cierta semejanza entre la estructura familiar y la de la industria. Como explica Perrot²¹ al afirmar que «el paternalismo fue el primer sistema de relaciones industriales», el patrón era el padre de los operarios, que a su vez formaban una gran familia trabajando en pro de los negocios. Por este motivo, se consideraba la quiebra de la empresa como una muerte dentro de esa familia.

Del mismo modo que la familia estaba unida por medio de sus lazos de sangre, la fábrica debía hacerlo a través del trabajo en defensa de la prosperidad, aunque para ello sus miembros tuvieran que someterse a sacrificios sobrehumanos. Esta semejanza existió apenas al principio de la industrializa-

19. Desaive (1991).

20. Hall (1991), págs. 56-57.

21. Perrot (1991b), pág. 110.

ción, o más exactamente, según Perrot,²² en la primera mitad del siglo XIX. A partir de la segunda mitad se acentuó el proceso de reclusión de la mujer en el mundo doméstico, haciendo que las que pertenecían a la burguesía abandonaran las actividades de administración de los negocios familiares.

No sólo se modificaron las familias sino también los hogares, que hasta entonces se situaban próximos a los negocios o encima de ellos. La casa se separó totalmente, lejos de la suciedad de las fábricas, convirtiéndose en un lugar para huir de los problemas de la esfera pública de los hombres y donde el papel principal era ejercido por la mujer. Este hogar, apartado de los negocios, llevó a un nuevo concepto de morada. Según Hall,²³ las casas eran construidas en pequeñas villas rodeadas por jardines para pasear y por rejas que demarcaban el territorio. El cultivo de los jardines se hizo importante para los burgueses que, de acuerdo con la autora, veían en ellos no sólo la naturaleza domesticada y moldeada de acuerdo con sus deseos, sino también un pasatiempo en el que participaban hombres y mujeres, siendo deber de éstas cuidar de las flores «... en una asociación natural entre la suavidad femenina y la perfumada delicadeza de las flores. En esta época se estrecha la relación lingüística entre las mujeres y las flores».²⁴ Los jardines componían un ambiente donde lo bello predominaba, dando forma a la atmósfera de paz que debería reinar en el hogar, en contraposición con el ambiente hostil de las fábricas. Esta separación hogar/negocios supone el aprisionamiento definitivo de la mujer y tiene lugar cuando el discurso de evangelización moldea el ambiente familiar al privatizarlo, convirtiéndose en aliado de la burguesía en su proceso de contención de las masas. «(...) La vida privada es el refugio donde los hombres descansan de la fatiga del trabajo y del mundo exterior. Debe hacerse todo lo posible para darle armonía a ese refugio. La casa es el nido, el lugar en el que el tiempo se suspende. La idealización del nido lleva a la idealización del personaje del ama de casa.»²⁵

Según Perrot,²⁶ surge entonces un movimiento de mujeres que pasa a luchar a favor de esta diferencia entre sexos. Los ejes sobre los que gira este movimiento son: la fe en contraste con la razón, la caridad contra el capitalismo y la reproducción como autojustificación. Este movimiento cristiano se proponía congregarse a un gran número de mujeres que aceptasen su condición frágil y de reinas del hogar. La maternidad se convierte en su principal lema. La nueva imagen de la infancia como depositaria de la inocencia y la bondad humanas refuerza la idea de que la mujer, este ser angelical esco-

22. Perrot (1991c).

23. Hall (1991).

24. Hall (1991), pág. 69.

25. Fugier-Martín (1991), pág. 201.

26. Perrot (1991c).

gido por Dios para generar vida, debe vivir en un ambiente armonioso y virtuoso, haciendo suya la educación de la semilla bendita que perpetuará la vida humana: el niño. Debemos mencionar que esta mujer/madre ya estaría naturalmente dotada de todo lo necesario para la educación de los niños, por el simple hecho de haber nacido mujer y poder engendrar vida.

Sin embargo, Perrot²⁷ afirma que los poderes del hombre no están ausentes del ámbito doméstico, ya que él es el dueño del dinero, a través del cual controla la vida de la casa. De hecho, éste es un punto de gran importancia en la formación de las familias del período. Si durante la Revolución francesa observamos la lucha por la libertad para escoger pareja para el matrimonio, Engels²⁸ observa que durante este período veremos cómo el matrimonio burgués adopta dos formas: para los católicos, los padres todavía escogen los cónyuges de sus hijos, mientras que, para los protestantes, el joven burgués puede elegir dentro de su clase a la doncella que más le atraiga.

Pero, en ambos casos, el matrimonio se basa en la posición social de los contrayentes y, por lo tanto, es siempre un matrimonio de conveniencia. También en los dos casos ese matrimonio de conveniencia se convierte con frecuencia en la más vil de las prostituciones, a veces por parte de ambos cónyuges, pero mucho más habitualmente por parte de la mujer; ésta sólo se distingue de la cortesana habitual por el hecho de que no alquila su cuerpo por hora, como una asalariada, y sí lo vende por entero, para siempre, como una esclava. Y a todos los matrimonios de conveniencia les queda como anillo al dedo la frase de Fourier: «Así como en gramática dos negaciones equivalen a una afirmación, del mismo modo en la moral conyugal dos prostituciones equivalen a una virtud».²⁹

Vemos que la familia burguesa basada en el matrimonio recupera los moldes de la Edad Media, ocultos por medio de la libertad de elección del compañero dentro de la clase a la que pertenece el individuo. Esta familia opta por un nuevo tipo de esclavitud, la doméstica; su carácter social desaparece al desvincularse totalmente de la sociedad, de la vida pública y en comunidad.

(...) la mujer se convirtió en la primera criada, cesando de participar en la producción social. Solamente la gran industria de nuestros días abrió de nuevo (aunque apenas para la proletaria) el camino de la producción social. Pero esto se hizo de forma que si la mujer cumple sus deberes en el servicio privado de la familia, queda excluida del trabajo social y no puede ganar nada; y, si quiere tomar parte en la industria social y ganarse la vida de forma

27. Perrot (1991c).

28. Engels (s/d).

29. Engels (s/d) pág. 59.

independiente, le es imposible cumplir con las obligaciones domésticas del mismo modo que en la fábrica. Esto es lo que sucede con la mujer en todos los sectores profesionales, incluso en la medicina y la abogacía. La familia individual moderna está basada en la esclavitud doméstica de la mujer, franca o disimulada, y la sociedad moderna es una masa cuyas moléculas son las familias individuales.³⁰

Engels, que redactó este texto durante la segunda mitad del siglo XIX, consiguió captar el conflicto que marcaría la vida de las mujeres durante mucho tiempo, especialmente las proletarias. Como veremos, aunque éstas no acompañaron el movimiento del mismo modo que las demás, sufrieron mucho con las recriminaciones morales y con el intento de transformar su «hogar» en un lugar de paz y armonía.

No debemos olvidar el importante papel que el niño tuvo en este proceso, ya que en el siglo XIX los hijos eran el centro de la familia burguesa y cristiana. Como heredero del patrimonio que sus padres construían, el niño era considerado una inversión, el futuro de la familia y de su riqueza. La vida del niño era proyectada y el amor debía guiar su crecimiento, conservando la pureza y delicadeza de su infancia. Según Perrot,³¹ a finales del siglo XIX toda buena madre se ocupaba de su bebé. La infancia se convirtió en un asunto femenino y pasó a ser considerada como el mejor período de la vida humana. El niño también era un ser que pertenecía al ambiente doméstico y privado. Su educación comenzó a ser un problema que debía ser discutido: ¿cómo educarlo sin violar su libertad?; ¿cómo hacerlo autónomo y, al mismo tiempo, capaz de adaptarse a las exigencias y limitaciones impuestas por su condición socioeconómica?; ¿cómo hacer que crezca en armonía con la sociedad, la naturaleza y lo divino?

No obstante, el movimiento de adaptación de la mujer a las exigencias impuestas por una determinada concepción de la infancia y educación de los niños pequeños no ocurrió de forma lineal e igual para todas las mujeres: las burguesas lideraron el movimiento, las aristócratas y nobles opusieron gran resistencia hasta su capitulación, mientras que las pobres no podían dedicarse exclusivamente al hogar debido a sus condiciones de vida, pues la lucha por la supervivencia no perdonaba a mujeres y niños. Perrot³² describe las tres funciones de las mujeres de la clase baja: dar a luz, atender a la familia con los servicios domésticos, incluso buscando alimentos y productos para la casa más baratos y, por último, llevar a casa algunas monedas para complementar la renta familiar. Como se puede ver, las burguesas fueron

30. Engels (s/d), pág. 61.

31. Perrot (1991c).

32. Perrot (1991c).

siendo aprisionadas en sus hogares, ambientes privados, haciendo que su imagen se aproximase a la de la infancia. Por otro lado, las mujeres de las clases bajas continuaban de cierta forma participando del mundo público por motivos económicos, además de ejercer las funciones domésticas.

Engels³³ afirma que el trabajo de las mujeres proletarias en las fábricas inglesas ayudó a revelar la inconsistencia del modelo burgués de familia y de los papeles ejercidos por ambos sexos dentro de ella. En sus estudios encontró familias en las que el hombre estaba desempleado y la mujer era responsable por el sustento del hogar. Él realizaba las labores domésticas y ella trabajaba fuera. Se invertía el juego del poder: la mujer dominaba, puesto que poseía el dinero, y el hombre se sentía humillado. Se eliminaba el carácter viril del hombre y la femineidad de la mujer, ambos exigidos socialmente, «sin estar en condiciones de darle al hombre una verdadera femineidad y a la mujer una verdadera virilidad».³⁴ Así ocurría una degradación escandalosa de ambos y de lo que había de humano entre ellos. La relación de dominación permanecía, pero de forma inversa. La realidad se encargaba de mostrar que una simple inversión de esta relación de dominación no hacía que ese modelo de familia fuese más humano. Si las familias proletarias tenían dificultades para adaptarse al modelo burgués, no era debido a una deficiencia moral intrínseca de los pobres sino a dos factores camuflados por la ideología burguesa; en primer lugar, la humanización de la clase proletaria no era una mera cuestión de organización de la estructura familiar, de acuerdo con los preceptos de la «buena moral» y «buena religión»; en segundo, el modelo burgués de familia estaba ligado indisolublemente a las relaciones de dominación propias de la sociedad capitalista, que generaban toda la miseria moral de esa sociedad.

Tampoco debemos olvidar que para que esta familia de la clase proletaria pudiese vivir el ideal burgués, debería ser capaz de superar la degradación física y la deshumanización del trabajo impuesta por los capitalistas. En otro pasaje, Engels ilustra los problemas que afronta la familia proletaria y los relatados por los mismos burgueses. En estas circunstancias, la burguesía necesitaría recurrir a los dioses, ya que si no creyesen en un futuro mejor en otro mundo, los trabajadores jamás pensarían en intentar construir una familia como las de los cuentos de hadas.

Hall³⁵ afirma que durante el siglo XIX el movimiento de evangelización en Inglaterra se dirigía a esa familia proletaria y estaba encabezado por las mujeres burguesas, ya que la asistencia social y el mecenazgo eran las únicas actividades sociales que podían ejercer fuera de casa. El objetivo principal

33. Engels (1985).

34. Engels (1985), pág. 168.

35. Hall (1991).

de su campaña era hacer que las familias de los obreros fuesen moralmente dignas, encajándolas en el modelo burgués y convirtiendo a sus mujeres en buenas empleadas, madres y esposas. A este respecto, la lucha contra el alcoholismo, común entre las familias pobres, fue fundamental para la sedimentación de la imagen y el ideal de familia y mujer entre los obreros, que creían que siguiendo ese ideal podrían igualarse económicamente algún día a sus patronos. A través de una serie de famosos grabados de Cruikshank llamados «La Botella», Hall³⁶ nos muestra cómo se realizaba esta campaña contra el alcoholismo. En los grabados vemos a una familia que poco a poco va siendo destruida por el alcohol, acabando en una total decadencia moral y física. Este escenario terrible era usado con frecuencia para ilustrar lo que la bebida podría hacer con el nido más sagrado, el hogar.

La deshumanización formaba parte de la condición de trabajador y, en ese contexto, la bebida puede ser vista más como consecuencia que como causa, al contrario de lo que indicaban los «apóstoles de la moderación». La familia encabezada por la figura idealizada de la mujer/madre se presentó en este momento histórico como el medio más eficaz de suprimir cualquier espíritu de insurrección de los obreros y los pobres, que hasta entonces no habían sentido el sabor del triunfo de los ideales de libertad, igualdad y fraternidad. Como Engels describe, el trabajo realizado por el obrero lo embrutecía y hacía disminuir su esperanza de vida, principalmente al ver a su familia siendo destruida por él. De esta forma, el alcohol le parecía ser una de las salidas para escapar de la dura realidad cotidiana que tenía que enfrentar. A los que no recurrían a la bebida o a la prostitución, el odio a la burguesía era lo que los llevaba hacia delante. Estos dos sentimientos (alegría fugaz y odio) debían ser eliminados, ya que interferían en la productividad dentro del ambiente de trabajo y amenazaban la producción.

La Revolución francesa, que deseaba destruir los límites entre lo público y lo privado, acabó fracasando ya que la clase que al principio era revolucionaria se apegó a las costumbres al hacerse conservadora, dando lugar a la victoria de la separación definitiva entre los dos ámbitos y designando personajes fijos para ellos. La mujer fue protagonista de esta adaptación del individuo al modo de vida capitalista. Las que pertenecían a las clases más adineradas acababan orientando sus vidas hacia el matrimonio, que pasó a simbolizar poder, y se ocupaban de la caridad con los más pobres y de las futilidades consumistas que a cada año aumentaban para llenar sus vidas, además de supervisar a los criados de la casa y acompañar la educación de sus hijos. Por otro lado, las mujeres de las clases más pobres, que también ayudaron en este proceso, se vieron atrincheradas entre lo público y lo do-

36. Hall (1991), págs. 73-74.

méstico, teniendo que conciliar los dos. A su vez, el niño completaba este cuadro, siendo obligatoria su presencia en una familia feliz para que una mujer se hiciese verdaderamente mujer. Ese niño idealizado recibió el título de futuro de la familia, de esperanza de una vida mejor o de continuidad y prosperidad de las riquezas adquiridas, un título demasiado pesado. Tanto la mujer como el niño fueron alejados de los conflictos sociales. Pasaron a representar la paz y, en la lucha del «sálvese quien pueda», simbolizaban un poco de pureza. La resignación brota como agua tibia en el lecho del río y baña a quien es explotado, calmándolo ante la visión de que su familia será más feliz que aquella en la que él se crió, y que sus hijos con certeza tendrán una vida mejor. Obligadas desde la Edad Media a que su modo de vida y sus pensamientos fuesen guiados por el misticismo religioso, las mujeres no opusieron mucha resistencia a esta recuperación de la dirección de la vida siguiendo los designios divinos: el materialismo proclamado por los iluministas poco penetró en sus vidas; el espíritu de la familia capitalista fue más ágil y su asimilación se hizo más fácil con ayuda de la religión.

Por otro lado, no podemos dejar de destacar que los hombres también fueron obligados a asumir un papel dentro de la familia. Pasaron a ser los proveedores y protectores externos del hogar immaculado y les correspondía defender a su dulce familia con sangre si fuese necesario. Esta misión también difícil los limitó a la esfera de lo público, restringiendo su participación en lo doméstico. Al poner el énfasis en la idea de que los hombres representarían a la razón, se vieron obligados a extirpar de sus vidas el sentimiento y su expresión. La dureza de la lucha por la supervivencia financiera, que caracteriza a la vida pública, acababa embruteciéndolos y los distanciaba de ese hogar idealizado, que se transformaba en un mundo diferente del que ellos estaban acostumbrados a afrontar diariamente.

Mujer, maternidad y familia en una obra de la literatura mundial

Con el objetivo de concentrarnos en esta época recurriremos a Goethe, que fue capaz de percibir las contradicciones existentes en el modelo burgués de familia. Su novela *Afinidades electivas*, publicada en 1809, narra la historia de amor y tragedia de Charlotte y Eduardo. A través del matrimonio de éstos, basado en la familia nuclear y visiblemente privado de relaciones interpersonales, que se limitan al encuentro con amigos para dedicarse a cosas fútiles, Goethe captó y demostró magistralmente esta contradicción de la familia burguesa. La obra nos ofrece un retrato de la sociedad civil burguesa que se consideraba racional e informada. Charlotte y Eduardo poseen propiedades prósperas y pueden vivir lejos de la vida pública, dedi-

cándose al cultivo intensivo de sus espacios privados. La preocupación por los jardines y las modificaciones realizadas por la pareja en el paisaje de su propiedad aparecen reflejados a lo largo de esta obra como un recurso para rellenar el vacío que existe en su relación. Cuando Charlotte y Eduardo se ocupan de los cambios que desean realizar, su vida empieza a depender de ellos: sus días se planean en función de lo que debe hacerse en los jardines, el bosque, etc. Las actividades y las decisiones exigidas por los cambios físicos en la propiedad rellenan el vacío. Al principio, todo lo que la pareja escoge parece obra de su racionalidad, pero con la llegada de Otilia (hija adoptiva de Charlotte) y del Capitán (amigo de infancia de Eduardo) aparecen actitudes desconcertantes, que dan origen a una importante discusión propuesta por Goethe respecto de la diferencia entre la elección guiada por lo cotidiano y la decisión tomada conscientemente. La falsa libertad del amor burgués y del matrimonio surge cuando reciben a los visitantes, que rompen el ritmo natural por el que estaban dirigidas sus vidas. Hasta ese momento, la vida de la pareja se limita a elecciones naturales y espontáneas, como por ejemplo las obras realizadas en la propiedad, que, al ser concluidas al final de la historia y muy poco aprovechadas por los personajes, empiezan a ser alteradas de nuevo por Charlotte, insatisfecha con el resultado obtenido. Goethe incluye la propia unión de la pareja entre esas elecciones naturales y espontáneas, ya que éste no era el primer matrimonio para ninguno de los dos. En su juventud habían estado enamorados, pero se unieron a personas de mayores posesiones y aprobadas por sus familias. Solamente deciden casarse al verse sin compañía tras la muerte de sus primeros cónyuges. La situación se complica cuando Eduardo se enamora de Otilia y Charlotte del Capitán. Deben entonces tomar decisiones que cambiarían sus vidas, pero en ese momento los personajes no consiguen hacer esta transición y dejan que lo cotidiano decida por ellos, lo que lleva al trágico desenlace del libro, cuando las pasiones tienen que ser reprimidas. «Así, todos juntos continuaban su vida cotidiana, cada uno a su modo, con o sin reflexión; todo parecía seguir su rumbo habitual, como en situaciones extremas en las que todo está en juego y la vida continúa como si nada estuviese sucediendo.»³⁷

Las obras en la propiedad, de las que inicialmente sólo se ocupaban Charlotte y Eduardo, empiezan a interesar también al Capitán y a Otilia. Trabajando en la modificación física del lugar, los personajes continúan viviendo e ignorando la realidad.

La dudosa moral burguesa aparece claramente reflejada cuando la pareja trata de mantener las apariencias ante la sociedad, aunque la pasión ya ha

37. Goethe (1998), pág. 109.

desbordado y se ha hecho realidad. En este juego de poder en el que se convierte el matrimonio, es interesante la forma en que el autor consigue captar la disputa que se establece entre las mujeres. Las mayores enfrentan a las más jóvenes, cuya presencia lleva a la perdición y a la eminente destrucción de hogares: «Las mujeres casadas, aunque no se gusten, siempre mantienen una alianza tácita, sobre todo contra las jóvenes».³⁸ Lejos de la vida pública y aprisionadas en el ámbito doméstico las mujeres, que carecen de una formación humana, empiezan a devorarse las unas a las otras para que la conservación de su pequeño reino de alienación no sea puesta en peligro por cualquier «aventurera». El filósofo y religioso Mittler intenta impedir la disolución del matrimonio de Eduardo y Charlotte, que se queja de la indiferencia de su marido y de la excesiva atención que le presta a Otilia. Su diálogo nos presenta la moralidad, el castigo para los que intentan separar lo que lo divino ha unido, y también nos muestra la paciencia como requisito fundamental para la durabilidad de la unión. Al fin y al cabo, la falta de esa unión nos hace infelices e incapaces de contemplar el mundo de una forma mejor y el matrimonio es lo que nos vuelve humanos. Mittler refuerza la hipocresía enalteciendo el nuevo tipo de esclavitud que Engels ya había definido dentro de la sociedad burguesa, a través de la conservación de la imagen de la familia como un lugar sagrado.

—Quien ultraja al matrimonio —exclamó él—, quien con palabras o acciones destruye esa base de valores morales va a vérselas conmigo; y, si no puedo guiarlo, tampoco quiero saber nada de él. El matrimonio es el principio y el ápice de toda cultura. Hace afable a la persona grosera, y la más educada tiene mejores oportunidades de demostrar su afabilidad. Debe ser indisoluble, ya que trae tanta felicidad que cualquier infortunio aislado no tiene valor a su lado. ¿Y para qué hablar de desgracias? Al hombre le sobreviene la impaciencia de vez en cuando y entonces tiende a sentirse infeliz. Dejen pasar ese momento y se sentirán felices porque algo que se mantiene hace tanto tiempo continuará existiendo. Nunca habrá motivos suficientes para una separación. La condición humana está tan repleta de sufrimientos y alegrías que en una pareja no se puede calcular cuánto uno le debe al otro. Es una deuda permanente que sólo puede ser saldada por la eternidad. A veces es posible que sea incómodo, como yo bien sé, y esto puede ser bueno. ¿No estamos casados también con nuestra conciencia? ¿Y muchas veces no nos gustaría librarnos de ella, ya que es más incómoda que cualquier marido o esposa?³⁹

Así, lo que parece ser más natural prevalece y los individuos se dejan guiar de forma espontánea por el ámbito cotidiano y su presión. Charlotte

38. Goethe (1998), pág. 92.

39. Goethe (1998), pág. 84.

consigue expresar bien este movimiento en el siguiente comentario que hace a su jardinero, al observar sus jardines arreglados: «Mientras la vida nos arrastra —replicó ella— creemos que estamos actuando como si existiese el libre albedrío, escogiendo nuestras ocupaciones y divertimentos. Pero la verdad, si nos fijamos bien, es que estamos siendo obligados a seguir los planos y tendencias de la época».⁴⁰ Goethe nos deja leer entre líneas que Charlotte comprende la alienación en la vida del cuarteto, pero por otro lado, en el transcurso de la historia, nos muestra que aquella pareja culta, libre y guiada por la razón vive en su vida privada lo opuesto de lo que aparenta. Marido y mujer se sienten limitados por el miedo a las opiniones ajenas y por los dogmas religiosos y amedrentados ante una decisión que cambiaría sus vidas.

La religiosidad contribuye a este proceso y hace que las dos mujeres, Otilia y Charlotte, no tomen ninguna decisión. Goethe también incluye otro aspecto de esta inmovilidad ante las decisiones que la vida exige: en un momento del libro, cuando Charlotte conversa con el antiguo profesor de Otilia, el narrador resalta el hecho de que las mujeres son criadas para que no actúen y para que permanezcan solas durante toda su vida, sin establecer vínculos verdaderos con otras mujeres. A cada mujer se le exige lo que le correspondería a la especie humana como un todo, es decir, cada una de ellas debe ser la que ejecuta y protege los deberes morales y sociales que existen en la visión burguesa de vida y familia; tiene que cuidar de la pureza y la inviolabilidad de su hogar y esto lleva, como el narrador de la novela de Goethe señala, a una competición entre ellas mismas y a una defensa a toda costa del hogar burgués que han conquistado. Dentro de este modelo ambiguo y autoritario de familia burguesa, en que la mujer es a la vez guardiana de la moral y amenaza contra la paz del hogar de otra, Charlotte comete un error fatal al permitir que otra divida el techo que pertenece a ella y a su marido.

Los cuatro personajes permanecen separados e infelices durante toda la novela, uniéndose tan sólo ante la muerte, que es la última alternativa que la vida les ofrece. En esta obra, Goethe critica contundentemente el modelo burgués de familia y el papel que desempeña la mujer en este espacio privado. El autor comprende que dicho modelo hace que los acontecimientos de la vida cotidiana dominen al individuo. Éste pierde el poder de tomar decisiones y se deja llevar por el día a día, que pasa a tener vida propia y decide por él. La alienación de la vida privada aparece con gran fuerza en esta novela, que nos muestra de forma crítica y poética la verdad sobre la adecuación de la vida privada a la lógica de la sociedad capitalista y a toda su intensa alienación intrínseca.

40. Goethe (1998), pág. 194.

Observaciones finales

En el libro que presentamos en este capítulo Goethe muestra que la alienación y la adaptación a este modelo de familia y de mujer/maternidad hacen que el individuo se quede vacío y se aleje totalmente del ideal de hombre pleno que desarrolla todas sus posibilidades. Según Fritzhand,⁴¹ que trabajó con las ideas de Marx, el hombre que pasaría a ser un «hombre total» sería aquél que consiguiese superar la fragmentación y alienación, desarrollando todas sus capacidades y cualidades humanas, y que lograrse de la forma más plena posible aprovechar los bienes de la civilización y de la cultura. «No distingue entre el trabajo y el placer. No conoce la dicotomía campo-ciudad creada por la división del trabajo (dicotomía que reduce a algunos hombres a “animales de ciudad tacaños de espíritu” y a otros a “animales del campo cortos de vista”).»⁴² Por lo tanto, se trata de un hombre que posee un fuerte vínculo que lo une a los otros, que comprende que solamente puede alcanzar la verdadera felicidad, perfección, libertad y autonomía junto con el género humano. Es un hombre guiado por la ciencia y la razón, que lo llevarían a librarse del aislamiento egocéntrico y a participar con su ser como un todo en la humanidad. De esta manera, «si en relaciones alienadas la esencia del hombre como ser social fue apenas el medio para su existencia, ahora la existencia del hombre es, en su ser universal, consciente y activo, una esencia social humana».⁴³

Sin embargo la sociedad capitalista usa el recurso de naturalización, propagado a través del ideal de familia burguesa y del papel impuesto a la mujer, y convierte a estos en algo natural, universal e inmutable. La naturalización niega al hombre la autoría y la producción social de este ideal y se convierte en un poderoso recurso ideológico de dominación.

Para Duarte,⁴⁴ la naturalización forma parte del proceso de alienación que impide que el individuo se desarrolle como un «hombre total», centrándolo cada vez más en uno de los polos de su individualidad, el de la particularidad, en detrimento de la construcción de una relación consciente con el otro polo, el de la genericidad, es decir, el pertenecer activamente al género humano. De esta forma, el individuo se aliena, ya que no obtiene la capacidad de relacionarse conscientemente con los procesos que hacen parte de la vida. Su participación en la práctica social casi nunca deja de ser espontánea y natural. Este individuo «(...) no lleva una vida cotidiana, sino que es llevado por ella. Adopta como “natural” la jerarquía espontánea de

41. Fritzhand (1965).

42. Fritzhand (1965), pág. 189.

43. Prucha (1965), pág. 174.

44. Duarte (1999), pág. 196.

las actividades cotidianas que ya existe en su medio social inmediato, una jerarquía que está determinada por las relaciones sociales». ⁴⁵ Pasa a no mantener ninguna relación consciente con su propia particularidad, como individuo que se identifica espontáneamente con ella. ⁴⁶ Su individualidad se subordina al pragmatismo y al utilitarismo que le exige lo cotidiano.

De esta forma, la alienación se apodera de la vida del individuo e interfiere en el desarrollo de su individualidad. Se trata de un proceso que no cesa. Suchodolski ⁴⁷ nos proporciona otro importante elemento: la alienación produce una fetichización. Los instrumentos creados por el hombre dejan de ser productos y pasan a existir como seres con vida y voluntad propias, dictando lo que el individuo debe hacer. La realidad no es reconocida por el individuo como una obra humana ya que, aunque los hombres la producen, no son capaces de organizarla. En la conciencia esclavizada y explotada de los individuos, la alienación hace que esta realidad no les pertenezca sino que los domine, convirtiéndose en algo ajeno e independiente de ellos. Todos los fenómenos y necesidades producidos por la sociedad capitalista les parecen propios de su naturaleza.

En este capítulo hemos expuesto todo este proceso a través de la propagación de los ideales de familia burguesa y del movimiento de empujar a la mujer hacia la maternidad y la vida doméstica, junto con el niño totalmente idealizado. Como estamos bastante lejos de los ideales iluministas de hombre, de la formación plena del individuo, las fuerzas productivas evolucionan y se genera cada vez más tecnología. Sin embargo, el hombre no acompaña esta evolución y se entrega al misticismo y al oscurantismo, perdiendo el control sobre su propia vida.

Referencias bibliográficas

- ARCE, ALESSANDRA (2002), *A Pedagogia na «Era das Revoluções»: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*, Editora Autores Associados, Campinas/SP, Brasil.
- BACZKO, B. (1965), «Marx e a idéia da universalidade do homem», en MARCUSE, KOSIK, BLOCH, DELLA VOLPE, CERRONI, ET AL., *Humanismo socialista*, Edições 70, Lisboa, págs. 197-215.
- CASAGRANDE, C. (1990), «A Mulher sob Custódia», en G. DUBY y M. PERROT (org.), *História das Mulheres. A Idade Média*, Editora Afrontamento, Porto, volume 02, págs. 99-142.
- CASNABET, C. M. (1991), «A Mulher no pensamento filosófico do século XVIII»,

45. Duarte (1999), pág. 196.

46. Duarte (1999), pág. 191.

47. Suchodolski (1976a).

- en G. DUBY y M. PERROT (org.), *História das Mulheres: do Renascimento à Idade Moderna*, Editora Afrontamento, Porto, volume 03, págs. 366-407.
- DESAIVE, J. P. (1991), «As Ambigüidades do Discurso Literário», en G. DUBY y M. PERROT (org.), *História das Mulheres: do Renascimento à Idade Moderna*, Editora Afrontamento, Porto, volume 03, págs. 301-339.
- DOSSE, F. (1994), *A História em Migalhas: dos Annales à Nova História*, Editora da UNICAMP/Editora Ensaio, Campinas, 3.ª ed.
- DUARTE, N. (1999), *A Individualidade Para-Si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*, Autores Associados, Campinas.
- DUARTE, N. (2000), *Vigotski e o «Aprender a Aprender»: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*, Autores Associados, Campinas.
- ENGELS, F. (1985), *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra*, Global, São Paulo.
- ENGELS, F. (s/d), «A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado», en MARX y ENGELS, *Obras Escolhidas*, Alfa-ômega, São Paulo, volume 03.
- FRITZHAND, M. (1965), «O Ideal do homem segundo Marx», en MARCUSE, KOSTK, BLOCH, DELLA VOLPE, CERRONI, ET AL., *Humanismo socialista*, Edições 70, Lisboa, págs. 186-196.
- FUGIER, MARTIN A. (1991), «Os Ritos da vida privada burguesa», en G. DUBY y P. ARIÈS, P. (org.), *História da Vida Privada: da Revolução Francesa a Primeira Guerra*, Companhia das Letras, São Paulo, 5.ª ed., volume 04, págs. 193-262.
- GÉLIS, J. (1991), «A Individualização da Criança», en P. ARIÈS y R. CHARTIE, (org.), *História da Vida Privada: da Renascença ao Século das Luzes*, Companhia das Letras, São Paulo, 5.ª ed., volume 03, págs. 311-330.
- GOETHE, J. W. (1998), *As Afinidades Eletivas*, Nova Alexandria, São Paulo, 3.ª edição.
- HALL, C. (1991), «Sweet Home», en G. DUBY y P. ARIÈS, P. (org.), *História da Vida Privada: da Revolução Francesa a Primeira Guerra*, Companhia das Letras, São Paulo, 5.ª ed., volume 04, págs. 53-93.
- HELLER, A. (1992), *O Cotidiano e a História*, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 4.ª edição.
- HOBBSAWM, E. (1998), *Sobre a História*, Companhia das Letras, São Paulo.
- HOBBSAWM, E. (1996a), *A Era das Revoluções 1789-1848*, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 10.ª ed.
- HUNT, L. (1991), «Revolução Francesa e Vida Privada», en G. DUBY y P. ARIÈS, P. (org.), *História da Vida Privada: da Revolução Francesa a Primeira Guerra*, Companhia das Letras, São Paulo, 5.ª ed., volume 04, págs. 21-52.
- LUKÁCS, G. (1978), *Goethe and his age*, Howard Fertig, Nueva York.
- LUKÁCS, G. (1994), «Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister», en J. W. GOETHE, *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister*, Ensaio, São Paulo, págs. 593-614.
- MICHAUD, S. (1999), «A Mulher», en FURET, F. (org.), *O Homem Romântico*, Editorial Presença, Lisboa, pág. 87-116.
- OPTIZ, C. (1990), «O Cotidiano da Mulher no Final da Idade Média (1250-

- 1500)», en G. DUBY y P. ARIÈS, P. (org.), *História da Vida Privada: da Revolução Francesa a Primeira Guerra*, Companhia das Letras, São Paulo, 5.ª ed., volume 04, págs. 353-440.
- PERROT, M. (1991), «Outrora, em outro lugar», en G. DUBY y P. ARIÈS, P. (org.), *História da Vida Privada: da Revolução Francesa a Primeira Guerra*, Companhia das Letras, São Paulo, 5.ª ed., volume 04, págs. 17-20.
- PERROT, M. (1991a), «A Família Triunfante», en G. DUBY y P. ARIÈS, P. (org.), *História da Vida Privada: da Revolução Francesa a Primeira Guerra*, Companhia das Letras, São Paulo, 5.ª ed., volume 04, págs. 93-104.
- PERROT, M. (1991b), «Funções da Família», en G. DUBY y P. ARIÈS, P. (org.), *História da Vida Privada: da Revolução Francesa a Primeira Guerra*, Companhia das Letras, São Paulo, 5.ª ed., volume 04, págs. 105-120.
- PERROT, M. (1991c), «Figuras e Papéis», en G. DUBY y P. ARIÈS, P. (org.), *História da Vida Privada: da Revolução Francesa a Primeira Guerra*, Companhia das Letras, São Paulo, 5.ª ed., volume 04, págs. 121-186.
- POLITZER, G. (1978), *A Filosofia e os Mitos*, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.
- PRUCHA, M. (1965), «O Marxismo e os problemas existenciais do homem», en MARCUSE, KOSIK, BLOCH, DELLA VOLPE, CERRONI, ET AL., *Humanismo socialista*, Edições 70, Lisboa, págs. 163-174.
- SAVIANI, D. (1998), «O Debate Teórico e Metodológico no Campo da História e sua Importância para a Pesquisa Educacional», en D. SAVIANI, J. LOMBARDI y J. L. SANFELICE, *História e história da educação*, Autores Associados/HISTEDBR, Campinas.
- SAVIANI, D. (1999), «História das idéias pedagógicas: reconstruindo o conceito», en L. M. FARIA FILHO (org.), *Pesquisa em História da Educação: perspectivas de análise, objetos e fontes*, HG edições, Belo Horizonte, págs. 9-24.
- SUCHODOLSKI, B. (1976a), *Teoria Marxista da Educação*, Editorial Estampa, Lisboa, volume I.
- SUCHODOLSKI, B. (1976b), *Teoria Marxista da Educação*, Editorial Estampa, Lisboa, volume II.
- SUCHODOLSKI, B. (1976c), *Teoria Marxista da Educação*, Editorial Estampa, Lisboa, volume III.
- SUCHODOLSKI, B. (1992), *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*, Livros Horizonte, Lisboa, 4.º ed.
- VECCHIO, S. (1990), «A Boa Esposa», en G. DUBY y M. PERROT. (orgs.), *História das Mulheres: A Idade Média*, Editora Afrontamento, Porto, volume 02, págs. 143-216.

7. Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais

*Beatriz T. Daudt Fischer**

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS

O que se poderia dizer diante de um projeto que, pretendendo seguir a perspectiva foucaultiana, elegesse história de vida como metodologia de pesquisa? A primeira reação certamente surgiria por parte daqueles que vêem total incompatibilidade entre a proposta metodológica de Foucault e a metodologia denominada história de vida, uma vez que, em princípio, esta aposta no sujeito enquanto individualidade, essência única capaz de fornecer determinadas informações acerca de sua trajetória. Ora, sabendo-se que, sob o prisma de Foucault, o sujeito desaparece sendo substituído pelo discurso, como encarar uma empreitada destas?

Esta questão deriva do momento atual do projeto que estamos elaborando, o qual pretende investigar trajetórias de professoras primárias da década de 50, articulando as formações discursivas e diferentes instâncias de poder que ajudaram a constituir referenciais para suas práticas.

Conhecer histórias de outras épocas, viajar entre práticas e documentos, adentrar na vida das professoras de outros tempos, supõe, entre outras exigências, sensibilidade e rigor teórico. Neste sentido, há que se fazer uma opção metodológica articulada a uma perspectiva que sustente a leitura da problemática. No projeto que nos propomos a realizar, a dimensão temporal determina que se busque no campo do saber histórico a linha mestra para a operacionalização do processo investigativo. Assim, é dentre variantes historiográficas que precisamos selecionar aquela que mais se aproxima dos propósitos que temos em vista.

* Professora Doutora em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, Brasil.

Foucault como inspirador do campo teórico-metodológico

Escolhemos Foucault, não sem antes percorrermos outros autores inscritos na assim denominada nova história. O que isso significa? Estaremos concordando com aqueles que inscrevem Foucault na matriz dos novos historiadores sócio-culturais? Ou estaremos eliminando tal embocadura metodológica, entendendo que Foucault, justamente por se diferenciar dessa e de outras formas de ler a história, é o teórico que mais pode inspirar-nos na presente empreitada? Certamente respondemos positivamente a esta última questão, acreditando estar submerso nas diferentes maneiras de encarar os estudos históricos é mais do que nuances ou modelos operacionais de abordagem. Na verdade são concepções epistemológicas radicalmente diferentes. Algumas alinhadas no que poderíamos denominar perspectiva linear, que vê o mundo como eterno devir e a humanidade caminhando em direção a um destino possível de ser racionalmente analisado. Outras que se sustentam justamente em bases opostas. Foucault, com certeza, está entre os que não se alinham com a primeira. Daí, porém, deduzir que ele está esquadrihado na segunda ou em qualquer outra determinada linha de historiadores, é forçar um pouco nossa obstinação por taxinomia e que tais.

Preferimos, portanto, optar por Foucault precisamente porque encontramos nele uma abordagem original e competente de se fazer leituras de outros tempos, estranhando o que tem sido visto e historiado como óbvio. Em outras palavras, «desfamiliarizando». Tal abordagem, porém, não significa apenas inverter os procedimentos. Significa sobretudo conceber diferentemente a relação homem-mundo. Assim, atentar para o corriqueiro, estranhar o que aparentemente está dado, parece ser um convite permanente de Foucault. Outro convite que mais parece um desafio é tentar entender sua posição em relação aos demais historiadores. Apesar de não ter sido privilégio deles, dentre todas as resistências que ele provocou, foi entre os intelectuais desta área que Foucault mais conseguiu provocar reações contraditórias, fazendo com que se produzissem minuciosas elaborações teóricas e acalorados debates. Talvez dizer que os historiadores lhe fizeram restrições seja cometer um reducionismo. O que houve, certamente, pode ser melhor identificado como uma não compreensão, especialmente na medida em que se tentava de todas as maneiras identificá-lo como pesquisador da nova história. Só porque criticava a história tradicional (aquela dos grandes eventos, com abordagem cronológica e visão linear) e, ao mesmo tempo porque atacava os modos marxistas de analisar a história, alguns deduziram que ele estaria alinhado com os novos historiadores. Ora, tal afirmação só poderia gerar problemas, uma vez que até hoje continua sendo vã qualquer tentativa de inscrever Foucault numa determinada escola, seja ela qual for.

Segundo O'Brien (1992), esse mal-entendido começou com a *História da loucura*, pois muitos achavam que tal obra poderia ser classificada na linha da história das mentalidades. Entretanto o fato de Foucault, criticar abordagens historiográficas cuja matriz é uma visão de totalidade (em *A Arqueologia do saber*, por exemplo, ele elogia aqueles que não fazem uma história *totalizante* ou que se pretenda *global*),¹ não nos autoriza a alinhá-lo com os historiadores dos *Annales* ou da Nova História. Entretanto, ao refutar a totalidade em si (seja a dos marxistas, seja inclusive a de um tipo dos historiadores dos *Annales*) Foucault não pode impedir que sejam encontradas algumas similaridades entre seu trabalho e parte da produção dos novos historiadores, ainda mais se for considerado a própria indefinição que tais abordagens apresentam quando se pretende classificá-las.

No caso da nova história, por exemplo, como muito adequadamente declara Burke (1992, pág. 10) não é nada fácil defini-la, pelo menos de forma categórica, pois o movimento que a consolidou «está unido apenas naquilo a que se opõe». Ou, em outras palavras, a *nouvelle histoire* (associada à *École de Annales*) se caracteriza fundamentalmente por desenvolver uma linha de pesquisa em oposição à chamada história *tradicional*. Assim, enquanto esta enfatiza a narrativa dos acontecimentos, destacando fatos históricos a partir dos grandes feitos e dos grandes homens, aquela prioriza a análise das estruturas ou no caso de algumas obras, tende a dar voz aos cidadãos comuns, analisando os fatos históricos sob outras perspectivas. Os novos historiadores têm deslocado sua atenção das grandes idéias ou dos grandes livros para a história das mentalidades coletivas, ou ainda, para a história dos discursos ou «linguagens». Além disso, a história tradicional, ao considerar como válidos somente documentos escritos, a eles creditando o mérito da neutralidade e da objetividade, aponta para a desqualificação de outras fontes, tais como a arquitetura ou os depoimentos orais, por exemplo, as quais a nova história adota com ênfase e competência. Na verdade, para os historiadores da nova história, qualquer acontecimento do passado sempre será visto sob determinado ponto de vista; portanto, trata-se de versões sobre os fatos não existindo sequer possibilidade de selecionar a metodologia apropriada para descobrir a *verdadeira* história. Interessando-se, pois pela atividade humana em sua totalidade de aspectos (daí a denominação de história total tão cara aos *Annales*), tais historiadores descartam a ênfase política, quase única, que tradicionalmente predominava nas interpretações realizadas até então. Na primeira metade deste século

1. Em *A arqueologia do saber* (1987, p. 12) ele deixa bem claro: «Uma descrição total reúne todos os fenômenos ao redor de um único centro: um princípio, um significado, uma visão de mundo, uma configuração geral; uma história geral, ao contrário, mobiliza o espaço da dispersão».

eles detiveram-se em especial na história das idéias. Mais tarde, ao se ampliarem os objetos de estudo, surgiram trabalhos riquíssimos em originalidade e rigor teórico como, por exemplo, o de Ariès (1986) acerca da história da criança e da família ou o de Ginzburg (1987) sobre o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição.

Segundo Burke (*op. cit.*, p. 16), é entre os anos 70 e 80 que esta reação ao paradigma tradicional tornou-se mundial. A origem da nova história, entretanto parece estar em Bloch e Febvre, depois em Braudel, fundadores da *Annales*,² ou talvez ainda muito antes, já que, ainda conforme Burk, Comte, Spencer e Marx eram extremamente interessados pela história, mas desprezavam os historiadores tradicionais. Sua atenção estava voltada para as estruturas, não aos acontecimentos, «e a nova história tem um débito para com eles, que freqüentemente não é reconhecido» (*idem*, p. 18). Resumindo, se desejarmos dizer em um frase os princípios que sustentam a linha adotada pelos intelectuais da nova história, podemos simplesmente declarar: para eles a realidade é social ou culturalmente construída. E estaria aí, provavelmente, um aspecto que os diferencia em grande escala dos historiadores tradicionais, e que pode, equivocadamente, num ato de generalização, associá-los à perspectiva foucaultiana. Tal confusão também foi alimentada ao se pensar que Foucault estaria querendo retirar os excluídos, os vencidos, de sua mudez. Na verdade, como muito bem diz Rago (1993), não era exatamente essa a proposta e sim mostrar como é que se produz o silêncio dos vencidos. O que vinha acontecendo, na verdade, é que na medida em que a história, enquanto disciplina, se abria para novos objetos (alguns sequer antes imaginados como possíveis ou relevantes de serem estudados) e para múltiplas possibilidades de análises, aparentava certa fragilidade aos olhos da academia dita científica. Por outro lado, ao construir pontes com disciplinas afins, corria o risco de provocar alguns conflitos e incompreensões entre os próprios pares. Assim, como muito apropriadamente afirma Burke (*op. cit.*, p. 35): «Os historiadores econômicos são capazes de falar a linguagem dos economistas, os historiadores intelectuais, a linguagem dos filósofos, os historiadores sociais, os dialetos dos sociólogos e antropó-

2. Diz Burke (*op. cit.*, p. 17): «Na verdade, seria difícil negar a importância do movimento para a renovação da história, liderado por esses homens. Todavia, eles não estavam sozinhos em sua revolta contra os rankeanos. Na grã-Bretanha dos anos 30, Lewis namier e R. H. Tawney rejeitaram ambos a narrativa dos acontecimentos para alguns tipos de história estrutural. Na Alemanha, por volta de 1900, Karl Lamprecht tornou-se impopular, expressando seu desafio ao paradigma tradicional. A desdenhosa expressão *histoire événementielle*, «história centralizada nos acontecimentos», foi inventada nessa ocasião, uma geração antes da época de Braudel, Bloch e Febvre. Expressa as idéias de um grupo de estudiosos concentrados em torno do grande sociólogo francês Emile Durkheim e sua revista *Année Sociologique*, publicação que ajudou a fundar os *Annales*.

logos sociais, mas estes grupos de historiadores estão descobrindo ser cada vez mais difícil falar um com o outro».

Seria por todo este clima que Foucault não teria sido bem recebido entre alguns historiadores? Talvez, mas não só, pois também ele não parecia fazer muita questão, o que pode ser comprovado por algumas de suas próprias manifestações: «Não sou um historiador profissional, mas ninguém é perfeito» (Megill, em Hunt, 1992, p. 37). Mais tarde ele mesmo afirmou que definia sua obra como «estudos de história» mas insistia que estes não constituíam obra de um historiador (Foucault, 1994, p. 9). Há também a afirmação comentada por Deleuze (1995), de que Foucault definiu sua posição como *fronteira* entre filosofia e história: «fragmentos filosóficos em canteiros históricos», o que leva a crer que há um trabalho de investigação histórica, porém não um trabalho de historiador. «Não faz uma história das mentalidades, mas das condições sob as quais se manifesta tudo o que tem uma existência mental, os enunciados e os regimes de linguagem» (Deleuze, *op. cit.*, p. 24).

Mesmo assim, como diz Hunt (*op. cit.*), muitos pesquisadores da nova história se deixaram influenciar por um ou outro dos trabalhos de Foucault, sem perceber a dimensão de seu rompimento com os modelos sócio-históricos. Na verdade não perceberam algo essencial que sutilmente diferenciava sua obra: Foucault jamais pretendeu reconstituir o *real*, e sim questionar o próprio princípio implícito em toda história social: o de que a própria sociedade constitui a realidade a ser estruturada. Em todos os textos que se lê parece ficar evidente que, na época, os historiadores não se apercebiam da sutil, porém radical, diferença entre a abordagem foucaultiana e as demais. Diferença de ordem epistemológica, cuja questão crucial está no rompimento do paradigma da representação, o qual anuncia ser provisório qualquer tentativa de reconstituir o passado e/ou de apreender o *real*. Entre os historiadores, porém, o que acabou vigorando como saldo foi a diversidade acerca desse polêmico autor. Desde «Foucault é de fato um historiador, e um historiador de originalidade incontestável, a quem nos interessa ouvir» (Léonard, em Hunt, *op. cit.*, p. 39) até críticos severos que diziam explicitamente ser do interesse de Foucault «minar a legitimidade da história, e de todas as disciplinas, como excludentes e limitadoras do conhecimento» (O'Brien, *op. cit.*, p. 40). Ou ainda, como declara White (1994) «Foucault escreve a história a fim de destruí-la enquanto disciplina, enquanto modo de consciência e enquanto modo de existência (social)».

Para encerrar estes comentários acerca das relações de Foucault e a historiografia, é interessante trazer um ensaio de Schiavoni (1996, p. 27), em que ele propõe relativizar a presença, a proximidade e a filiação de Foucault em relação à nova história: «(...) freqüentemente Foucault parece ser mais um desejo do que uma necessidade da Nova história». E para alicerçar

tal argumento, ele faz uma incursão ao longo de três obras,³ as quais denomina de *programáticas* (ou de *divulgação da nova história*) a fim de encontrar nelas a presença ou não de Foucault, chegando no final à seguinte conclusão: «pode-se dizer que as referências são poucas, mas aumentam na medida em que se avança da década de 70 para 80» (*idem*, p. 30). E, então, Schiavoni faz um interessante comentário com relação ao posicionamento de Foucault frente às produções da nova história propondo que, ao referenciar positivamente um modo de prática historiográfica (a história serial) e, por outro, ao criticar a noção de história total (a qual ele opõe a uma história geral), este curioso intelectual estaria talvez antecipando aquilo que alguns estudiosos da historiografia francesa denominam de «crise do paradigma dos *Annales*», a qual se evidenciou através de produções de historiadores que se distanciaram cada vez mais do projeto original da referida escola.

A partir de todas essas considerações acerca de Foucault (da originalidade de sua obra e dos desafios que seu pensamento provoca) reafirmamos nossa opção por Foucault como inspiração teórico-metodológica. Assim, considerando a problemática que pretendemos investigar, a análise discursiva de base foucaultiana enquanto processo metodológico parece oferecer-nos subsídios criativos e desafiadores para nossa empreitada. Seguindo em especial a direção apontada por Foucault em *A Arqueologia do Saber*, é importante enfatizar que em nossa pesquisa, as sucessões lineares poderão ser substituídas aqui e ali por um «jogo de interrupções em profundidade». Os níveis de análise poderão se multiplicar, cada um podendo ter suas rupturas específicas. Cada um permitindo um corte que só a ele pertence; e a medida que se desce para as bases mais profundas «as escansões se tornam cada vez maiores». Por trás das histórias desordenadas dos governos ou dos grandes acontecimentos, desenham-se as histórias quase imóveis ao olhar (...). Quem sabe detectemos aí a história lenta, vagarosa, da perda de um referencial que dava à professora e ao seu trabalho docente um sentido quase transcendental. Quem sabe encontraremos suas tentativas buscando outros referenciais, através de desequilíbrios tensionais, de novos olhares sobre seu universo, da descoberta de novas técnicas e diretrizes pedagógicas, num devir tortuoso e descontínuo.

A história de transformações nos referenciais se situa entre as outras histórias possíveis na mesma época. Cada uma se refere a enunciados que sugerem a possibilidade de determinadas práticas discursivas. A história da perda do referencial *sagrado* inclui uma transformação da subjetividade, que pode se revelar em práticas diversas no tempo e num plano histórico diferente de outros planos.

3. As obras consultadas foram: *Faire de l'histoire*, 1974, volume *História-novos objetos*; *La nouvelle histoire*, 1978; e coletânea de textos e entrevistas do *Magazine Littéraire*: *L'histoire aujourd'hui*, 1980; *Comment ou écrit l'histoire*, 1971.

História de vida como opção metodológica

O que determina a escolha de uma metodologia de pesquisa são os pressupostos que a sustentam, aliados à especificidade do problema a ser investigado. Entretanto, uma vez arquitetada a problemática, ao aproximá-la dos primeiros dados empíricos, surge, continua e paralelamente, a necessidade de reconstruir os princípios teóricos previamente selecionados. Ou seja, na medida em que não conseguimos *ler o real* em toda a sua complexidade, percebemos a necessidade de rever os princípios que nos vinham servindo de *lentes* até então. Há, pois que se fazer um enfrentamento para ultrapassar o que se delineia como «obstáculo epistemológico» (Bachelard, 1985, p. 23).

Diante do projeto que estamos nos propondo (investigar trajetória de professoras primárias da década de 50), escolhemos seguir a linha metodológica centrada na análise discursiva, identificando história de vida como uma alternativa operacional adequada e interessante. À primeira vista, entretanto, tal abordagem parece incompatível com os pressupostos foucaultianos, que vêm compondo a arquitetura de nossa problemática, uma vez que eles desautorizam qualquer tentativa de encarar o *sujeito* como portador de verdades. Ou seja, ao nos propormos ouvir histórias de pessoas-fonte, estaríamos creditando a elas, enquanto indivíduos, uma valiosa contribuição para o entendimento da realidade investigada, postura incongruente com aquele arcabouço teórico. Como ultrapassar este obstáculo? Em outras palavras, precisávamos explicitar (em primeiro lugar para nós mesmos) não só as razões por que não víamos incongruências na combinação que decidíamos fazer, mas principalmente argumentar em favor dessa escolha. Para tanto, elaboramos algumas reflexões envolvendo os dois eixos: a metodologia história de vida e um conjunto de pressupostos foucaultianos.

A história de vida se constitui como metodologia de trabalho que data já da primeira metade do século. Sua introdução na América Latina, por exemplo, pode ser identificada como um fenômeno do pós-guerra e resulta da tomada de consciência no Terceiro Mundo, da necessidade de elaboração do conhecimento de seus problemas específicos. Em especial surgiu a partir dos campos da psicologia e da antropologia, os quais, tomando o indivíduo como centro de interesse, propõem que, através de relatos particulares, se possam articular outras dimensões mais amplas para o entendimento dos fenômenos (Do Bem, s/d).

No Brasil, pelo que se tem conhecimento, há uma gama considerável de trabalhos, desde os que datam da década de 50, com Roger Bastide, Renato Jardim, Maria Isaura Pereira de Queiroz e Florestan Fernandes, como seus principais iniciadores (todos no campo da sociologia [Kos-

minski, 1984)]⁴ até os mais recentes, onde merecem destaque especial o de Ecléa Bosi (1973), os de Aspásia Camargo (1978), bem como, no que se refere ao campo da história da educação, a produção de Zeila Demartini (1988), entre outras.⁵ Balandier (apud Marre, *op. cit.*) afirma que a primeira história de vida aparece em 1925 - (uma autobiografia de um chefe índio) publicada por Radin, em *Crashing Thunder*. Entretanto, de um modo geral, a opção por esta metodologia tomou maior força no mundo inteiro a partir dos movimentos de resistência de intelectuais pesquisadores, que viam nesta abordagem a alternativa para *dar voz aos excluídos*. Até mesmo nos Estados Unidos, as histórias de vida passam a ser utilizadas no intuito de romper com a hegemonia de textos de história, por exemplo, onde sempre predominaram as narrativas em que se descreve como personagem dominante o homem branco de classe média. Desta maneira, também os pesquisadores norte-americanos querem que, através das histórias de vida, se façam representar as *vozes silenciadas* (Goodson, 1992).⁶ É mister esclarecer, entretanto, que não foram estas as motivações que nos impulsionaram em direção a escolha metodológica. Iguualmente, não entendia que Foucault seria o melhor teórico para orientar tais questões, a não ser que se desejasse saber *como* se produziu o silêncio dos *vencidos* (Rago, *op. cit.*, p. 18). Nossa opção surgiu por consideramos história de vida uma adequada alternativa para articular a dimensão individual, ou seja, a vida experienciada por determinada pessoa aos fenômenos sociais mais amplos. Vida aqui não é encadrada apenas como um conjunto de eventos, mas como acontecimento vivido num determinado tempo e lugar(es) e sob algumas circunstâncias. Não se trata de uma narrativa de tipo jornalístico ou de cunho literário (embora não se rejeitem formas criativas, de estilo não convencional, na hora da redação). A história de vida como a concebemos vai além do enfoque pessoal da história. Ao focalizar o indivíduo é possível dimensioná-lo no contexto mais amplo. Para isso, é necessário evitar o sentido romântico (às vezes presente nas concepções humanistas, a partir das quais se transforma o entre-

4. As obras referidas são: Roger Bastide, Roger, «Introdução a dois estudos sobre a técnica das histórias de vida», em *Sociologia*, vol. XV, n. 1, Escola de Sociologia e Política de São Paulo, março de 1953; F. A. Fernandes, «A história de vida na investigação sociológica: a seleção dos sujeitos e suas implicações», em *Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada*, Livraria Pioneira Editora, SP, 1959; R. J. Moreira, «A história de vida na pesquisa sociológica», em *Sociologia*, vol. XV, n. 1, SP, 1953; M. I. P. Queiroz, «História de vida e depoimentos pessoais», em *Sociologia*, vol. n. 1, SP, 1953.

5. Ver também trabalhos apresentados nas Reuniões anuais bem como Catálogos de Teses e Dissertações da ANPED.

6. Acerca de história de vida, há uma interessante seleção da produções de autores norte-americanos no final do livro de Hatch e Wisniewski (1995).

vistado em herói) e insistir nas conexões entre os fatos relatados e a situação social, cultural e econômica que os perpassa. Portanto, não encaramos história de vida sob a lente da assim denominada racionalidade ocidental que vê o mundo como se tudo dependesse da ação humana consciente e unitária. Mas, pelo contrário, percebemos esta abordagem como uma das mais eficazes justamente por permitir que se venha a compreender, a partir da diversidade, as múltiplas especificidades que constituem a complexidade humana. Encontramos em Bloom (apud Hatch e Wieniewski, 1995, p. 123) uma afirmação que vem ao encontro do que acabamos de afirmar:

Se temos uma subjetividade não unitária, nós não podemos mais mapear a vida em estilo simples, linear, na qual um passo lógico leva ao seguinte... Quando as representações são complexas, nós, enquanto interpretes, descobrimos que as vidas estão mais abertas para múltiplas interpretações, e portanto, nossas interpretações tornam-se menos autoritárias (trad. minha).

A partir daí, já estaríamos encaminhando a reflexão para o segundo ponto que gostaríamos de abordar, e que diz respeito aos pressupostos que sustentam nossa opção teórica por Foucault. Antes de tudo, vale destacar a crença que com ele partilhamos, resumida aqui em três aspectos fundamentais de: que todo conhecimento será sempre parcial, de que a realidade é uma construção e de que a identidade é sempre um *estado* em processo. Desta forma, a utilização de depoimentos ou relatos de alguém sobre si mesmo tem como objetivo menos a busca da *verdade* e muito mais a identificação das condições de possibilidade para que determinada narrativa emergja enquanto discurso. Não tem sido esta, porém, a linha adotada pela maioria dos investigadores que utilizam história de vida. Além disso, há outro fato muito constatado: muitos dos trabalhos que usam esta metodologia carecem de rigor teórico, evidenciando fraqueza na explicitação de sua arquitetura epistemológica, o que favorece certa generalização por parte da crítica. Por isso, provavelmente, embora há muito a história de vida venha se impondo na academia, de tempos em tempos ela sofre sérios questionamentos, especialmente de intelectuais de tendência estruturalista. Certamente trata-se de intelectuais que desconhecem o fato de haver variantes significativas nesta forma de metodologia, especialmente no que se refere aos princípios e intenções que suportam as diversas propostas de pesquisa. Talvez seja tal desconhecimento que tenha levado Bourdieu (1996, p. 37) a dizer o seguinte:

A história de vida é uma dessas noções do senso comum que foi retirada do universo conhecido; no início, sem alarde, entrou no mundo dos etnólogos; mais recentemente, e não sem barulho, no dos sociólogos. (...) Na linguagem ordinária do senso comum, a vida é descrita como um caminho, uma estrada, uma direção, com seus cruzamentos, suas armadilhas, e até

mesmo com suas emboscadas. E, mais adiante segue Bordieu: O mundo social, que tende a identificar a normalidade com a identidade entendida como pertencente ao eu de um ser responsável, previsível ou, ao menos, inteligível, na maneira de uma história bem construída (em oposição à história contada por um idiota), dispõe de toda espécie de instituições de totalização e de unificação do eu. (...) Experimentar entender uma vida como uma série única e plena de eventos sucessivos sem outro vínculo que a associação a um «sujeito» do qual a constância é sem dúvida aquela de um nome próprio, é quase tão absurdo como experimentar fazer um trajeto de metrô sem levar em conta a estrutura da rede, ou seja, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações.

Como se pode perceber este reconhecido intelectual de certa forma reduz história de vida a uma única concepção, como se outras não houvesse. Ora, o uso de história de vida, pelo menos em projetos relacionados à educação, que é o que nos interessa aqui, não pode se limitar a uma história em si. Precisa sempre estar articulado a um projeto maior de re-apropriação, onde questões relacionadas ao contexto estejam conectadas. Neste sentido talvez fosse importante usar de empréstimo as colocações de Goodson (*op. cit.*), o qual distingue *life story* de *life history*, considerando a primeira como uma reconstrução pessoal da experiência, a qual permite ao pesquisador obter dados, geralmente a partir de entrevistas não estruturadas. O pesquisador busca suscitar as percepções do entrevistado, estimulando-o a contar *estórias*.⁷ Neste caso o pesquisador tem uma postura relativamente passiva, em lugar de prontamente ir colocando interrogações. Já com relação à *life history* é diferente. Esta começa com uma *story*, porém procura ir adiante, construindo questões a partir de outras informações como, por exemplo, depoimentos de outras pessoas, evidências documentais ou informações históricas disponíveis. Portanto, é muito mais do que coleta de *histórias de ação* ou de eventos que aconteceram com um indivíduo. A preocupação está em ampliar a visão da problemática em estudo, envolvendo a dimensão intertextual e intercontextual de análise.

Outro aspecto merece atenção: quando elegemos história de vida como

7. É importante salientar que nos Estados Unidos comumente se utiliza o termo *story* para indicar histórias semelhantes à ficção, sem qualquer preocupação com informações mais precisas. Neste sentido, na metodologia de história de vida pode se dizer que o que leva uma *story* a transformar-se numa *history* é o acréscimo de análise do contexto sócio-histórico que passa a acompanhar a primeira. No Brasil, entretanto, tal diferenciação não tem sido reivindicada, embora no campo da gramática já se tivessem feito algumas tentativas neste sentido. No dicionário Aurélio, encontramos o seguinte verbete: «Estória. s. f. V. história. [Recomenda-se apenas a grafia história, tanto no sentido de ciência histórica, quanto no de narrativa de ficção, conto popular; e demais acepções]».

encaminhamento metodológico não pretendemos erigir um pedestal para esse tipo de abordagem. O que se está pretendendo é, antes, aliar documentos escritos e orais, articulando-os dinamicamente à luz da análise discursiva. Isto o fazemos conscientes das restrições que têm sido contundentemente referidas, não apenas à história de vida, mas também em relação à história oral como um todo. Aqui há que se fazer menção a pelo menos duas restrições, as quais acatamos com muito respeito. Uma acerca do *en-deusamento* de tais metodologias, como se elas, e somente elas, permitissem um relato *democrático* (*sic*) da história, já que favorecem a audição das vozes de sujeitos, indiferentemente da posição social que ocupam. E a outra, relacionada ao que se costumou denominar *processo emancipatório*; ou seja, ao se ouvir, por exemplo, uma professora (e em especial uma mulher professora) estaríamos favorecendo uma atitude reflexiva, oportunizando que a mesma assumisse conscientemente sua própria história. Com relação a este e outros mitos que se instalaram em torno de tais metodologias, é interessante remeter aos trabalhos de Denzin (1989, 1992) e Smyth (1992); ambos revelam com muita propriedade como a política da nova direita vem instituindo paulatinamente o discurso da super valorização da vida privada, da subjetividade e do poder individual em detrimento do público, acobertando assim o intervencionismo radical subjacente.⁸

Retomando agora a problemática que permeia a presente reflexão, é fundamental que se frise: adotar história de vida aliada à perspectiva foucaultiana é mais do que atender às críticas acima expostas. É acima de tudo conceber a linguagem como constituinte da realidade. É entender os depoimentos obtidos via história de vida como fruto de práticas discursivas, as quais por sua vez são históricas, porque contingentes. Neste sentido, sua utilização, em princípio, talvez necessite do arcabouço metodológico inspirado no que Foucault denomina de «arqueologia». Então, o que passa a interessar é, fundamentalmente, descobrir as regras que governam e produzem as práticas discursivas. Portanto, não se trata simplesmente de uma interpretação diferente. Trata-se de alterar radicalmente a forma de entender as falas, concebendo-as enquanto discursos. Ou seja, aceitar que com as palavras *se faz*. Mas, para isso, como já afirmamos anteriormente, há que se admitir que os sujeitos entrevistados não nos remetem a uma substância e sim a uma *posição*, que pode ser ocupada por indivíduos variados. Vê-se, pois, que se está falando em análise discursiva⁹ (e não em análise de conteúdo, tradicionalmente realizada pelos pesquisadores de história de vida),

8. Há também um artigo de Diana Gonçalves Vidal (1990) que aborda em parte essas questões.

9. Não se está falando tampouco de «análise de discurso», cujos fundamentos estão mais diretamente voltados para o campo da linguística e da semiologia.

abordagem esta diferente inclusive daquelas que, inseridas no contexto, vão além do sujeito. Segundo Foucault, a análise discursiva vai além do descentramento do sujeito, para preocupar-se também com as condições de possibilidade e da passagem destas para as condições de existência de determinadas práticas. Outra questão que aí se coloca diz respeito à irredutibilidade do discurso, tão cara a Foucault. Alguns poderiam interpretar tal enfoque como apenas um caso de intradiscursividade. Nada disso. Todo discurso supõe a relação do enunciado com os acontecimentos extra-discursivos. Não se pode jamais negar que as instâncias exteriores colocam limites aos discursos: não se pode dizer tudo, pois existem condições de possibilidade ou de impossibilidade para a produção discursiva. Talvez fosse adequado, então, adotar uma ênfase «arqueogenológica». Ou seja, associar a análise discursiva à compreensão da dinâmica das relações de poder em questão.

Mais uma vez é importante que se frise: estamos, aqui, longe de um sujeito unitário e bastante próximos de um sujeito que se constitui através de práticas discursivas, práticas estas sempre mediadas e também constituídas pelas redes de poder. Por tudo isso, talvez seja mais conveniente ainda argumentar-se em favor de uma abordagem de história de vida que combine a arqueologia e a genealogia, tal como a formulou Foucault. A «arqueogenealogia», portanto, poderá permitir um tipo de historiografia que, ao incorporar o discurso biográfico, nele não se detém, como tampouco o faz em relação aos sujeitos como transcendentais aos acontecimentos. Mas os articula permanentemente vindo a sinalizar cada vez mais para os perigos da substantivação e das *essências*. Dito de outro modo, se quisermos seguir Foucault, não poderemos admitir que o conceito de múltiplo se oponha ao conceito de *uno*. Como muito adequadamente expressa Deleuze (*op. cit.*, p. 25), «não há nem um nem múltiplo (...) apenas multiplicidades raras, com pontos singulares, lugares vagos para aqueles que vêm, por um instante, ocupar a função de sujeitos...». A questão para Foucault é de não conceber o sujeito do enunciado como idêntico ao sujeito-autor do que foi dito.

Ele (o autor) não é, na verdade, causa, origem ou ponto de partida do fenômeno da articulação escrita ou oral de uma frase; não é tampouco a intenção significativa que, invadindo silenciosamente o terreno das palavras, as ordena como o corpo visível de sua intuição (Foucault, 1987, p. 109).

O que precisa ser considerado é que, nos discursos, existe um lugar determinado e vazio que pode ser ocupado por diferentes indivíduos. Se uma proposição, uma frase, um conjunto de signos podem ser considerados enunciados, segundo Foucault não é porque houve um dia alguém para proferi-los, mas porque houve uma posição que foi ocupada por um sujeito. Portanto, assim,

descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todoo indivíduo para ser sujeito» (*idem, ibidem*).

Em se tratando de história de vida, por exemplo, a questão, então, não se resume em analisar literalmente o que o entrevistado disse ou deixou de dizer: ou mesmo de estabelecer relações entre o que foi dito e o contexto mais amplo. É mais do que isso. Trata-se, conforme já aludimos anteriormente, de se fazer uma análise discursiva, o que é diferente de interpretar textos ou falas buscando sua significação. Tal análise, partindo do método arqueológico, apresenta uma dimensão que, não pertence nem à lógica, nem à lingüística, mas também não as rejeita. Neste sentido, o que interessa são as condições sob as quais a função enunciativa se efetiva. Não interessa ir além do dito ou procurar o oculto ou abafado. Em outras palavras, não se trata de querer descobrir o que as pessoas entrevistadas gostariam de ter dito e, por razões diversas, não o fizeram; ou ainda de desvendar que o discurso encobria o poder de dizer algo diferente ou de englobar uma pluralidade de sentidos. A análise discursiva vai numa direção diferente: «ela quer determinar o princípio segundo o qual puderam aparecer os únicos conjuntos significantes que foram enunciados». Eis aí, mais uma vez configurada, a dimensão que tem a ver com o extradiscursivo, ou se quisermos, com a análise do contexto social, à qual aludem autores que tentam deixar claras as diferentes tipologias de histórias de vida. Entretanto, para Foucault, além de se registrar o que foi efetivamente dito, há que se empreender a história do que foi dito, isto é, refazer em outro sentido o trabalho da expressão: retomar enunciados conservados ao longo do tempo e dispersos no espaço... «Assim se encontra libertado o núcleo central da subjetividade fundadora... o que importa é reencontrar o exterior onde se repartem (...) os acontecimentos enunciativos» (Foucault, *op. cit.*, p. 207).

Neste caso, não se coloca, por exemplo, a questão de saber se aquele que fala se manifesta ou se oculta no que diz. A questão está no nível do «diz-se», como «o conjunto das coisas ditas, as relações, as regularidades e as transformações que podem aí ser observadas, o domínio do qual certas figuras e certos entrecruzamentos indicam o lugar singular de um sujeito falante e que podem receber o nome de um autor. Não importa quem fala, mas sim que o que ele diz não é dito de qualquer lugar: o sujeito é necessariamente situado e dependente, sem que jamais possa ser considerado titular (seja como atividade transcendental, seja como consciência empírica). Portanto «considerado necessariamente, no jogo de uma exterioridade» (Foucault, 1987, p. 207).

Aproximações e que tais...

Finalmente ousamos confessar que, ao optar por história de vida sem abrir mão da inspiração em Foucault, somos impulsionados a esboçar algumas derivações de sua obra, já que não atingimos em relação a ela um patamar suficientemente elucidativo, artesãos iniciantes que somos de um bordado possível.

Assim, depois do que temos visto e considerado como compreendido, selecionamos algumas questões que certamente deverão ser aprofundadas na medida em que se processe a empreitada de investigação. São elas :

- 1) Para Foucault, os enunciados lingüísticos são geradores de práticas. Por isso, eles são fatos históricos. Que tal fazer disso uma exigência: reconstruir a trajetória e possível hierarquização desses fatos, seguindo uma direção «arqueogeneológica»?
- 2) A narração de uma vida precisa ser conectada com a narração de outras vidas, numa dinâmica que supõe ir além da sucessão cronológica. O que se precisa é reconstruir «durações emocionais, afetivas, reflexões racionais que se irradiam, se cruzam em determinados momentos num espaço sócio-histórico de determinadas relações sociais» (Marre, *op. cit.*). Que tal tentar analisar tudo isto tentando buscar uma espécie de totalidade de histórias coletadas?
- 3) O discurso de um sujeito singular pode ser captado como um discurso que envolve instâncias verbalizantes diversas. Há que se estar atento para os eus travestidos de nós e vice-versa. Como decorrência, parece ficar evidente que a unidade de investigação não se limitará a uma biografia . Que tal estudar as várias histórias de vida entrelaçadas, identificando-as como constitutivas de posições diversas nos múltiplos itinerários do grupo escolhido para investigar?
- 4) Se Foucault propõe redescobrir os acontecimentos históricos (e, no caso, a própria história de vida) numa perspectiva de descontinuidade, a dimensão de tempo é entedida em outro patamar de interpretação, decorrendo daí a seguinte questão: Que tal codificar e relacionar a densidade das vidas relatadas com o fluxo descontínuo da história em sua dinâmica de rupturas e descompassos?

E, então, que tal enfrentar este empreendimento sem perder o rigor teórico ofuscado pelo prazer inerente a tarefas desta natureza?

Referências bibliográficas

ARIÈS, PHILIPPE (1986), *História social da criança e da família*, Ed. Guanabara, Rio de Janeiro, 2.ª ed.

- BACHELARD, GASTON (1985), *O novo espírito científico*, Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro.
- BOSI, ECLÉA (1973), *Memória e sociedade: Lembrança de velhos*, Queroz, SP, T. A. 1.ª ed.
- BOURDIEU, P. (1996), «A ilusão biográfica», em MARIETA DE M. FERREIRA e JANAÍNA AMADO, *Usos & abusos da história oral*, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.
- BURKE, PETER (org.) (1992), *A escrita da história. Novas Perspectivas*, SP, Unesp.
- CHARIER, R. (1990), *A história cultural. Entre práticas e representações*, Difel, SP.
- DELEUZE, GILLES (1995), *Foucault*, Brasiliense, SP, 2.ª ed.
- DEMARTINI, ZEILA B. F. (1988), «História de vida na abordagem de problemas educacionais», em O. SIMSON (org.), *Experimentos com história de vida*, Vértice, SP.
- DENZIN, N. K. (1989), *Interpretative biography*, Sage, Newbury Park, CA.
- «Deconstructing the biographical method», em : Hatch & Wieniewski (eds.).
- DO BEM, ARINS S., «As histórias de vida como metodologia alternativa para uma definição da prática científica», em *Comunicação e Artes*, SP, 14, p. 191-202.
- FOUCAULT, M. (1987), *A Arqueologia do saber*, Forense Universitária, RJ.
- (1994), *História da sexualidade*, vol. 2, *O uso dos prazeres*, Graal, RJ, 7.ª ed.
- GINZBURG, C. (1987), *O queijo e os vermes. O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição*, Cia. das Letras, SP.
- GOODSON, IVOR F. (1992), *Studying Teacher's lives. An emergent field of Inquiry*, Teachers College Press, Nueva York.
- HATCH, J. A. e WIENIEWSKI, R. (eds.) (1995), *Life History and Narrative*, The Falmer Press, Londres.
- HUNT, LYNN (1992), *A nova história cultural*, Martins Fontes, SP.
- KOSMINSKI, ETHEL, «Pesquisas qualitativas: A utilização da técnica de história de vida e de depoimentos pessoais em sociologia», em *Ciência e Cultura*, 38 (1) jan., 86.
- LE GOFF, J. e NORA, P. (1988), *História: Novos problemas*, Francisco Alves Ed., RJ.
- ET AL. (1986), *A nova História*, Edições 70, Lisboa.
- MARRE, JACQUES L. (1991), «História de vida e método biográfico», em *CADERNOS de Sociologia*, Porto Alegre, vol. 3, n. 3, jan-jul.
- (1995), Carta pessoal à autora, dezembro.
- O'BRIEN, PATRÍCIA (1992), «A história da cultura de Michel Foucault», em L. HUNT, *A nova história cultural*, Martins Fontes, SP.
- RAGO, L. M. (1993), «As marcas da pantera: Michel Foucault na historiografia brasileira contemporânea», em *Anos 90, Revista do Pós-Graduação em História*, UFRGS, Porto Alegre, n. 1, maio.
- SCHIAVONI, A. (1996), «Desejo e necessidade: a relação de Foucault com os historiadores», em *Educação, Subjetividade & Poder*, vol. 3, jan-jun, Nesp/UFRGS.

- TERÁN, O. (comp.) (1995), *Michel Foucault. Discursos, poder y subjetividad*, Ed. El ciclo por Asalto, Buenos Aires.
- VEYNE, P. (1978), *Como se escreve a história. Foucault revoluciona a história*, Universidade de Brasília Ed.
- VIDAL, D. (1990), «De Heródoto ao gravador: histórias da História Oral», en *Resgate, Revista Interdisciplinar de Cultura do Centro de Memória*, UNICAMP, Campinas, Papirus, vol. 1.
- WHITE, HAYDEN (1994), *Trópicos do discurso. Ensaio sobre a crítica da cultura*, Edusp, SP.
- WIENIEWSKI, R. (ed.) (1995), *Life History and Narrative*, The Falmer Press, Londres.

8. Aporte de las revistas femeninas a la educación informal de las mujeres en México, 1934-1940

Elvia Montes de Oca Navas
El Colegio Mexiquense

Introducción

A partir del análisis de los contenidos de algunas revistas femeninas que circularon en México durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940), hago un estudio histórico de lo que en ellas se enseñaba a las mujeres sobre lo que debían saber, especialmente sobre el deber femenino difundido en las páginas de esas revistas, y lo comparo con el momento que entonces se vivió, para comprobar si las mujeres participaron en los sucesos de esos años, no sólo como lectoras de revistas femeninas.

El principal objetivo de este trabajo es constatar cómo, a través de las revistas escritas para mujeres, las lectoras de esos años eran informadas y conformadas de acuerdo a lo que entonces se consideró que las mujeres supieran e hicieran, colaborando así con su educación informal, así como a recuperar las representaciones de las mujeres que circulaban en las revistas femeninas durante el período 1934-1940. Asimismo, pretendo reconocer si en algunas de estas revistas se abordó el proyecto político del gobierno cardenista. Se hará referencia principalmente a las revistas editadas en México y que circulaban en el Distrito Federal y algunas otras ciudades, aunque también se hablará un poco de otras revistas femeninas publicadas en Argentina, y que eran leídas por mujeres mexicanas. En conclusión, el propósito es incursionar en el imaginario social femenino de 1934-1940 y conocer, a través de las revistas femeninas, las circunstancias históricas que rodearon a las mujeres de entonces.

La revisión de las revistas la hice en busca de una concepción simbólica del feminismo de entonces. La metodología consistió en confrontar las revistas femeninas como fuentes históricas con otras fuentes paralelas: libros, documentos oficiales y periódicos que me permitieran reconstruir el objeto de estudio, buscando conocer planteamientos y propuestas, intenciones y deseos, que van más allá de lo que textualmente dicen las fuentes consultadas (Arteaga, 2003b).

La hipótesis central que sustenta este trabajo es que la intención de las revistas femeninas analizadas fue la de reforzar el ideal femenino que tradicionalmente se venía difundiendo y que, a diferencia de lo que entonces sucedió en los contenidos de algunos periódicos en los que había ciertas señales de la búsqueda de un cambio en la sociedad mexicana, especialmente en las relaciones entre hombres y mujeres, y en la participación de éstas en campos antes prohibidos como el de la política, en las revistas femeninas, lo mismo que en otras lecturas como las que autorizaba la Acción Católica para las niñas, se reforzó la idea de que *la mujer*, en singular, era distinta al varón, también en singular, por su cuerpo y por su sexo, y por ello *destinada* al cuidado y protección de su marido y de sus hijos, pues ese era su ámbito y no el otro, el público, considerado como exclusivo de los varones.

Una de las limitaciones de este ensayo es que la revisión se remite sólo a algunas revistas femeninas, las que entonces tuvieron mayor circulación en México, y únicamente a algunos aspectos de la educación informal de las mujeres, contrastándolos con lo que entonces pasaba, especialmente en las reformas educativas adoptadas desde el Estado mexicano.

Para iniciar este análisis, parto de algunas preguntas que hace Julia Tuñón (2002) con respecto a la historia de las mujeres: ¿se puede hablar de una historia de las mujeres?, ¿cómo se vinculan la historia y las mujeres?, ¿cuál ha sido la historia de la historia de las mujeres? En este caso sostengo que sí puede haber una historia de las mujeres y colaboro con este estudio, reconociendo el riesgo de dotar a esa historia de ideas contemporáneas que no corresponden a otros tiempos, y pasar por alto que la identificación que hacen de sí mismos los hombres y las mujeres son el resultado de un proceso social que configura sus características en cada tiempo y espacio. «La identidad sexual no es algo dado sino que se construye.»¹

Los estudios de género (Comins, 2003) pueden ser enfocados desde dos perspectivas diferentes: una crítica y una constructiva. La crítica responde a la necesidad de hacer un análisis-diagnóstico de la situación de las mujeres en la historia, en este caso en un período determinado, con la utilización de fuentes diversas para realizar un estudio comparativo. La constructiva es

1. Tuñón (2002), pág. 388.

rescatar de la historia de las mujeres los valores humanos tenidos sólo por femeninos o por masculinos, excluidos unos de los otros, pero que en realidad pertenecen a hombres y a mujeres. A través de las revistas femeninas y su comparación con otras fuentes hago un análisis-diagnóstico de la situación de las mujeres durante el cardenismo, y lo ofrezco a los lectores como material para construir un panorama distinto compartido por hombres y por mujeres.

Para hacer esta historia, parto del reconocimiento de que la categoría de género se puede utilizar como concepto analítico, «dándole la misma importancia que tiene un concepto tan aceptado como el de clase».² Así las mujeres se conceptúan como un grupo social distinguible de los demás. El género como una red de creencias, rasgos personales, actitudes, sentimientos, valores y acciones diferentes entre los sexos, con características distintas, socialmente reconocidas en una sociedad patriarcal, donde se da mayor valor a las que se reconocen como constitutivas de la «esencia» masculina (Cano y Radkau, 1991). El género pasa así a ser una manera de denotar las construcciones culturales sobre los roles que deben ocupar los hombres y las mujeres, construyendo una categoría social impuesta sobre el cuerpo sexuado, y una forma de referirse a los orígenes sociales de las identidades subjetivas de hombres y mujeres (Scott, 1996).

Los estudios sobre las historias de las mujeres han utilizado diversas fuentes: entrevistas, libros de texto, cartas, fotografías, pinturas, grabados, películas, revistas de diverso orden y otras más, que permiten la comparación y el hallazgo de los cambios y las constantes que constituyen estas historias. «La lectura de estos materiales ofrece claves para descubrir, más allá de la aparente racionalidad de sus planteamientos y propuestas, intenciones, deseos, alianzas y rupturas que no siempre tienen que ver con lo que se acepta, se dice, se declara.»³ Es necesario desconfiar de la neutralidad de las señales que se dan de manera abierta en las fuentes; Bloch advierte: «La verdad sólo se llega a descubrir mediante la comparación de los distintos testimonios entre sí»,⁴ y las afirmaciones que hace el historiador no son más que hipótesis.

La reconstrucción de la historia de las mujeres usando fuentes diversas, como pretendo en este caso a través de las revistas femeninas, no es una labor nueva. Uno de los trabajos más recientes es el de Valentina Torres Sep-tién (2003), quien ha trabajado las lecturas que la Iglesia católica promovió entre las jóvenes pertenecientes a la Acción Católica Mexicana entre 1930, año en que nació la Acción Católica en México, y 1970, año en que se pu-

2. Cano y Radkau (1991), pág. 428.

3. Arteaga (2003b), pág. 2.

4. Meza (s. f.), pág. 37; cita a M. Bloch.

sieron en marcha los mandatos del Concilio Vaticano Segundo, cuando la influencia de la Acción Católica dejó de ser tan importante como antes, debido a la creciente secularización de la sociedad mexicana.

Belinda Arteaga Castillo (2003b) reconstruye la historia de las mujeres a través de fotografías, grabados y libros de texto que circularon durante el cardenismo, y cómo se reprodujo el imaginario colectivo en torno a lo que significaba «ser mujer».

También a través de libros, revistas científicas y médicas, periódicos y textos escolares Lisbeth Mónica Chávez González (2004), ha incursionado en la historia de las mujeres mexicanas, a través del estudio de la gimnasia e higiene escolar que se les daba a finales del siglo XIX y principios del XX. La autora ha encontrado, entre algunas otras vetas de investigación, la marcada diferenciación de sexos que había en estos terrenos educativos; la base de estas enseñanzas estaba marcada por las diferencias físico-corporales de los alumnos. La enseñanza de la higiene debía ayudar a prevenir enfermedades y a mantener la salud personal. Las amas de casa, fuera de la escuela, estaban obligadas a saber esto para cuidar de la salud de su familia; por eso las mujeres debían ser las principales receptoras de estos mensajes, no sólo los que se daban en las escuelas sino también a través de otros medios.

La práctica de ejercicios gimnásticos también se asociaba con el carácter diferenciado de los sexos. Los ejercicios propios para las mujeres eran más suaves y lentos que los de los varones, pues debían ser acordes con la futura crianza de los hijos. Eran ejercicios encaminados a la elegancia y la belleza del cuerpo femenino, que mantuvieran saludables los órganos del cuerpo, evitando provocar daños en la musculatura del abdomen y en los órganos reproductores. Los símbolos culturales rodeaban el cuidado de los cuerpos, y la práctica de la gimnasia contribuía también a la diferenciación y desigualdades de los géneros.

Julia Tuñón (1998) ha buscado la historia de las mujeres y las imágenes que de ellas se han dado y conformado a través de las películas mexicanas, especialmente en el período 1939-1952. También con base en el cine y la búsqueda de la historia de las mujeres, Julia Elena Melche (1997) en su ensayo «La mujer en el cine mexicano como figura fílmica y realizadora», parte de la tesis de que el cine es un reflejo de la sociedad, especialmente de los valores imperantes en el momento al que se refiere, valores dados y establecidos desde la perspectiva masculina. Es curioso el hecho de que, desde 1917, año en el que se iniciaron los largometrajes en México, sólo cuarenta han sido dirigidos por mujeres.

Maricruz Castro Ricalde (2002), ha analizado las relaciones establecidas entre la teoría cinematográfica y los estudios de género en los últimos treinta años. También María América Luña Martínez (2003) ha incursionado en la búsqueda de las imágenes y conceptos que las películas mexicanas han

difundido sobre las mujeres, las constancias y rupturas que se han dado en esta historia, conocidas a través del cine mexicano.

Utilizando otras fuentes, Gabriela Cano y Verena Radkau (1991) reprodujeron, con base en entrevistas, las historias de tres mujeres que eran jóvenes cuando les tocó vivir el gobierno cardenista, para conocer así sus formas de vida y de pensamiento sobre la sociedad de su momento y sobre sí mismas.

Éstos son sólo algunos trabajos que han aportado nuevos elementos para la reconstrucción de la historia de las mujeres en tiempos y lugares concretos, y a partir de fuentes diversas. El propósito común de las autoras no fue hacer la historia de las mujeres aisladas de los hombres, sino hacer una reconstrucción histórica que comprendiera las relaciones entre los géneros y en el interior de ellos. En las películas, las entrevistas, los libros, las imágenes, y las revistas analizadas por las autoras, se habla en nombre de todas las mujeres como un colectivo homogéneo en su «esencia», una imagen mitificada: la madre, la virgen, la esposa fiel; en oposición a la mujer mala, la madre soltera, la divorciada, la prostituta que rompieron todas con su «esencia» y para quienes sólo les podía venir el castigo, como binomios con límites y distancias perfectamente marcados (Castro, 2002). En estas fuentes de investigación se descontextualiza lo «femenino», separando a las mujeres analíticamente de otros ejes que constituyen la identidad: clase, raza, poder, etcétera (Butler, 2001).

Las mujeres de estas historias, especialmente durante los años que comprende este trabajo, aparecieron como casos marginales, de poca importancia en la historia escrita por los hombres; sólo cuando invadieron espacios masculinos se mencionaron como casos «anormales». De ahí la invisibilidad de las mujeres y la confirmación de sus espacios privados. «Cuando un proyecto de vida personal transgrede lo socialmente establecido, en nuestro caso de femineidad, es precisamente esta transgresión la que define los límites impuestos.»⁵

Tanto las revistas de la Acción Católica, como las revistas femeninas y el cine de la época, desalentaban las aspiraciones femeninas de modificar los moldes sociales establecidos, y reforzaban los ya aceptados como inmutables. Cine y revistas exaltaron los temas del sacrificio y el espacio privado en el que debían moverse las mujeres; esto tranquilizaba al cuerpo social. Impera la noción de la mujer para ser vista como un espectáculo para los varones, enmarcado en un modelo determinista, ahistórico y discriminador (Castro, 2002). Pero ¿cómo fueron esos años del cardenismo? Hago una breve revisión de ellos para ubicar al lector.

5. Cano y Radkau (1991), pág. 430.

Panorama histórico de México, 1934-1940

Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940) se dio en México una serie de sucesos que marcaron con mayor profundidad y rapidez los cambios hechos durante los gobiernos anteriores, cambios dirigidos a lograr un desarrollo económico acelerado que acabara con formas de producción y organización de los trabajadores que dificultaban el paso franco al capitalismo.

El gobierno cardenista logró aglutinar y politizar fuertemente a los diversos sectores sociales, tanto en su favor como en su contra, a pesar de las grandes y peligrosas contradicciones y diferencias que había entre ellos, pero que finalmente no desembocaron en graves crisis sociales que pusieran en peligro al Estado mexicano.

Cárdenas desarrolló una política basada en concesiones, alianzas y compromisos con los sectores sociales mayoritarios: campesinos, obreros, empleados públicos, maestros, miembros del ejército y, lo más relevante en esta historia, logró la participación de algunas mujeres incorporadas a organizaciones femeninas; estos sujetos históricos no habían sido protagonistas en la historia oficial en la que, si aparecían, lo habían hecho como masas dirigidas por un caudillo, como sucedió en la historia de la Revolución Mexicana de 1910.

Lázaro Cárdenas no se basó en un prestigio militar que no tenía, como lo hizo Obregón; tampoco se alió con líderes sindicales y cabecillas regionales, como lo hizo Calles. Cárdenas realizó cambios en el ejercicio del poder, sin romper con el proyecto socioeconómico establecido por los liberales en México desde el siglo XIX, que era el desarrollo del capitalismo en el país, proceso que continuó durante el Porfiriato y que se vio amenazado por la violencia desatada por la Revolución iniciada en 1910.

Desde la gira que hizo Cárdenas por el país como candidato del PNR,⁶ expuso sus ideas desarrollistas modernizadoras, que tenían como base un fuerte nacionalismo defensor de la soberanía y de los recursos nacionales. Cárdenas ofreció impulsar la organización de los productores, cuando estuvo en Durango en junio de 1934 y dijo que esta organización «... capacitará a los trabajadores para la conquista de las fuentes de riqueza y de los instrumentos productivos, que es el ideal socialista de la Revolución».⁷ Ya se avisaba la instauración del «socialismo mexicano», en nombre de la Revolución de 1910.

6. Se dice que, en su gira como candidato a la Presidencia por el PNR, Cárdenas recorrió alrededor de 30.000 kilómetros de las maneras más diversas, y que llegó hasta los lugares más alejados y desconocidos por sus antecesores. Cárdenas participó en las elecciones presidenciales el 1.º de julio de 1934 al lado de otros candidatos: Adalberto Tejeda apoyado por el Partido Socialista de las Izquierdas, Antonio I. Villarreal por la Confederación Revolucionaria de Partidos Independientes y Hernán Laborde por el Partido Comunista de México.

7. Cárdenas (1978), págs. 1-132.

En el discurso de toma de posesión como Presidente el 1.º de diciembre de 1934, pronunciado en el Estadio Nacional, Cárdenas reiteró que se aplicarían nuevas formas de vida y convivencia que abarcarían la política, la economía, la educación e incluso la moral y el comportamiento de los mexicanos.

Cárdenas sostuvo que sus acciones estaban basadas en la Constitución general y en el Plan Sexenal de Gobierno 1934-1940, elaborado por el Partido Nacional Revolucionaria (PNR). El Plan tenía cuatro propósitos fundamentales: aprovechamiento máximo de las riquezas naturales, mejoramiento de los ingresos de los campesinos y de los obreros, desarrollo de la industria nacional y logro de una economía autosuficiente. Esto se tradujo en acciones concretas, como fue impulsar la reforma agraria y el reparto de tierras entre los campesinos, apoyado en el Artículo 27 y en el Código Agrario de 1934;⁸ llevar a cabo una política laboral que hiciera realidad el Artículo 123 de la Constitución y la Ley federal del trabajo de 1931, extender la educación primaria por todo el país y hacerla obligatoria para todos los niños en edad escolar, y aplicar el Artículo 3.º reformado que instauró la educación socialista.⁹

Durante el gobierno de Cárdenas se dieron importantes movimientos sociales y económicos, hubo serios conflictos políticos como los que se dieron entre Calles y Cárdenas a partir de 1935, y que acabaron con la expulsión del Jefe Máximo de la Revolución y otros personajes de entonces; hubo grandes movilizaciones obreras enfrentadas a veces de manera peligrosa con los empresarios, como sucedió con los patrones regiomontanos en febrero de 1936.¹⁰ Otro suceso histórico fue la puesta en marcha de la escuela socialista anunciada en el Plan Sexenal de gobierno, elaborado por el

8. «Durante el presente sexenio se entregaron más de 10.651 ejidos definitivos amparando 18.352.275 hectáreas para 1.020.594 campesinos, sumados a las dotaciones que con anterioridad se habían conferido, forman un total de 13.091 ejidos, para 1.442.895 campesinos, con una superficie total de 25.324.558 hectáreas.» Cárdenas (1940), pág. xiv.

9. En el campo de la educación, los profesores, métodos, libros, edificios y anexos iban a tener un papel muy importante para el logro de una sociedad moderna y más igualitaria, que encauzaría a los sectores sociales más bajos a desterrar la idolatría y los prejuicios individualistas. Para ello era necesaria la capacitación sistemática y permanente de los nuevos maestros que ya se estaban formando en las Escuelas Normales, y la capacitación teórica, metodológica e ideológica de los que estaban en servicio, maestros que prepararan a los alumnos para la producción cooperativa y fomentaran en ellos el amor al trabajo como un «deber social».

10. El paro laboral de los regiomontanos realizado en febrero de 1936, fue con miras a derrocar al gobernador Morales Sánchez, «protector de los obreros rojos». Cárdenas viajó a Monterrey y allí, frente a los empresarios, pronunció sus famosos 14 puntos. El número 14 dice: «Los empresarios que se sientan fatigados por la lucha social, pueden entregar sus industrias a los obreros o al gobierno. Eso será patriótico; el paro no». Cárdenas (1978), págs. 1-192.

partido en el poder, Partido Nacional Revolucionario (PNR), y que tantos problemas causó entre la población mexicana, más en algunas entidades que en otras, donde se llegó hasta el asesinato y mutilación de maestros socialistas; otro fue el reparto de tierras de grandes latifundios que había en Coahuila, Durango, Baja California, Chihuahua, Michoacán, Yucatán y otras entidades más, que estaban casi todos en manos de mexicanos, pero también de algunos extranjeros, especialmente estadounidenses. Otros acontecimientos históricos fueron la nacionalización de los ferrocarriles en junio de 1937 y de la industria petrolera en marzo de 1938, la sublevación contra Cárdenas y la muerte del general Cedillo en 1938, el asesinato de León Trotsky en 1940. Estos hechos fueron algunos de los que se dieron durante el cardenismo y que hicieron dudar de la estabilidad del gobierno federal.

La educación como monopolio del Estado, y la escuela considerada como la base fundamental de la unidad nacional y la principal encargada de la formación de ciudadanos modernos y productivos, fueron políticas fundamentales del gobierno cardenista (Bautista, 2004).

Uno de los pilares importantes de la educación socialista que se implantó entonces, era que debía ser coeducativa en todos sus niveles. La coeducación era considerada como la participación igualitaria de alumnos y alumnas en la construcción y adquisición de los conocimientos, y la desaparición de saberes diferenciados en función de los sexos. Sin embargo, en la práctica los maestros seguían estableciendo diferencias conforme a los sexos de los alumnos, a pesar de que las escuelas fueran mixtas. Esto se vio más claro en las actividades deportivas, gimnásticas, talleres, labores productivas y otras.

La escuela primaria socialista, según estableció *El programa de estudios y de acción de la escuela socialista*,¹¹ era obligatoria para todos los niños en edad escolar, gratuita, única en sus contenidos y métodos, integral, vitalista, pues comprendía la aplicación práctica y útil de los conocimientos en la vida diaria de los alumnos, progresiva, científica, desfanatizante, emancipadora y *coeducativa*: porque tiende a facilitar las relaciones normales entre hombres y mujeres, combatiendo los obstáculos y prejuicios que se originan en su mayor parte por la separación innecesaria de niños y niñas en la escuela. Sirve además para ofrecer iguales oportunidades de capacitación económica, intelectual y social al hombre y a la mujer. «Una primera forma de llegar a esta superación de la alienación sexista así como educar en el valor del cuidado igualmente a mujeres y hombres, nos la propone la coeducación.»¹²

11. *El Nacional*, México, D. F., 7 de junio de 1935.

12. Comins (2003), págs. 104.

La coeducación que defendía la escuela socialista, no sólo fue atacada por la Acción Católica y por otros miembros del clero, sino también por algunos periódicos de entonces:

J. Cantú Corro, recuperando los fantasmas de la mentalidad conservadora y volviéndolos suyos, escribe: «Niños y niñas en el mismo establecimiento educativo... tiene resultados contraproducentes... El niño por su constitución física, estructura biológica, carácter, los oficios que más tarde desempeñará, necesita educación apropiada, exclusiva, que responda a los imperativos de su sexo. La niña debe ser siempre mujer en sus ideas y sentimientos. El hombre y la mujer son distintos... si se les da la misma educación, el hombre se afemina y la mujer se masculiniza. Inventarán la escuela mixta los que quieren pervertir a la niñez. Es el programa diabólico de las sectas tenebrosas, corromper el corazón inocente, apoderarse de los pequeños y degradarlos... Si ambos se miran y se tratan constantemente... a medida que crecen son más grandes los peligros; hay conquistas fáciles, el hombre desprecia a la mujer y ésta pierde su pudor natural, la timidez que la engrandece y que la convierte en un tesoro a ser buscado y perseguido por un compañero digno. Las estadísticas demuestran la multitud de casos vergonzosos y tremendos debido a la escuela mixta».¹³

Se reconocía la diversidad y las diferencias entre los sexos, pero no su valor intrínseco e igual. Querer ser como el hombre, disputándole sus terrenos como la educación, la política y el trabajo asalariado, sólo podía traer desequilibrios sociales y desgracias para todos,¹⁴ escribió el doctor Rafael Morelos Zapién.

La situación internacional, especialmente en los últimos años del gobierno cardenista, tampoco parecía nada tranquila, con la amenaza de la Segunda Guerra Mundial. Esto preocupó a Cárdenas y al país. El 29 de septiembre de 1939 apareció en el diario *El Nacional* un telegrama enviado por el presidente Cárdenas a Hitler:

Siguiendo el sentir del pueblo mexicano, considero mi deber apelar de la manera más sincera al juicio sereno de vuestra Excelencia, a fin de evitar una conflagración, pues creo que en los momentos actuales en que las naciones necesitan consagrar sus energías a la realización de propósitos de justicia social y bienestar general, no puede ser la guerra benéfica para ningún país que se vea envuelto en un conflicto armado.

13. *La Prensa*, México, D. F., 18 y 21 de enero de 1936; citada en Artega (2003b), pág. 341.

14. *Excelsior*, México, D. F., 24 de octubre de 1935.

Éstos y muchos otros hechos históricos registrados en la historia del cardenismo, muestran que no fue un gobierno muy tranquilo y fuerte, que Cárdenas tuvo opositores importantes, pero también adeptos que lo apoyaron, tanto dentro como fuera del país. Cárdenas fue apoyado, como corporaciones, por grandes sectores sociales, pero otros lo atacaron fuertemente; asimismo enfrentó graves problemas, tanto internos como externos, que dificultaron el ejercicio del gobierno. Sin embargo: «Bajo el gobierno [de] Cárdenas el Estado parece estar un poco adelante de las fuerzas político-económicas del país. Debido a la diversidad y a los antagonismos de esas fuerzas (...), ninguna de ellas tuvo peso suficiente para imponerse a las otras»,¹⁵ y acabar con la estabilidad del gobierno federal y del país.

En la primera página de *El Nacional* del 26 de noviembre de 1940, cuando ya estaba próximo el final del gobierno cardenista, aparecieron las declaraciones de Cárdenas en las que sostuvo que la Revolución no había concluido su misión, pero que no debía temerse un cambio en su trayectoria, pues él solamente había respetado las leyes mexicanas y cumplido con el Plan Sexenal de gobierno y que lo mismo haría su sucesor.

Al sucederle Ávila Camacho en la presidencia, Cárdenas dijo: «Entrego el gobierno en manos de un hombre modesto, nacido de la Revolución, al general Ávila Camacho, amigo sincero de los obreros y conocedor de los grandes problemas nacionales».¹⁶ Parecía que continuarían las políticas del gobierno cardenista.

En los diarios de los primeros días de diciembre de 1940 aparecieron las declaraciones de Cárdenas; en ellas dijo que él se retiraría por completo de la política, sería agricultor en las costas del Pacífico, y no volvería a hacer declaración alguna, así se le elogiara o se le atacara, ofrecimientos que no cumplió pues fue miembro del gabinete mismo de Ávila Camacho. Si esto era algo de lo que pasaba en el México de entonces, ¿qué leían las mujeres respecto a su realidad social?

Qué pasaba en el «mundo de las mujeres»

Durante el gobierno cardenista se dieron importantes modificaciones en la composición de los hogares y en los patrones de conducta de sus miembros. Hubo transformaciones en el mercado de trabajo que dieron lugar a la incorporación progresiva de las mujeres a él, así como a la participación

15. Ianni (1977), pág. 14.

16. *Excelsior*, México, D. F., 26 de noviembre de 1940. La candidatura de Ávila Camacho como candidato del partido oficial no fue muy tranquila, especialmente por su opositor, el general Juan Andrew Almazán.

de las mujeres en espacios públicos y en la política, terrenos antes considerados como exclusivos de los varones. Sin embargo, de esto poco se habló en las revistas femeninas, y si se hizo fue para criticar estos nuevos comportamientos de las mujeres que iban en detrimento de la organización y la cohesión de la familia, que estaba al cuidado exclusivo de las madres-esposas. Se veía un grave peligro en el rompimiento de los moldes sociales establecidos para hombres y para mujeres.

Las revistas femeninas revisadas reducen la historia de las mujeres a la familia, la sexualidad, el mundo privado y lo cotidiano. Sin embargo, ya aparecen algunos elementos que anuncian la nueva sociedad, como es la mujer en la oficina y en el club deportivo, incluso manejando un coche. Aun así, el sentido de pertenencia de las mujeres se lo daba preferentemente su hogar. Los otros espacios, como por ejemplo los laborales, debían ser considerados como secundarios y temporales, mientras se casaban o no tenían hijos, aunque estos espacios abarcaban cada vez a más mujeres. Las revistas no pusieron en tela de juicio los «valores femeninos» históricamente establecidos, a pesar de los cambios económicos, políticos y sociales que se estaban dando en el México de entonces.

Un actor importante en la educación informal de las mujeres durante este período histórico fue la Acción Católica, que desde sus inicios mostró un interés muy especial por la formación de las jóvenes mujeres mexicanas en su papel de educadoras de las nuevas generaciones, y como responsables de la transmisión de la religión, la tradición y las costumbres, «contra la moda indecente y con tantos usos depravados que amenazan a la sociedad moderna con la inevitable ruina», así lo dijo en uno de sus discursos el cardenal Gasparri.¹⁷

La Acción Católica, durante el período abordado en este trabajo, editaba revistas como *De frente*, *Pequeña*, *Juventud*, el *Boletín del Comité Central de la Juventud Católica Femenina Mexicana* (J.C.F.M.) y otras publicadas en los años treinta. En estas revistas difundían sus trabajos algunos colaboradores que lo hacían también en las revistas femeninas de esos años. Había concursos y certámenes semejantes a las revistas femeninas, sólo que en las revistas de Acción Católica los contenidos de estos sucesos eran eminentemente religiosos, lo mismo que los artículos y otras secciones (Torres Septién, 2003).

Las revistas comerciales para mujeres publicadas en México no contenían abiertamente mensajes religiosos, probablemente por el ambiente laico y hasta anticlerical que prevaleció durante el cardenismo, expresado esto en la propaganda que la escuela socialista hacía a favor de la ciencia y en con-

17. Torres Septién (2003), pág. 1.

tra de toda superstición religiosa. La religiosidad ha sido considerada históricamente como uno más de los atributos femeninos. Esto, sin embargo, no lo encontré de manera abierta en las revistas femeninas mexicanas, aunque sí estaba, un tanto velada, especialmente en las imágenes de algunas portadas que se referían, por ejemplo, a la Navidad y al nacimiento de Cristo, pero a manera de tarjetas postales.

Los mensajes abiertamente religiosos sí se incluyeron en las revistas de la misma clase editadas en Argentina y que también circulaban en México, como *Rosalinda. Revista mensual ilustrada para la mujer y el hogar* o *Para ti. Todo lo que interesa a la mujer*.¹⁸ Estas revistas contenían secciones claramente religiosas, como las tituladas «Reflexiones de un buen cristiano», «Enseñanzas de Cristo» y otras por el estilo, en las que se aludía a la virgen María como el modelo de toda buena mujer: dulce, abnegada, obediente y fiel; en oposición a Eva: perversa, mentirosa y atrevida. Es obvio suponer qué modelo debían seguir las mujeres que leyeron estos mensajes religiosos.

La aplicación de la educación socialista significó la imposición de la soberanía del Estado por encima de otros poderes que colaboraban en la formación de las conciencias de los mexicanos, como era el caso de las Iglesias.

Las Iglesias, durante el cardenismo, especialmente la católica, tuvieron serios problemas por el establecimiento de la educación socialista, y con ello la prohibición de la enseñanza religiosa en las escuelas dependientes del Estado, así como la de escuelas particulares en manos de religiosos, aunque éstas siguieron funcionando, especialmente en lugares alejados de la capital del país y de las de los estados donde la inspección era menor. Las escuelas religiosas funcionaron de manera clandestina, bajo la amenaza de ser cerradas si eran descubiertas.

El gobierno federal también estableció que los libros de texto que circulaban en las escuelas elementales, fueran los autorizados por el Estado, que carecían de cualquier contenido religioso. Sin embargo, no se pudo impedir que, a través de las revistas religiosas como las de Acción Católica, se intentara frenar a la escuela socialista, recomendando a las niñas que trabajaran y que ofrecieran como sacrificio hacer que cada una lograra que «dos niñas

18. *Rosalinda. Revista mensual ilustrada para la mujer y el hogar*, era publicada por la Empresa Editorial Bell en Buenos Aires. *Para ti. Todo lo que interesa a la mujer*, revista femenina publicada también en Buenos Aires por Editorial Atlántida; ambas revistas circulaban en México. *Para ti* fue la única revista, consideradas tanto las argentinas como las mexicanas, en la que sí se daba a conocer cada tiraje, tirajes que iban de 230.000 a 258.000 ejemplares, esta revista salía los martes de cada semana. Las revistas argentinas, especialmente *Rosalinda*, eran más grandes en tamaño y número de páginas que las mexicanas, utilizaban mejor papel y colorido en sus ilustraciones, especialmente en las portadas, donde aparecían los rostros de mujeres muy bellas, casi todas de tipo ario.

se salgan de la escuela socialista y reciban buenas clases como nosotras».¹⁹ En los artículos de las revistas de Acción Católica (Torres Septién, 2003) se incluían plegarias de niñas católicas en las que pedían al niño Jesús mejor morir, antes que ir a la escuela socialista, y con ello dejar de comulgar por haber pecado.

En las revistas de Acción Católica se incluían además vidas de santos, películas y lecturas recomendadas para las niñas y las jóvenes, recetas de cocina, clases de costura, relatos de viajes, cuentos y novelas cortas, sección de sociales, anuncios y recomendaciones de productos de belleza, pomadas y medicamentos. Varias de estas secciones aparecieron también en las revistas femeninas que revisé. Las principales preocupaciones de la Iglesia católica eran el creciente número de divorcios, el trabajo femenino fuera de los hogares, las modas «indecentes» en el comportamiento de las mujeres y en su vestido, la secularización de las costumbres, la influencia del cine estadounidense en las costumbres de las mujeres. Son las mismas preocupaciones de las que se habla en las otras revistas comerciales no religiosas, escritas para las mujeres de México. Así pues, todas fueron utilizadas como un importante medio de penetración ideológica conservadora, de crítica a los tiempos que entonces se vivieron y de los cambios que se estaban dando.

Los artículos, anuncios e imágenes de las revistas comerciales que revisé dan buena cuenta del ambiente que entonces se vivía en México, especialmente en las capas altas y medias de la sociedad mexicana y más entre las mujeres de entonces, mujeres pertenecientes a los sectores sociales mejor ubicados en la economía nacional, que era para quienes fundamentalmente se hacían estas revistas, pues ellas eran las que podían leerlas, por no ser analfabetas.²⁰ Mujeres que, por su capacidad económica, podían comprar estas revistas que costaban diez centavos (*Paquita*), cincuenta centavos (*La familia*) y sesenta centavos (*El hogar*). Si el salario mínimo durante 1934 y 1940 osciló entre un peso veinticinco centavos y uno cincuenta, sesenta centavos que costaba *El hogar* era casi la mitad del salario mínimo establecido en los inicios de esos años.²¹

En los contenidos de las revistas se enfatizó fundamentalmente el concepto que entonces se tenía de las mujeres, especialmente en el terreno del

19. Torres Septién (2003), pág. 6.

20. Recordemos que, en 1934, México tenía alrededor de un 60 % de población analfabeta y sólo el 52 % de los niños en edad de 6 a 14 años asistía a la escuela.

21. Para elaborar este ensayo revisé los contenidos de las principales revistas femeninas editadas en México durante 1934-1940. Esas publicaciones fueron: *El hogar*. *La revista de las familias* (semanario ilustrado, director-gerente señorita Emilia Enríquez de Rivera). *La familia*, publicada por Editorial Saylor y *Paquita*. *Semario para grandes y chicas* (director-gerente José García V.). *Paquita* aparecía los jueves, *El hogar* los miércoles y *La familia* era mensual.

«deber ser» a partir, supuestamente, de cómo eran las mujeres mexicanas de entonces.

Para las revistas femeninas, uno de los deberes principales de las mujeres era el cuidado de sus cuerpos. «El mantenimiento de nuestro cuerpo crea vínculos sociales y expresa relaciones culturales». ²² Si bien hombres y mujeres tenían las mismas necesidades fisiológicas, en estas revistas su contenido y regulación estaban sujetos a interpretaciones simbólicas y normas sociales establecidas.

El ideal del cuerpo femenino presentado en las revistas comerciales, era redondeado, que daba una «apariencia juvenil propia de los seres llenos de vida», pues los cuerpos angulosos y delgados, eran propios de mujeres enfermas a quienes se les recomendaba tomar, entre otras cápsulas y tónicos, las pastillas Seedol Kelpamalt. La mujer debía estar bien alimentada «para tener hijos fuertes y sanos», a quienes también había que darles algunos tónicos nutritivos como Emulsión de Scott, que se anunciaba en estas revistas.

Los anuncios muestran imágenes de mujeres felices frente a los aparatos que la tecnología moderna estaba creando entonces, para «facilitarles» su trabajo en el hogar y su comunicación con el exterior, como era la instalación de teléfonos a través de la Compañía Telefónica y Telegráfica Mexicana; las máquinas de coser fabricadas por la Compañía Singer; los refrigeradores y estufas Kelvinator, y las lavadoras y planchadoras «ABC», con dieciocho meses para pagar. La frase fue «Lleve usted la felicidad a su hogar». Al lado de estos aparatos siempre había una sonriente mujer. La energía eléctrica fue considerada como fundamental para el desarrollo del país, de ahí la venta de acciones de la Compañía Hidroeléctrica de Amacuzac para extender la energía eléctrica por todo México. La electricidad era la base de la modernidad, y la compañía de Amacuzac era una «industria dirigida por mexicanos y para beneficio de la colectividad mexicana». Estos anuncios fueron frecuentes en *El hogar*.

En diversos números de *El hogar* se anunciaron automóviles como el Ford V.8, en cuyas imágenes publicitarias se ve a una elegante pareja que en sus manos llevaban los enseres para jugar al golf, parada en un hermoso y verde campo y al lado del «bellísimo Ford V.8 1935 que por su facilidad para manejar, lo apreciarán muy especialmente las mujeres. Los pedales de freno y de embrague, requieren menos presión, sin perder su efectividad». ¿Cómo habrán interpretado estas imágenes las mentes más conservadoras el ver a una mujer manejando un automóvil? El mundo moderno se seguía anunciando con mayor fuerza.

Otro signo de la modernidad era que las mujeres estudiaran para ejercer

22. Salles (2002), pág. 445.

una profesión. En la revista *El hogar* (noviembre de 1936) se publicó un artículo titulado «Triunfos universitarios», en la fotografía apareció la señorita Paula Alegría, que había obtenido el título de maestra en historia, lo mismo que un mes antes María de la Luz Grovas lo había obtenido en letras. El magisterio sí se consideraba entonces como una de las carreras «propias para las mujeres» y, si se había estudiado en la universidad, el mérito era mayor.

La profesión en las mujeres fue vista más como vocación que como un trabajo remunerado; se trataba de mujeres de clase media dedicadas a ser profesoras, enfermeras, secretarias, parteras; carreras cortas y que no requerían de todo el día en el trabajo; por lo tanto esas mujeres podían combinar sus trabajos con su misión fundamental: ser «amas de casa». La feminización de carreras como el magisterio y la enfermería, se explicó entonces por ser carreras en las que predominaba la docilidad, la paciencia y la atención a los detalles, cualidades «propias» de las mujeres (Fernández, 2004).

En ninguna de las revistas consultadas faltaron las secciones de cocina, costura, tejido, bordado, corte, confección de adornos para el hogar, consejos útiles para la casa, para el cuidado y bienestar de sus hijos y de sus esposos, películas de moda, acontecimientos importantes de la alta sociedad, mexicana y extranjera, especialmente entre la nobleza europea; cápsulas culturales «para que las mujeres tengan tema de conversación con sus esposos». En estas cápsulas se incluían asuntos tan importantes como cuánto medían los altos peinados de la reina María Antonieta, o cuándo se utilizó la lecha embotellada por primera vez, o el significado de nombres de mujeres y otras «curiosidades» más, incluso recetas de cómo quitar los quistes (callos) de las patas de los canarios; hasta para eso debía tener tiempo y paciencia «la reina de la casa». Estas «cápsulas culturales» las incluía especialmente *Paquita*.

Teresa Fernández (2004) llama a esto la modernización del patriarcado, que significa «modernizar» a las amas de casa para cuidar mejor de su hogar: «Cápsulas culturales» y uso de máquinas modernas como las lavadoras y los refrigeradores, pero finalmente viviendo en un patriarcado discriminador y jerarquizado, más cómodo y llevadero para algunas mujeres, las de mejor condición económica, pero, al fin y al cabo, igual de opresivo y desigual.

En las revistas femeninas se publicaban algunas novelas y cuentos cortos, incluso poemas de M.^a Enriqueta, Gabriela Mistral y Rosario Sansores, que también se publicaban en las revistas para mujeres de Acción Católica. Las historias de ficción narradas en las novelas y en los cuentos se desarrollaban generalmente a algún lugar de Europa, varias de cuyas ciudades se presentaban como el marco de las narraciones. Las mujeres heroínas de los relatos, eran, todas y cada una de ellas, «la mujer más dulce, noble, hermosa, adorable y deseable del mundo entero». Una historia, a manera de ejemplo, fue la titulada «Un excéntrico en busca de esposa», de F. Ma-

tania.²³ En esta historia, el rico inglés Mr. Thomas Day llegó a un hospicio de huérfanos para adoptar a una joven y hacerla su esposa, una joven buena para ser educada y moldeada por Mr. Day, para hacer de ella una mujer perfecta: «abnegada, honesta, sincera, ilustrada, valerosa, gentil, sin coquetería y sin nervios». Historias cortas, fáciles de leer y comprender por las lectoras, en las que se hacían descripciones minuciosas de lugares, personajes y hechos concretos que daban lugar a la imaginación femenina. Los personajes eran mujeres bellas, inteligentes y sumisas, no siempre ricas; los hombres eran apuestos, autoritarios pero buenos, casi siempre ricos; mujeres y hombres que se encontraban, se enamoraban, se casaban y eran muy felices, en ese orden.

También en *El hogar* se publicaron las partituras de algunas piezas cortas de músicos famosos como Mozart y Chopin. Un atributo «de distinción» de las mujeres era que tocaran el piano, no como profesión y ejercicio público, «sino para solaz y descanso de los suyos». ¿Cuántas mujeres de entonces sabrían tocar el piano y tenían uno en su casa?

En este mundo de las mujeres reflejado en las revistas femeninas, ¿cuáles eran los problemas de los que debían seriamente ocuparse las lectoras?

Problemas sociales que debían preocupar a las mujeres

En las revistas femeninas no faltaban las páginas de editoriales y los escritos que se podrían considerar como «artículos de fondo», en los que se manifestaba lo que pensaban quienes entonces vivían en México y los cambios que se estaban dando, provocados por el avance de la tecnología moderna que, por un lado y a través de la mercadotecnia, alentaba el consumo, especialmente entre las mujeres, y por el otro, con un pensamiento más conservador y menos mercantilista, tenía temor de lo que este avance estaba provocando sobre los modos de vivir y de pensar de entonces.

En *El hogar*²⁴ apareció un artículo escrito por el doctor Máximo Silva, «El médico en el hogar y en la calle», en el que habló sobre los cambios que entonces se estaban dando en la ciudad de México, debido a su acelerado crecimiento urbano:

la circulación incesante y profusa de transeúntes, lo mismo que de tranvías, de carros, de automóviles, de carruajes y de vehículos de toda especie, las inevitables aglomeraciones de cosas y de personas, las interrupciones del tráfico que se observan en la vía pública, hacen aparecer que la ciudad es pe-

23. *La familia*, México, D. F., enero de 1938.

24. *El hogar*, México, D. F., 3 de julio de 1935.

queña para su población, y que sus vías públicas son muy estrechas, pero esto depende de nuestra falta de educación y de nuestros malos hábitos...

Este mismo doctor Silva se mostró sorprendido y preocupado frente al acelerado crecimiento demográfico de la capital del país, la aparición no prevista de sectores populares antes un tanto ocultos, y ahora puestos en primera plana en los discursos del mismo Cárdenas y en las acciones de su gobierno; el reclamo de algunos miembros de los sectores mejor acomodados como los empleados públicos, probablemente muchos de ellos considerados como miembros de la clase media, que reclamaron al gobierno cardenista no estar incluidos en las políticas vigentes, en las que sólo se hablaba de proletariado y burguesía, y ellos, los de la clase media, no pertenecían ni a una ni a otra, ¿entonces dónde se ubicaban? El doctor Silva, tal vez miembro de estas clases medias que reclamaban su lugar en el gobierno cardenista, estaba preocupado por ver en la ciudad a estos nuevos habitantes, que nunca antes habían vivido en ella y que venían del México rural al urbano, a quienes urgía «cultivar y civilizar».

Obreros aglomerados que invaden las banquetas lo mismo que el arroyo, en espera de su raya; indígenas azorados, estupefactos, insensibles, que marchan perseguidos por los tranvías eléctricos o por cualquier otro vehículo, sin que bocinas ni campanillas les despierten de sus ensueños aztecas; niños que organizan juegos de canicas, o corridas de toros en plena vía pública, en los cruceros de los ferrocarriles; mujeres y hombres que disputan; chóferes, cocheros y carreros que pocas veces saben cuál es su mano derecha.²⁵

El proyecto modernizador del gobierno cardenista de acelerar el desarrollo industrial, provocó profundos cambios en el sistema de vida del país. Según el proyecto social cardenista, México dejaría de ser un país eminentemente rural, como lo era a principios de los años treinta, donde alrededor del 70 % de la población económicamente activa estaba concentrada en la agricultura, y pasaría a ser un país moderno, con una población urbana y mano de obra calificada para la productividad agropecuaria e industrial, un país en pleno crecimiento económico. Sin embargo, para algunos capitalinos esto significó el avance de la barbarie sobre la civilización, sin antes haber preparado y educado al bárbaro rural para adaptarse a la vida de un «mundo urbano, civilizado y moderno».

Los avances de la tecnología fueron admirados pero también temidos, y en el discurso moralista utilizado en las revistas femeninas, se acusaba al mundo de entonces de ir perdiendo los valores llamados «espirituales», para dar preferencia a los materiales, formando con ello «Hombres máqui-

25. *Ibidem.*

nas, hombres duros, para hogares fríos; seres calculadores». ²⁶ Contra ello debían luchar las mujeres desde sus hogares, y no permitir que sus hijos siguieran los pasos de los hombres máquinas. Por eso ellas debían convertir sus hogares en «remansos de paz y amor», agradables a sus esposos e hijos cuando por las tardes regresaran a sus hogares después de las jornadas de trabajo y estudio, de tal manera que no fueran absorbidos por un «mundo calculador y sin alma».

La identidad de género que se iniciaba en la familia y que se iba adquiriendo desde la primera infancia, se debía reforzar en la escuela, incluido el aprendizaje y uso del lenguaje que marcaban las diferencias, «así no habla una niña», o «ésas son palabras de niños, no de niñas». Esto ha llevado a la creación de la categoría *feminolecto* o modos de hablar de las mujeres, diferentes de los de los varones, y que las identifican como mujeres. Este asunto fue frecuentemente tratado en las revistas femeninas, con secciones dedicadas especialmente a las madres acerca de las formas en que debían conducir a sus hijos y a sus hijas, de manera sexualmente diferenciada, para ser aceptados por la sociedad. Los papeles socialmente asignados a hombres y a mujeres, constituyeron también el lenguaje con el que los sujetos se comunicaron entre sí.

Mediante la maternidad, las mujeres eran vistas como transmisoras de las reglas necesarias para la vida en sociedad, por lo que la maternidad se puede entender en dos sentidos: como la reproducción biológica de los seres humanos, y como la reproducción de los patrones culturales que garantizan la permanencia del sistema social en su conjunto (Rivera, 2004).

Los talentos y las necesidades de los niños debían ser manipulados por los adultos, según su género. A ello ayudaban las revistas femeninas que consideraban a la familia como el primer contacto de los niños y el primer medio de socialización y adiestramiento. El hogar era el ambiente en el que los niños adquirirían los valores y las actitudes fundamentales para su desarrollo social, aun cuando ya siendo adultos los rechazaran.

La educación que se debía dar a los varones, primero en la casa y después en la escuela, debía exaltar los valores de competitividad, agresividad, extroversión, seguridad, etcétera, valores excluidos de las mujeres que correspondían al deber ser y en las que no debía haber fisuras con el ser.

En estas revistas había algunos artículos dirigidos de manera exclusiva a los varones, como en *El hogar*, por ejemplo. Uno de ellos se tituló «Para triunfar, por la victoria. La conquista del empleo». Las imágenes muestran a un varón, joven y bien vestido, que asciende al triunfo por una escalera; en el escrito se le dan una serie de indicaciones a seguir para conseguir un

26. *El hogar*, México, D. F., 15 de septiembre de 1937.

empleo: cómo debía hacer una solicitud que reflejara a un «hombre inteligente y seguro que sabe leer y escribir entre líneas». Debía evitar parecer tímido y, por el contrario, debía parecer seguro, sincero y cordial, confiado en sí mismo, como todo hombre.

Mientras a las mujeres, siempre y cuando fueran abnegadas y buenas, se les responsabilizaba, sólo a ellas, del cuidado y la felicidad de sus matrimonios, a los hombres se les reconocían atributos propios de los ganadores, hombres fuertes y protectores que debían salir de sus casas y luchar para proteger y cuidar de sus familias. Las mujeres en sus casas, los hombres en la calle. Los varones fueron asociados con la inteligencia y el trabajo, innovadores y productivos; las mujeres con los sentimientos y los afectos, pasivas y dependientes.

Otro fenómeno calificado entonces en las revistas como «grave problema social» fue el crecimiento de las parejas divorciadas,²⁷ ya que en aquel entonces se consideraba el matrimonio como un lazo indisoluble. Para la sociedad mexicana, especialmente la capitalina, el divorcio era «el suicidio del matrimonio tras del cual viene el escándalo, el bochorno, el ultraje y el derrumbamiento de todo lo noble construido por la sociedad».²⁸ En las revistas se escribió que el divorcio era «ese caballo apocalíptico, que va destruyendo con su venenosa baba millones y millones de hogares en el mundo actual tan supercivilizado».²⁹

A las mujeres, pilares del hogar, las revistas les recomendaban con respecto al divorcio:

Por vuestros hijos, mujeres, por vosotras mismas, que nunca entre el fantasma del divorcio en vuestro hogar. Cerrad vuestros oídos a todo aquello que pueda provocarlo, cerrad vuestro corazón a todo aquello que pueda justificarlo. Cerrad vuestra alma a todo aquello que pueda motivarlo. Lejos de pensar en el divorcio, deberéis pensar siempre, constantemente, continuamente, en que os casasteis para toda la vida, porque vosotras creéis, como toda mujer abnegada y buena en la INDISOLUBILIDAD DEL MATRIMONIO.³⁰

Este discurso escrito por Mateo Rivas, usando un lenguaje que no creo que haya sido el que se hablaba de manera común y corriente en el México de entonces, arengó solamente a las mujeres, como si ellas fueran las únicas

27. En México, el divorcio había tenido ya algunos antecedentes con la ley del divorcio promulgada por Carranza en 1914, pero no fue sino hasta 1931 cuando el divorcio quedó legalmente incorporado en el Código Civil del Distrito Federal para pasar después a los de los estados.

28. *El hogar*, México, D. F., 3 de julio de 1935.

29. *Ibidem*.

30. *Ibidem*.

responsables de evitar el divorcio y la disolución del matrimonio; por supuesto que la mujer debía ser, indiscutiblemente, fiel a su esposo, no importando cómo fuera él. Una romanza de moda decía:

Amarle fiel, si soy querida.
Y aun sin su amor, amarle fiel.

A la manera del *Manifiesto del partido comunista* de 1848 de Marx y Engels, las revistas hablaron del divorcio como el fantasma, no del comunismo que recorría Europa en el siglo XIX, sino del divorcio que recorría México durante la tercera década del siglo XX. Más que del fantasma del comunismo en México, que también era una preocupación, especialmente en el gobierno de Cárdenas y los rumores que se expandieron de que aquí se iba a establecer el sistema comunista,³¹ las mujeres debían estar preocupadas por el fantasma del divorcio, que crecía cada vez más y que se estaba convirtiendo en un problema social muy grave.

En los artículos que abordaron el divorcio, a las mujeres fue a quienes se les acusó de ser las principales causantes, por no ejercer bien sus funciones como madres y esposas, y querer salir de sus casas para trabajar fuera de ellas en «campos de trabajo exclusivos del hombre».

La mujer divorciada fue calificada como «mujer rota», «fracasada», «incompleta», falta de la parte más importante del «ser de las mujeres», el varón. El hogar de una divorciada era un «medio hogar», «media vida», «media alma».

En muy pocos de los artículos se abordaron algunos problemas socioeconómicos por los que atravesaban diversas familias mexicanas, especialmente las de los empleados públicos que:

por los vaivenes de la política [se] efectúa un cambio de altos funcionarios en el engranaje de la administración pública, y se efectúan renunciaciones y remociones de los jefes y directores de los servicios públicos. En miles de hogares un fantasma de inquietud pasea su sombra, sobrecogiéndolo los ánimos ante la amenaza de que el jefe de ellos se vea afectado por una cesantía.

Así lo señaló el editorial publicado en *El hogar* en julio de 1935. Recordemos que, después de la ruptura que se dio entre Calles y Cárdenas en 1935, el presidente rehizo su gabinete y tuvieron que salir los secretarios

31. Recordemos las acusaciones que desde diversos sectores sociales y lugares de la República le hicieron al gobierno cardenista, acusándolo de estar llevando a México al comunismo a la manera de la URSS, y querer establecer un Estado autoritario en el país. Incluso se acusó a Cárdenas y a su gobierno de estar apoyados por «el oro de Moscú», a través de Lombardo Toledano, uno de los ideólogos más importantes de la época y colaborador de Cárdenas.

que formaban el anterior, que era de filiación callista. Seguramente que, en este «reacomodo», muchos empleados públicos de alto nivel se quedaron sin trabajo, por eso este reclamo hecho tal vez por alguno de los recién desempleados o por su esposa, no lo sé, pues no apareció la firma del autor. «Es curioso observar cómo en México, la clase media, está expuesta a tantos sufrimientos, sin protección alguna del Estado que paternalmente quiere gobernar el proletariado del pueblo».³² Nuevamente apareció la clase media reclamándole al gobierno de Cárdenas que la hubiera dejado fuera del esquema social. Los sectores de la llamada clase media exigían sus derechos, pues esta clase «tiene mayores necesidades impuestas por su grado de cultura y la naturaleza misma de sus trabajos, y que quiere colocar a su familia en un plano de comodidades a que todos tenemos derecho».³³ Un discurso que pedía igualdad, pero reconociendo diferencias y planos sociales. El escrito se tituló «Hogares en inquietud».

En otras secciones de las revistas femeninas, a las mujeres se les daban consejos sobre cómo debían comportarse, y qué hacer en diversas circunstancias, especialmente en reuniones sociales, cómo hablar, cómo reír, cómo vestir «siempre femenina y graciosamente»; se recomendaba a las mujeres ver a las estrellas de cine de moda para imitarlas en sus vestidos, no en sus actos.

Las muestras de amor entre las parejas debían hacerse en los espacios íntimos, nunca en público. El beso, por ejemplo, era considerado vulgar si se daba frente a otros; mas si era demasiado «apasionado y prolongado», la culpa de esas demostraciones no debidas la tenían algunas películas y actrices, no actores, impúdicas todas. Las demostraciones amorosas entre las parejas sólo eran bien vistas y correctas si se hacían a solas. Ante los demás, las mujeres debían cuidar las «buenas maneras», e incluso no ser excesivamente solícitas y amorosas con sus esposos y menos en público. En todas sus acciones debían buscar el «equilibrio», igual que en su vestido y arreglo personal.

Las nuevas imágenes, consideradas como subversivas, fueron casi siempre consideradas por las mismas mujeres como una moda más, y por lo tanto pasajeras, a las que había que atender, sí, pero sin perder lo que significaba ser «mujer». Así se ve en las revistas femeninas, precisamente en la sección de modas: cabezas de mujeres con cortes de pelo modernos, cabelleras más pequeñas y fáciles de peinar, especialmente para las mujeres que trabajaban fuera de sus casas, y que no tenían suficiente tiempo para el cuidado de una larga cabellera; vestidos más cortos y cómodos para facilitar los movimientos de las mujeres, y que les permitieran circular más fácilmente; ausencia de sombreros y otros aditamentos que quitaban libertad al

32. *El hogar*, México, D. F., 3 de julio de 1935.

33. *Ibidem*.

cuerpo; ésa era la moda del momento, pero detrás de la moda debía permanecer, inalterable, la esencia de ser mujer.

Las mujeres debían ser educadas para que los hogares dirigidos por ellas lo fueran con responsabilidad, amor y sabiduría; para ello había que educarlas, para servir a «los otros», no a ellas mismas (Lazarín, 2003). La mujer contribuiría a la revolución social del país a través de su labor impulsora de la cultura dominante, todo desde su hogar que era el lugar que «por naturaleza» le correspondía. En general, se trató de un discurso moralista cargado de valores y juicios, valores considerados como femeninos: responsabilidad, honradez, belleza, buen gusto, modestia, elegancia, sacrificio.³⁴

La mujer mexicana, educada en el ambiente cultural hispánico poseía todas las virtudes de su raza, tal vez en mayor grado que su progenitora la mujer española. Era dulce, tierna, amable y de adorable sencillez. Su educación tendía, únicamente, a la formación de una buena esposa y una buena madre.³⁵

Así escribía Beatriz D., viuda de Orozco: la autora abrevió su propio apellido, y lo hacía con añoranza y preocupación por lo que en 1937 estaba sucediendo en el mundo de las mujeres. La mujer debía recapacitar sobre lo que estaba haciendo y seguir siendo «una violeta en el pensil de sus amores», refugio de los dolores y contrariedades a quien seguía «el séquito de sus propias perfecciones» (¿sus hijos?), «vestida de virtud, sin más velo que el pudor, era el encanto del hogar». Pero ahora, 1937, ¿qué era la mujer?, se preguntaba la señora de Orozco: era una imagen perdida en cuestiones sociales, políticas y económicas, que no eran propias de su sexo, cobijados todos, hombres y mujeres por un «Estado soberano, que anula la libertad individual y borra del corazón de los hombres [y de las mujeres] los más sagrados afectos».³⁶ La señora de Orozco escribía como debían escribir las mujeres, reafirmando el pensamiento patriarcal, sin provocar un caos personal y mucho menos provocarlo en sus lectoras.

Se combinaron, con matices nuevos, los roles anteriores con los modernos, pero conservando los que definían la «esencia» femenina. Se advierte de los peligros que encerraba la adopción de las nuevas modas y que afectaban a la «esencia» de ser mujer.

La señora de Orozco hizo un llamamiento a las mujeres «que todavía sabemos ser madres y esposas», a cerrar filas contra «las otras mujeres». Tal vez esas otras mujeres fueron Luz F. de Perches, E. G. Pruneda, María Pacheco, Ana C. de Vértiz, Clementina N. de Sáenz, que fundaron el Partido Nacional Cívico Femenino; o las integrantes de diversas asociaciones feme-

34. Lazarín (2003), págs. 264 y ss.

35. *El hogar*, México, D. F., 15 de septiembre de 1937.

36. *Ibidem*.

ninas que durante el gobierno cardenista dijeron avanzar hacia la igualdad entre los hombres y las mujeres como la Liga de Amas de Casa, el Bloque de Mujeres Revolucionarias afiliado al PNR, la Liga Nacional Feminista dirigida por Margarita Robles de Mendoza; el Frente Unido Pro Derechos de la Mujer y otras asociaciones más.³⁷

En el mundo de la política del gobierno cardenista, algunas mujeres fueron protagonistas. Hubo mujeres, pocas, que participaron en la fundación del Partido Nacional Cívico Femenino en 1936, en el que reclamaron «el reconocimiento pleno de la condición ciudadana de las mujeres mediante una reforma constitucional que les conceda la igualdad en los derechos políticos de que disfrutaban los hombres».³⁸ De este partido político ya no se sabe más.

¿Por qué en las revistas femeninas no se habló de la posibilidad que durante el gobierno cardenista se vislumbraba ya, que era darle el derecho al voto a todas las mujeres mexicanas? Finalmente, ese derecho no se otorgó en esos años sino en la década de los cincuenta, y que el propio Cárdenas no explicó cabalmente por qué no lo hizo durante su gobierno, dando lugar a especulaciones explicativas como que esto se pospuso porque entonces se creyó que todavía las mujeres estaban en manos del fanatismo, de los curas y sus maridos, conservadores y «mochos», especialmente los que integraban el Partido de Acción Nacional (PAN), y que manipularían a sus esposas y a sus feligreses, y por su voto podrían perder la elección presidencial de 1940.³⁹ ¿Sería que para dar el voto a las mujeres había que desfanatizarlas primero, pues en «esencia» eran eso, fanáticas y superreligiosas?⁴⁰

La exclusión de las mujeres de la vida política nacional, la explica Mercedes Barquet (2002): abarcó no sólo la conformación de los partidos o de los procesos electorales, sino que tuvo diversas facetas que se apoyaron en razones que iban desde argumentos esencialistas por las «incapacidades innatas» de las mujeres para la política y su rechazo del poder, hasta consideraciones subjetivas «propias de las mujeres», que se percibían a sí mismas como incapaces de participar en esos terrenos «exclusivos de los hombres».

37. Arteaga (2003a), pág. 345.

38. *Excélsior*, México, D. F. 13 de febrero de 1936.

39. Arteaga (2003a), págs. 345 y ss.

40. En el mundo de la política mexicana se dio un hecho calificado por muchos como extraordinario e insólito, que fue otorgarle el derecho al voto a la mujer en el estado de Tabasco durante el gobierno de Tomás Garrido Canabal (1931-1934). En 1932 los tabasqueños decidieron otorgar el derecho al voto a las mujeres en las elecciones legislativas. Antes, en 1925 (Decreto núm. 9 del gobernador Tomás Garrido, 14 de marzo de 1925), ya se les había dado a las mujeres tabasqueñas el derecho a votar y ser votadas en los comicios electorales de los ayuntamientos (Torres, 2001). Algo semejante ya se había hecho en las entidades de San Luis Potosí y Chiapas.

El lugar de las mujeres quedaba reducido a la familia, sus funciones ya estaban predeterminadas, sin posibilidad de poner en tela de juicio las relaciones existentes entre hombres y mujeres. Esta programación permitió a los actores sociales no sólo organizar sus pensamientos, sino también sus comportamientos conforme a lo que estaba prescrito y a lo que la sociedad esperaba de cada sexo.⁴¹

Una de estas mujeres criticadas en las revistas femeninas, probablemente fue Josefina Vicens (Cano y Radkau, 1991), que ocupó la Secretaría de Acción Femenil de la Confederación Nacional Campesina (CNC) en 1938, año en el que fue fundada la Confederación. Josefina Vicens también fue Secretaria de Acción Femenil del Sector Agrario del Partido de la Revolución Mexicana (PRM), y organizadora de mujeres campesinas. Esto correspondió a lo que Cárdenas dijo frecuentemente en sus discursos, llamando a las mujeres a que participaran en las organizaciones políticas, y mejoraran por sí mismas su situación social y económica, a través de ligas femeninas y cooperativas de producción y de consumo. Sin embargo, en la realidad esto no significó que se cuestionara a fondo la división genérica del trabajo, y la función fundamentalmente procreadora de la mujer.

Mujeres, muchas de ellas «de sociedad» y tal vez esposas de hombres importantes de la época, que se separaron del modelo femenino de entonces, rompieron con él y por eso precisamente fueron duramente atacadas, especialmente por las otras mujeres, las buenas y abnegadas madres y esposas que utilizaron, entre otros medios, las revistas femeninas para «entrenar» mejor a las mujeres en sus formas de actuar y pensar, «propias de su sexo», para que así ejercieran mejor el papel que «naturalmente» les correspondía.

Las «mujeres revolucionarias» seguramente confiaron demasiado en los discursos de Cárdenas, como por ejemplo cuando en el Congreso de Unificación Campesina, realizado en la ciudad de México el 28 de agosto de 1938, el presidente dijo en su discurso que era necesario:

darle representación a la mujer en la directiva nacional por medio de una secretaria, para que lleve a cabo la organización nacional de las mujeres campesinas, que con actitud ejemplar han venido desarrollando una acción muy trascendente y meritoria en los aspectos educativo, organización del trabajo, eliminación de centros de vicio, organización de cooperativas de producción y consumo y en otras muchas actividades que las hacen acreedoras a que se piense y se apoye de una manera leal y decidida su completa reivindicación.⁴²

Mujeres convocadas por el mismo Cárdenas para formar ligas y asociaciones femeninas y defender sus derechos, para lograr mayor igualdad so-

41. Salles (2002), pág. 443.

42. Cárdenas (1978), págs. 1-320.

cial; mujeres, según el mismo Cárdenas, «sometidas a las largas tareas del metate». De estas mujeres «revolucionarias» no se habló en las revistas femeninas que aquí se revisaron. Eran invisibles y por lo tanto no había por qué hablar de ellas, ni siquiera para recomendarles cómo ser «mejores amas de casa». Si acaso se habló de ellas, fue para criticarlas. Así, la política llegó hasta el ámbito de las mujeres, haciendo más evidente todavía el signo de la ambivalencia que las marcaba.⁴³

Una sociedad en la que se estaban sucediendo cambios rápidos y profundos, no coincidió con los cambios que se estaban dando en la consolidación de los géneros y sus roles. Las mujeres, en lo general, se mantuvieron al margen de los procesos históricos decisivos del momento, fijas en su naturaleza estática frente a una sociedad cambiante. Esto debió provocar problemas en aquellas que pretendían actuar como sujetos activos de su propia historia y poner en tela de juicio el «eterno femenino», haciéndose cada vez más grande la distancia entre la ideología conservadora de la época, plasmada en las revistas femeninas, y las necesidades concretas de una sociedad en rápido cambio (Cano y Radkau, 1991). Las mujeres que lo hicieron tal vez se reconocieron a sí mismas como diferentes a los varones, no inferiores, pero también diferentes a las demás mujeres y por eso fueron relegadas por ellas, pero aun así se movieron en lo que Cano y Radkau llamaron «una jaula flexible e invisible», que las rodeó y moldeó conforme a prototipos establecidos y socialmente aceptados, pero viviendo a la vez en una realidad social en constante cambio, provocado por las necesidades del medio social en el que se movían. Yo creo que éstas sí fueron «mujeres rotas y fragmentadas».

Reflexiones finales

Las revistas revisadas para preparar este trabajo reforzaron el ideal femenino de la mujer como esposa y madre, únicos papeles realmente importantes que les tocó jugar en la sociedad de esos años, y de los que no debía apartarse. En las revistas «percibimos la manera cómo un factor como la “violencia simbólica” permanece en las costumbres de algunos grupos y conlleva la fundamentación para que los cambios sociales y culturales se vuelvan difíciles, impracticables».⁴⁴ En este juego social, tanto hombres como mujeres ejercieron un tipo de «complicidad» para la conservación de las estructuras sociales ya asimiladas, perpetuando con ello la dominación masculina.

43. Arteaga (2003), pág. 3b.

44. Lagarde (1990), pág. 194.

En las revistas para mujeres existieron pocos espacios profesionales para ellas. El campo de trabajo productivo, el asalariado, era casi exclusivo de los varones, excepto algunas profesiones como el magisterio, reconocida la carrera de maestra como adecuada para las mujeres «al ser una prolongación de su naturaleza maternal». A esta forma de represión profesional que convierte a las mujeres en madres de los demás, como las maestras de sus alumnos, Elva Rivera (2004) le llama maternazgo, mujeres complacientes y cuidadoras de otros, que no son sus hijos, pero que así realizan su calidad materna.

En las revistas femeninas las singularidades estuvieron ausentes, excepto cuando se trató de notas sociales y de las actrices famosas del cine. En esos casos las mujeres sí tuvieron nombre y apellido; todas las demás notas se refirieron a la «mujer bella», la «buena madre y fiel esposa», la «buena ama de casa», la «oficinista», la «costurera», sin hacer referencia a las condiciones concretas de las aludidas. Todas fueron incluidas en un mismo concepto general y homogéneo. Tanto en las películas como en las revistas de esos años, se trató de mujeres excluidas de los asuntos importantes concernientes a la sociedad considerada como un todo. Mujeres frágiles y varones fuertes y valientes, mujeres sumisas ante el padre, el marido o el patrón, como en la película *Allá en el rancho grande* (1936). Lo mismo pasaba en las familias urbanas, especialmente entre las de clase media, donde el cuidado y la permanencia del orden establecido se colocó sobre cualquier otro fin social. La familia monogámica, católica y numerosa; intocable la unidad familiar y la autoridad del padre y la obediencia de la madre. Buenos ejemplos de ello son *Cuando los hijos se van* (1941), *Mi madrecita* (1940). Los valores de las hijas eran la obediencia, la sumisión y la resignación, propios de futuras madres y esposas; si no lo hacían se les expulsaba del hogar y terminaban recibiendo su castigo (Melche, 1997).

El deber estético de las mujeres, núcleo de las revistas femeninas, era preparar su cuerpo para atraer al otro.⁴⁵ Captar la atención de los varones, preocuparse por su figura como parte «natural» de su feminidad, disimular sus defectos e imperfecciones con cosméticos y aditamentos, sin reconocerse a sí mismas, excepto tal vez como seres profundamente incompletos e insatisfechos.

La venta de mercancías y el consumismo presentado en las revistas llenaba el vacío de las lectoras (Reed, 1984), al menos el de las mujeres que por sus condiciones económicas podían hacerlo, dejando seguramente aún más frustradas a las que no lo podían hacer. Dedicadas a corregir sus cuerpos y a mejorar su aspecto, a buscar «la perfección», a comprar muchos ar-

45. Lagarde (1990), pág. 194.

tículos para ellas, sus esposos, sus hijos y sus casas, estas mujeres pasaban su vida «actuando como equilibristas en la cuerda floja», como afirma Dowling (1990).

A las mujeres (en las revistas *mujer*, en singular), se las definió por su sexualidad y su calidad de procreadoras y nutricias; a los hombres por su trabajo y la dependencia hacia él de sus mujeres. El trabajo doméstico fue considerado como obligación exclusiva de las mujeres y, por no ser asalariado y no producir mercancías, no fue reconocido como un trabajo productivo como el de los hombres. Mujeres metidas cada una en su casa, aisladas de las demás, esposas solitarias y madres amorosas, acostumbradas a obedecer, prolongando en sus hijos, especialmente en sus hijas, la enseñanza de ese mismo comportamiento sexual-femenino,⁴⁶ reforzado con premios y castigos, dados por la sociedad en la que se vivía.

En las revistas femeninas, los hijos formaban parte del espacio vital de las madres, no de los padres, y a través de su función socializadora ellas debían realizar el papel de engranaje de una herencia social patriarcal que asegurase la estabilidad de la familia y de la sociedad toda. Un mundo donde lo biológico señaló los destinos de los hombres y de las mujeres, marginando a éstas de los procesos simbólicos sociales, de los que ellas mismas eran los soportes fundamentales (Lorite, 1987).

La autonomía económica de las mujeres no fue bien vista en las revistas femeninas de esos años. Ellas debían estar en sus casas y subordinadas a sus esposos. Las mujeres que se atrevieron a cuestionar este sistema de relaciones sociales establecido entre hombres y mujeres, por lo menos las que probablemente participaron en las organizaciones sociales que reclamaron mayor igualdad entre los géneros, tal vez se sintieron extrañas y solas al poner en tela de juicio la «inmutabilidad» de las formas sociales tradicionales de la sociedad mexicana de los años treinta.

Diversos «fantasmas» recorrieron México durante los años 1934-1940. El fantasma del comunismo, que iba a «establecer el gobierno cardenista»; el proyecto político de entonces, que marcó rumbos hacia la modernización y el crecimiento económico del país, a través de su crecimiento industrial y tecnológico y de la explotación de sus recursos naturales; las consecuencias que este proyecto estaba teniendo en los planos sociales y económicos, en los que las fronteras entre los sectores sociales, al menos en el plano de la participación política, se iban cerrando cada vez más; el descontento de los sectores altos y medios de la sociedad mexicana frente a las medidas populares del cardenismo; los enfrentamientos y fricciones políticas entre importantes protagonistas de la política; los avances tecno-

46. Greer (1984), pág. 121.

lógicos que preocupaba a una sociedad que, dirigida desde el gobierno, pasaba de ser rural a ser urbana, con un crecimiento demográfico acelerado y peligroso y una escasa planificación, así como una incorrecta distribución de la población mexicana.

De estos asuntos las mujeres, al menos a través de las revistas, se mantuvieron casi siempre ajenas. Ellas debían preocuparse, de manera muy especial, por el creciente número de divorcios que se estaban dando ya en esos años, por su participación en la política y en asuntos «exclusivos de los hombres», como lo fue la petición del derecho al voto, por la salida de sus hogares para trabajar fuera de ellos a cambio de un salario; todos estos problemas las estaban alejando de sus papeles principales, aquellos que «la misma naturaleza les había dado», ser madres y esposas, y esto estaba llevando a la sociedad mexicana, como se decía en una de las revistas, «a una sociedad fría, habitada por hombres y mujeres igualmente fríos». Esto era lo que debía preocupar fundamentalmente a «la mujer».

Las mujeres en el régimen cardenista, a pesar de los cambios históricos que se dieron y que apuntaron a una sociedad «moderna» e industrializada, siguieron siendo las madres, las esposas, las hijas, las mujeres ejemplares (Arteaga, 2002a), obedientes y silenciosas compañeras de los varones, aun a costa de los nuevos y complejos papeles que se les adjudicaron en una sociedad que empezaba a surgir. El gobierno cardenista señaló tiempos de cambio, en los que también se estaban redefiniendo los roles de género y la identidad de las mujeres con ellos, pero sin poner en riesgo la «esencia» de ser mujer.

La división de valores «masculinos» y «femeninos» se manifestó de manera muy clara en las revistas femeninas revisadas para este trabajo: los hombres aparecieron con papeles sociales rígidos y establecidos, como lo fue la autoridad en la familia y la responsabilidad económica de su manutención. Por otro lado, las mujeres debían ser preparadas socialmente para la sumisión, el amor y la dependencia con respecto a los varones.

Se confirmó así una división rígida y cerrada de los papeles sociales de las mujeres y de los hombres, división que resultó negativa para todos, no sólo para las mujeres. «Por cada mujer fuerte cansada de aparentar debilidad, hay un hombre débil, cansado de parecer fuerte». ⁴⁷ En las revistas femeninas las mujeres debían aprender lo que la sociedad de entonces, heredera de la anterior, tenía tipificado como cultura propia de las mujeres. Lo distinto, lo diverso, fue percibido como peligroso y amenazador, fuente de conflictos y divisiones de consecuencias fatales, no sólo para las mujeres sino para todo el conjunto social.

47. Comins (2003), pág. 103.

Referencias bibliográficas

Libros

- ARTEAGA CASTILLO, BELINDA (2003a), «Las mujeres y su educación en los gobiernos de Lázaro Cárdenas y Ávila Camacho, 1934-1946», en MARÍA ADELINA ARREDONDO (coord.) *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México*, Universidad Pedagógica Nacional/Miguel Ángel Porrúa, México, págs. 319-362.
- (2003b), «Las mujeres del cardenismo en fotografías, grabados y libros de texto», en *Memoria del VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, El Colegio de San Luis, San Luis Potosí, (disco compacto).
- BARQUET, MERCEDES (2002), «Sobre el género en las políticas públicas: actores y contexto», en ELENA URRUTIA (coord.), *Estudios sobre las mujeres y las relaciones de género en México: aportes desde diversas disciplinas*, El Colegio de México, México, págs. 345-372.
- BAUTISTA GARCÍA, CECILIA ADRIANA (2004), «Maestros y masones: la contienda por la reforma educativa en México, 1934-1940», en Memoria electrónica del IX Encuentro Internacional de Historia de la Educación, Universidad de Colima, Facultad de Pedagogía, Colima, México.
- BUTLER, JUDITH (2001), *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Paidós/PUEG/UNAM, México.
- CANO, GABRIELA y RADKAU, VERENA (1991), «Lo privado y/o lo público o la mutación de los espacios (historia de mujeres, 1920-1940)», en *Textos y pre-textos once estudios sobre la mujer*, El Colegio de México, México, págs. 417-461.
- CÁRDENAS, LÁZARO (1940), *Seis años de gobierno al servicio de México, 1934-1940*, Secretaría de Gobernación, Gobierno de la República, México.
- (1978), *Palabras y documentos públicos de... mensajes diversos, declaraciones, entrevistas y otros documentos, 1928/1940*, vol. I, Siglo Veintiuno Editores, México.
- CASTRO RICALDE, MARICRUZ (2002), «Feminismo y teoría cinematográfica», en *Escritos. Género y Teoría, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, Universidad Autónoma de Puebla, núm. 25, enero-junio, págs. 23-48.
- CHÁVEZ GONZÁLEZ, MÓNICA LISBETH (2004), «Gimnasia e higiene escolar para mujeres mexicanas a finales del siglo XIX y principios del XX», en *Memoria electrónica del IX Encuentro Internacional de Historia de la Educación*, Universidad de Colima, Facultad de Pedagogía, Colima, México.
- COMINS MINGOL, IRENE (2003), «Del miedo a la diversidad a la ética del cuidado: una perspectiva de género», en *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública de la Universidad Autónoma del Estado de México/Universitat Jaume I/Bancaixa, año 10, núm. 33, septiembre-diciembre, Toluca, México, págs. 97-122.
- DOWLING, COLETTE (1990), *Mujeres perfectas. El miedo a la propia incapacidad y cómo superarlo*, Grijalbo, México.

- FERNÁNDEZ ACEVES, MARÍA TERESA (2004), «Prácticas y representaciones de las universitarias en Guadalajara, 1925-1933», en *Memoria electrónica del IX Encuentro Internacional de Historia de la Educación*, Universidad de Colima, Facultad de Pedagogía, Colima, México.
- GREER, GERMAINE (1984), *Sexo y destino*, Plaza y Janés, Barcelona.
- GUTIÉRREZ DE VELASCO, LUZELENA (2002), «Literatura y género, actualidad de un enfoque teórico», en *Escritos. Género y Teoría, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, Universidad Autónoma de Puebla, núm. 25, enero-junio, págs. 13-22.
- IANNI, OCTAVIO (1977), *El Estado capitalista en la época de Cárdenas*, Era, México.
- LAGARDE, MARCELA (1990), *Cautiverios de las mujeres, madresposas, monjas, putas, presas y locas*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- LAZARÍN MIRANDA, FEDERICO (2003), «Enseñanzas propias de su sexo. La educación técnica de la mujer, 1871-1932», en MARÍA ADELINA ARREDONDO (coord.), *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México*, Universidad Pedagógica Nacional/Miguel Ángel Porrúa, México, págs. 249-278.
- LORITE MENA, JOSÉ (1987), *El orden femenino. Origen de un simulacro cultural*, Anthropos, Barcelona.
- LUNA MARTÍNEZ, MARÍA AMÉRICA (2003), «Mujeres en el espejo. Imágenes femeninas en el cine mexicano de los 90», en *Memoria del VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, El Colegio de San Luis, San Luis Potosí, (disco compacto).
- MELCHE, JULIA ELENA (1997), «La mujer en el cine mexicano como figura fílmica y realizadora», en *Universidad de México, Revista de la Universidad Nacional Autónoma de México*, núm. 557, junio, págs. 24-27.
- MEZA, JAVIER (s. f.), «Historiadores y métodos», en *Estudios*, México, ITAM, núm. 69, págs. 31-59.
- PARTIDO NACIONAL REVOLUCIONARIO (1937), *Plan Sexenal del Partido Nacional Revolucionario*, Partido Nacional Revolucionario, México.
- REED, EVELYN (1984), *Sexo contra sexo o clase contra clase*, Fontamara, México.
- RIVERA GÓMEZ, ELVA (2004), «Estudiar, trabajar y maternar en tiempos de universidad», en *Memoria electrónica del IX Encuentro Internacional de Historia de la Educación*, Universidad de Colima, Facultad de Pedagogía, Colima, México.
- SALLES, VANIA (2002), «Sociología de la cultura, relaciones de género y feminismo: una revisión de aportes», en ELENA URRUTIA (coord.), *Estudios sobre las mujeres y las relaciones de género en México: aportes desde diversas disciplinas*, El Colegio de México, México, págs. 435-457.
- SCOTT, JOAN W. (1996), «El género: una categoría útil para el análisis histórico», en M. LAMAS (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, PUEG/UNAM/Miguel Ángel Porrúa, México.
- TORRES SEPTIÉN, VALENTINA (2003), «Lectura para jóvenes católicas en el México preconiliar», en *Memoria del VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, El Colegio de San Luis, San Luis Potosí, (disco compacto).

- TORRES VERA, TRINIDAD (2001), *Mujeres y utopía. Tabasco garridista*, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco.
- TUÑÓN, JULIA (1998), *Mujeres de luz y sombra en el cine mexicano. La construcción de una imagen, 1939-1952*, El Colegio de México/Instituto Mexicano de Cinematografía, México.
- (2002), «Las mujeres y su historia. Balance, problemas y perspectivas», en ELENA URRUTIA (coord.), *Estudios sobre las mujeres y las relaciones de género en México: aportes desde diversas disciplinas*, El Colegio de México, México, págs. 375-411.

Revistas femeninas publicadas en México

- EL HOGAR. LA REVISTA DE LAS FAMILIAS (1930-1940), Emilia Enríquez de Rivera (directora-gerente), México.
- LA FAMILIA (1930-1940), Saylor, México.
- Paquita. Semanario para grandes y chicas* (1930-1940), Juventud, México.

Revistas femeninas publicadas en Argentina

- Para ti. Todo lo que interesa a la mujer* (1934-1940), Editorial Atlántida, Buenos Aires.
- Rosalinda. Revista mensual ilustrada para la mujer y el hogar* (1934-1940), Empresa Editorial Bell, Buenos Aires.

Periódicos

- El Nacional*, México, D. F., 1934-1940.
- Excélsior*, México, D. F., 1934-1940.

9. Acerca de la supervisión del nivel medio en Río Negro (Argentina), 1958-1996

Amelia Beatriz García

Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Consideraciones iniciales

A partir de los resultados de las investigaciones sobre la historia de la educación en la Patagonia Norte,¹ iniciadas en 1988, una serie de temas surgieron como posibles de ser analizados. Entre ellos, la problemática de los inspectores ocupó nuestro interés por su trascendencia en el campo educativo y la inexistencia de trabajos al respecto.

En ese sentido el proyecto de investigación «Inspectores de ayer y hoy, perfil y funciones en la constitución del campo educativo de Río Negro y Neuquén, 1884-1993»,² intentó incorporar un aporte original al campo de la historia de la educación, al analizar cómo los inspectores se fueron constituyendo históricamente como uno de los agentes del sistema escolar a cargo de diferentes funciones de evaluación, capacitación y organización de la vida institucional. A veces, actuaron como funcionarios disciplinadores/domesticadores; otras, como agentes creativos y Maestros comprometidos (la mayúscula, no es arbitraria).

Es en el marco de este proyecto que ha sido elaborado el presente trabajo con el objetivo específico de mostrar cómo se estructuró la supervisión de nivel medio desde los inicios de la provincialización y qué lugar ocuparon los supervisores en tiempos de la reforma de dicho nivel en Río Negro, conocida como Ciclo Básico Unificado (CBU).

1. La Patagonia Norte, frecuentemente también se la identifica como región Comahue y abarca las provincias de Río Negro y Neuquén.

2. Informe final aprobado.

Asimismo, en uno de los apartados nos ocupamos de la supervisión de la educación física, que constituyó una problemática particular vinculada a la presencia de un supervisor para la disciplina mencionada. En consecuencia, el malestar que generaba esta presencia conducía a confrontar dos tipos de supervisión: la supervisión generalista *versus* la supervisión por áreas.

En orden a lo metodológico, se analizan los informes de inspectores/supervisores, la documentación oficial sobre la organización del sistema supervisivo de nivel medio, intentando triangular esta información escrita con el contenido de los testimonios recogidos a través de entrevistas a informantes claves.

Inspectores e informes en los primeros años de provincialización, 1958-1970

Antes de abocarnos al desarrollo de la temática anunciada en el título quisiéramos reproducir a modo de ilustración una escena que está presente en la memoria de muchos de nuestros entrevistados y cuya descripción, términos más o términos menos, se reitera:

(...) aparecía en las escuelas una vez al año y que ese día estaban todos los chicos con guardapolvo limpio, los árboles pintados de blanco (...) la escuela se paralizaba (...), hasta el perro se paralizaba y entonces el «tipo» (*sic*) se iba y dejaba un informe que decía ¡¡¡adelante! ¡ los felicito! Y venía después a los seis meses o al año siguiente.

Esta presencia en la institución escolar, descrita con cierta mezcla de humor e ironía, encierra la imagen que muchos de nosotros asociamos más frecuentemente a la figura del inspector, como parte del recuerdo escolar. Sin embargo, a esa representación, el mismo entrevistado contrapone la del supervisor, y dice:

tenía que ser un tipo (*sic*) que anduviera por las escuelas, y que su entrada no significara ningún cambio, o sea un docente más en la escuela». En la misma línea de pensamiento se agrega otra imagen: «el supervisor es un compañero más de los docentes, es un asesor, no es un inspector (...) que todo encuentra mal.

Nos parece relevante señalar que el cambio de denominación que se resalta en esta escena, y la construcción de un perfil diferente se correspondió con la modificación de estatus de la vida institucional de Río Negro, que pasó de territorio nacional a provincia.

Precisamente en el campo educativo la creación del Consejo Provincial de Educación³ en 1963 significó no sólo el desarrollo y consolidación de un sistema educativo provincial, sino también la modificación del campo de la supervisión, tanto a nivel del cambio de denominación, que pasó de inspector a supervisor, como de la función y el perfil. Sin embargo, en alguna documentación y en el lenguaje de algunos entrevistados persiste durante un tiempo un uso indistinto de los términos inspector/supervisor. La publicación del Consejo Provincial de Educación: «Principios y técnicas de supervisión»,⁴ que aparece en Viedma en 1970 durante la intervención de R. Tasso a dicho Consejo, establece lo siguiente:

Dentro del plano administrativo de la educación existe una función de alta responsabilidad y por lo tanto respaldada por una sólida preparación y adecuada autoridad. Nos referimos a la supervisión escolar primaria a nivel zonal, como *concepción moderna de la inspección...* (el subrayado es nuestro).

En otra documentación sobre normas de supervisión, que circulan por esos años, leemos estos conceptos que refuerzan lo explicitado en el párrafo anterior:

El concepto moderno de supervisión incluye, desde luego, el centro del trabajo y en ocasiones la corrección de los errores, pero básicamente se fundamenta en los principios de la pedagogía científica (...) la supervisión es, en esencia, un procedimiento de colaboración para conseguir el mejoramiento progresivo del proceso enseñanza-aprendizaje...⁵

No obstante los presupuestos teóricos que avalaban el inicio de la supervisión provincial, los ámbitos nacional y provincial desde 1958 y hasta 1969 no siempre estuvieron claramente delimitados. Es posible hablar de coexistencia de inspectores/supervisores, en tanto los primeros conformaban un cuerpo dependiente de Consejo Nacional de Educación, encargado de inspeccionar las escuelas nacionales, creadas en los territorios y las provincias, mientras que los supervisores operaban en las escuelas dependiente del Consejo Provincial de Educación.

3. Después del derrocamiento del presidente Arturo Frondizi, en 1962, se suceden en la provincia dos intervenciones federales. Durante la segunda intervención del comisionado Carlos Ramos Mejía se institucionaliza el Consejo Provincial de Educación, en 1963, quedando organizado dentro del Ministerio de Asuntos Sociales.

4. La publicación es reproducción de una similar aprobada por el Consejo Nacional de Educación en 1967.

5. Normas de Supervisión, s/r, material cedido por el inspector Luis Zaina de su archivo personal.

Al respecto, en otro trabajo sobre una historia general de la supervisión,⁶ damos cuenta que en los informes de nivel secundario de algunos de los colegios nacionales (Colegio Nacional de Gral. Roca, Colegio Mariano Moreno de Allen)⁷ se registraron entre el año 1959 y 1968 la presencia simultánea de inspectores/supervisores de nación y de provincia, que visitaban un mismo establecimiento.

A pesar de esta coexistencia, entre los ex supervisores entrevistados es recurrente la opinión sobre las escasas visitas que recibían en sus escuelas, durante el tiempo que ellos ejercieron como directores o rectores de las mismas; situación que, posteriormente, no se modifica de modo sustancial cuando la provincia comienza a tener su cuerpo de supervisores.⁸

Respecto a la normativa sobre las funciones del supervisor podemos señalar que, si bien algunas resoluciones reglamentaban para ambas ramas del sistema, tanto primaria como secundaria, del análisis de la documentación hallada sobre supervisión y de los testimonios recogidos se desprende que la supervisión para la rama primaria provincial aparece mucho más normada y hasta, si se admite, más claramente organizada respecto de la rama secundaria.

Tal vez podamos conjeturar acerca de la incidencia que pudieran haber tenido las transferencias que se producen en 1969 en el nivel primario y lo que eso implicó en materia de reorganización de los servicios de conducción por parte del Consejo Provincial de Educación; mientras que recién en la década de los años noventa se producen acciones similares con los establecimientos secundarios.

Sin embargo, el dato sobre la falta de documentación similar para la rama secundaria (entiéndase normas, reglamentos, etc.) nos conduce a hipotetizar con mayor fuerza que o bien la supervisión de nivel medio transcurre, respecto de sus funciones, por caminos diferentes o es posible que el acento puesto sobre el nivel primario forme parte de esa diferencia siempre presente en el sistema escolar entre la definición y la identidad, mucho más clara, de la escuela elemental frente a la falta de objetivos precisos y del para qué del nivel medio.

No obstante, la enseñanza media en Río Negro tuvo un ritmo de crecimiento lento pero ininterrumpido desde los primeros tiempos del territo-

6. *Inspección/supervisión en Río Negro. La construcción histórica del campo en Río Negro: 1884-1992* (en prensa).

7. Gral. Roca y Allen son ciudades de la provincia de Río Negro.

8. En los libros de *Informes de Inspectores/supervisores* a los que tuvimos acceso, el del Colegio Nacional de Regina, el Mariano Moreno de Allen y La Escuela Normal Mixta de Roca, pudimos registrar sólo 6 y 8 visitas, respectivamente, entre los años 1958 y 1970.

rio. Hacia 1945 la enseñanza media se hallaba apenas bosquejada, y representada sólo por la Escuela Normal y el Colegio Nacional, ambos en Viedma,⁹ y el Colegio Nacional de General Roca. Entre 1946 y 1960 Río Negro cuenta con los siguientes establecimientos públicos de nivel medio, a saber: el Colegio Nacional de Bariloche, el Instituto Mixto Secundario de Río Colorado, la Escuela Normal Mixta Provincial de General Roca, el Colegio Nacional de Choele Choel, el Secundario Provincial Mariano Moreno de Allen y el Colegio Nacional Belgrano de Cipolletti. En 1959, a un año de la provincialización, se crea el Colegio Nacional de Villa Regina.¹⁰

Por estos años y hasta las últimos de la década de los sesenta, estos establecimientos son visitados, por «inspectores de nación», es decir dependientes del Consejo Nacional de Educación. Ahora bien, no obstante la existencia de un imaginario de carácter negativo sobre la presencia de estos agentes en las escuelas, esto dista de ser siempre así para el conjunto de los entrevistados; algunos de ellos, fundamentalmente los directivos de los establecimientos, rescatan distintos aspectos de su accionar y hasta podría admitirse que, de algún modo, se identifican con esa imagen frecuentemente asociada a una forma de «autoridad autoritaria» o autoritarismo,¹¹ o a una personalidad que imponía distancia y respeto:

Para mí eran positivos, [en referencia a los inspectores] porque siempre recomendaban, nunca cometían injusticias (...) bueno yo también pienso que fui un poco autoritaria, pienso que desarrollé mi función estando segura de lo que estaba haciendo, y sabiendo que los demás respetaban lo que yo estaba haciendo y lo valoraban...¹²

Otro de los entrevistados reivindica lo aprendido:

...me tocó un inspector muy bueno que se llamaba Martiarena, un hombre mayor que me trajo el reglamento de enseñanza secundaria (...) y me dijo, pero póngalo en el cajón y úselo como excepción (...) use el sentido común (...) particularmente a mí me ayudaba muchísimo porque yo de docencia conocía muy poco...¹³

Estos testimonios revelan la incidencia de la acción de los inspectores, particularmente sobre el accionar de los directores, práctica que guarda relación con lo expresado en una circular que definía el perfil y la función del

9. Viedma es la capital de la provincia de Río Negro.

10. Bariloche, Choele Choel, Río Colorado y Villa Regina son localidades de la provincia de Río Negro.

11. Barreiro, T. (1990), «Resortes subjetivos del autoritarismo», en, *Revista Educoo*, 8, págs. 66-68.

12. Entrevista a EM, ex supervisora de nivel medio, agosto de 2002.

13. Entrevista a FG, rector de colegio secundario y ex supervisor, septiembre de 2002.

inspector: «El inspector de zona es “director de directores”. Su preocupación fundamental será formar buenos directores y no la fiscalización directa y personal de la labor del aula».¹⁴ Esta práctica se ve reflejada, en este período, en varios de los informes encontrados.

A modo de ejemplo nos referiremos a dos de ellos. Uno es el primer informe del *Libro de inspectores* del Colegio Nacional de Villa Regina, de fecha 28 de septiembre de 1959, en el que se enumeran una serie de acciones que el rector del establecimiento debía llevar a cabo para su mejor desempeño. Cada indicación aparece precedida por un verbo como: «ordenar, archivar, elevar, instruir, efectuar, verificar, etc.», que las convierte en enunciados de claro tono imperativo. Como dato a destacar, el informe comienza y concluye con indicaciones al director respecto al mantenimiento de la disciplina en la institución.¹⁵

En otro informe,¹⁶ se detallan una serie de irregularidades cometidas por la dirección del establecimiento y, paralelamente, la misma inspectora de enseñanza secundaria puntualiza a la funcionaria de turno los cambios a realizar en futuras acciones.

Siguiendo el pensamiento de Eliseo Veron,¹⁷ creemos que este tipo de informes, en tanto que «enunciación», son una muestra del modo como se construye la imagen del «destinatario» (director), pero fundamentalmente la del «enunciador» (inspector). De este modo, se reafirma la figura del director como autoridad del establecimiento, mientras que la del inspector aparece ligada a intervenciones de fuerte tono imperativo, que se corresponden con una imagen autoritaria, tal como fue descrito por la mayoría de los docentes entrevistados.

Ahora bien, si de la existencia de la normativa sobre las funciones del supervisor pasamos al conocimiento que sobre las mismas tenían los propios actores, la información que se desprende de sus testimonios nos permite puntualizar que algunos supervisores reconocen, con más o menos conocimiento, que la tarea contaba con algunas pautas a seguir, dictadas

14. Circular núm. 90 de la Inspección Técnica General de Escuelas de Provincias, Zona 2.º, 22 de septiembre de 1964.

15. Transcribimos los puntos mencionados: «... expreso a continuación algunas recomendaciones que estimo fundamentales en la oportunidad. Son las siguientes: 1. De orden general, atinentes a la disciplina escolar: tener presente lo prescripto en los apartados 1.º, 7.º, 8.º y 11.º del Reglamento General (art. 53) (...) 13. No declinará el rectorado la facultad de decidir en el orden disciplinario sobre las excepcionales aplicaciones de castigos».

16. *Libro de Inspectores* de la Escuela Comercial Diurna Mariano Moreno de Allen, 22 de septiembre de 1966.

17. Sigal, S. Veron, E. (1985), *Perón o Muerte. Los fundamentos discursivos del fenómeno peronista*, Edit. Legasa, Buenos Aires, «Introducción».

desde el Consejo, mientras que otros niegan la existencia de las mismas, e incluso están aquellos que plantean la libertad de acción, fundamentando que dicha libertad era posible en tanto se mostrara ante las autoridades de dicho Consejo una personalidad que irradiara «confianza y autoridad».

La supervisión de nivel medio antes y después de la gestión de R. Tasso en el Consejo Provincial de Educación (1970-1994)

A partir del año 1970 la supervisión¹⁸ en Río Negro, centralizada en la capital de la provincia, comienza a tener un «antes y un después», tanto si nos atenemos a la documentación, como en el recuerdo los docentes que ejercieron la actividad por aquellos años. Este momento de cambio está marcado por la intervención en el Consejo de Ricardo Tasso, que llega de la mano del general Roberto Requeijo al frente del gobierno *de facto* por esos años (1969-1973). Durante su gestión presenta un plan de «reestructuración y reordenamiento de los organismos técnicos de supervisión del Consejo Provincial de Educación» que, en esencia, consistió en crear un Departamento Técnico y cinco Supervisiones Regionales.

Una revisión de los testimonios recogidos nos permite concluir que, respecto a las modificaciones realizadas, existe una gama de manifestaciones que van desde la aprobación al rechazo por la presencia y/o la gestión de R. Tasso en el Consejo Provincial de Educación. Para algunos, la propuesta representó una verdadera revolución en el sistema. Un supervisor argumenta: «Estábamos un poco dormidos en la parte docente. Tasso le dio un sentido más moderno a la función de supervisor...». Por el contrario, para otros las acciones y la modificación del organigrama representaron un retroceso respecto del modo como estaba funcionando el «cuerpo de supervisores».¹⁹

Creemos que algunas opiniones se ubican en torno a la dupla centralización-descentralización. Una supervisora técnica lo expresa en estos términos: «La organización de las regionales nunca la compartí (...)», y manifiesta con cierta añoranza: «Y nunca más volvió a estar centralizada». Igualmente, este cambio reeditó de algún modo el enfrentamiento entre nación y provincia, o entre la capital y el interior. El testimonio recogido es revelador:

... en febrero de 1970 ahí se produce el crack porque viene a la provincia un equipo de nación... El general Requeijo trae todos *iluminados* de afuera con

18. El término «supervisión» comienza aparecer en el *Libro de Inspección* y toda otra documentación oficial a partir de 1970.

19. Entrevista a MF, ex supervisor de primaria, m de 2000.

conocimiento profesional que es importante, valioso, pero también muy valioso es el conocimiento de la realidad geográfica regional²⁰ (el subrayado es nuestro).

Las expresiones del entrevistado, etiquetando como «iluminados» a un sector del campo de la supervisión, dan cuenta claramente del «espacio de conflicto y competición» en el que, según P. Bourdieu, «los contendientes rivalizan por establecer un monopolio sobre el tipo específico de capital eficiente en él».²¹

Las «regionales», tal como se las identifica en la jerga de los supervisores, en tanto que organización descentralizada, «tenían jurisdicción sobre las escuelas primarias, secundarias y de adultos»,²² según se consigna en la resolución 127/I/70 y la planta funcional la conformaban: un inspector regional, un secretario técnico e inspectores visitadores. La figura del inspector regional recayó con frecuencia en maestros que habían alcanzado la jerarquía de inspectores. Esto también produjo cierto malestar y enfrentamiento entre docentes de nivel primario y aquellos que se desempeñaban en la rama secundaria.

... las regionales se manejaron mucho desde el nivel primario y bueno fue ahí donde lograron sacar los departamentos de aplicación, lograron el manotazo, transformarlas en escuelas comunes (...) no se respetaba mucho el tema de las ramas, por ahí mandaban uno de primaria a secundaria.²³

Se advierte que en los inicios de esta nueva estructura no se plantea una divisoria de la supervisión entre la rama primaria y la secundaria, y es posible encontrar documentación e informes en colegios secundarios firmados por supervisores con título de maestro. Esto sin duda era una situación difícil de asimilar por quienes en muchos casos estaban al frente de los establecimientos secundarios portando títulos de profesores. En ese sentido no faltan los comentarios recordando, con nombre y apellidos, a aquel supervisor que visitaba las escuelas secundarias de la zona sin el título pertinente para desempeñar esa función. Esto significó excluir de un determinado sector del campo educativo a una parte de los colegas, imponiendo cierta definición de pertenencia al mismo, dependiendo de «su posición en el campo,

20. *Ibidem*.

21. Bourdieu P. y Wacquant L. (1995), *Respuestas para una antropología reflexiva*, Edt. Grijalbo, México.

22. La estructura en regionales se mantuvo, si bien a través de distintas reorganizaciones. El organigrama actual contempla: direcciones de nivel, delegaciones regionales y zonas.

23. Entrevista a EC, ex supervisora técnica, septiembre de 2002.

es decir de la distribución del capital específico (título), así como de la percepción que tenían de dicho campo».²⁴

La situación se modifica cuando, en 1973, con la asunción de un nuevo gobierno provincial, se produce una reestructuración de los servicios de supervisión. Se reducen a dos («A» y «B») las supervisiones zonales de enseñanza secundaria²⁵ y, paralelamente a la designación de un supervisor jefe de enseñanza media y superior y otro de enseñanza primaria,²⁶ comienzan a funcionar de modo independiente las supervisiones de ambas ramas del sistema. Además, son designados para los cargos de supervisores zonales para la rama secundaria, rectores de colegios secundarios, con una trayectoria reconocida como, entre otros, fue el caso del rector del colegio «Manuel Belgrano», de Cipolletti y el rector del Colegio Nacional de Viedma,²⁷ que durante 1973 y 1977 supervisaron los establecimientos en sus respectivas zonas.

Esta estructura se mantiene hasta 1977, año en que se aprueba otra modificación por resolución núm. 432/77. En los considerando, se consigna que:

... las distancias a recorrer por los señores supervisores en algunos casos, o la cantidad de establecimientos con superpoblación de alumnos y divisiones, en otros (...) conspiran contra la prestación de un servicio que debe ser cada vez más eficiente.

De aquí se sigue la necesidad de ampliar a cinco el número de supervisiones zonales, hecho que se concreta conjuntamente con la designación de secretarios técnicos, completándose de este modo la constitución de la supervisión de la rama secundaria como organismo independiente de la rama primaria.

En 1978, en los considerando de la Resolución núm. 593 se vuelve a exponer la necesidad de adecuar la estructura orgánica del Consejo Provincial de Educación con el fin de «dotar de mayor agilidad al sistema educativo» y «(...) salvar los problemas de distancia que acarrea la extensión de la provincia». Para tal fin, se crean cuatro delegaciones regionales.

Posteriormente, con la vuelta a la democracia (1983), el sistema zonal de supervisión de nivel medio adquirió un importante crecimiento a partir de la reorganización que se operó en el Consejo Provincial de Educación, plasmado en el documento base de 1984. Esto significó, desde la mirada retros-

24. Bourdieu, P. y Wacquant, L. *op. cit.*, págs. 65-67.

25. Resolución del Consejo Provincial de Educación núm. 59/73.

26. Por Resolución núm. 55/73 y 1178/73 se designa para cubrir los cargos de supervisores jefes de la rama secundaria y primaria, respectivamente, al profesor Teodoro A. Neumann y el señor Luis Zaina, ambos de extensa y destacada actuación en la docencia rionegrina.

27. Resolución del Consejo Provincial de Educación núm. 59/73.

pectiva de la ministra de Educación, profesora A. Mazzaro,²⁸ un nuevo posicionamiento de los supervisores como: «articuladores entre el organismo central y las instituciones», poniendo mayor énfasis en las cuestiones pedagógicas y aplazando aquellas más referidas a lo administrativo.

Destacamos el término con el que la funcionaria define la función del supervisor en esta nueva etapa porque creemos que, ateniéndonos a su significado etimológico, remite a una representación de la figura del supervisor cuya tarea de mera vinculación o de enlace entre dos partes, podría considerarse como un suerte de disminución de su «campo de poder».²⁹ Sin embargo, la misma funcionaria, en otros párrafos de su testimonio, resalta justamente el poder de decisión de los supervisores de nivel medio, que califica de importante, ejemplificando como hecho puntual, al inicio del año escolar, el poder de decidir *ad referendum* del Consejo, la creación de nuevas divisiones de alumnos.

Sin embargo, ese mismo poder de decisión, más cercano en el tiempo, durante el año 2000, motivó en otras circunstancias que supervisores de una de las regionales fueran sancionados por haber modificado lo resuelto por el Consejo. Esto generó declaraciones de los implicados que fueron ventiladas en la prensa local.³⁰ Al respecto, en la entrevista uno de ellos expresa:

... el equipo de supervisores de esta regional es uno de los que más enfrenta las políticas de acción y las determinaciones que toma el Consejo, y Viedma³¹ nos tiene bien marcaditos.³²

En esta lucha por los espacios de poder registramos como significativa otra noticia que, con posterioridad, la prensa local titula: «Supervisores se rebelan y presionan». En dicha «nota»,³³ entre otros aspectos, los supervisores expresan la necesidad de que las autoridades educativas les brinden la información necesaria para conocer las previsiones de la política educativa en respuesta a las distintas problemáticas relacionadas con sus funciones.

28. Ministra de Educación de la Provincia durante el período 1999-2003.

29. Bourdieu, P. (1983) define «campo de poder» como espacio de las relaciones de fuerza entre los diferentes tipos de capital o entre los agentes que están suficientemente provistos de uno de los diferentes tipos de capital para estar en disposición de dominar el campo correspondiente».

30. «Podrían sancionar a supervisores desobedientes.» Este título aparecía en el *Diario Río Negro* el 18 de Mayo de 2000. Posteriormente, con fecha 1 de junio de 2000 el mismo diario publicaba «Supervisores sancionados analizan pasos a seguir».

31. Viedma es LA capital de la Provincia de Río Negro, lugar de funcionamiento de las distintas dependencias del gobierno.

32. Entrevista a DV, supervisor en ejercicio, Gral. Roca, julio de 2002.

33. *Diario Río Negro*, 25 de junio de 2002.

Tanto una como otra de las acciones aquí consignadas, remiten a las estrategias mediante las que los ocupantes de posiciones en un campo intentan «individual o colectivamente salvaguardar o mejorar su posición e imponer el principio de jerarquización más favorable a sus propios productos».³⁴

Más allá de las acciones protagonizadas por los supervisores para posicionarse en el campo de la educación, es justo destacar que fueron algunos supervisores de nivel medio los que impulsaron con mayor fuerza las dos instancias de convocatoria del Consejo entre 1993 y 1994,³⁵ tendentes a debatir las funciones del supervisor. En esas circunstancias, y no obstante el trabajo conjunto en talleres de supervisores de ambas ramas, fueron algunos de estos agentes de la rama secundaria quienes tuvieron destacada actuación en los debates que dio origen a las Resolución núm. 1053/94, hoy vigente; incluso el texto final es de su autoría.

Lo relevante de la resolución mencionada radica no sólo en señalar la misión y funciones de los supervisores, sino en el hecho distintivo de establecer lo que se llama «Foro de supervisores», siendo este un espacio de «interconexión entre las autoridades políticas y escolares». El espacio del foro, en tanto que «encuentro de los supervisores de toda la provincia de los distintos niveles y modalidades con la conducción política del Consejo» implicaba, respetando el espíritu de la resolución, poner en debate las políticas que se proponían implementar. Sin embargo, la convocatoria sólo se concretó una sola vez; al respecto, un supervisor reflexiona «... al no ser el foro un ámbito político partidario podía resultar de difícil manejo para cualquier político».³⁶

El lugar de los supervisores en la reforma del nivel medio: CBU (1986-1996)

Con el retorno a la democracia en 1983, y con la instauración de un sistema político democrático, una de las preocupaciones y prioridades de la conducción provincial fue la educación. Desde el gobierno de la provincia de Río Negro se propuso una profunda transformación del sistema educativo a través de una nueva legislación, de una propuesta de reforma curricular, y de la puesta en marcha de nuevos servicios educativos como el Plan de Alfabetización y el Servicio de Educación Laboral Orientada, (SEPALO).

34. Bourdieu, P. y Wacquant, L., *op. cit.*, pág. 68.

35. La convocatoria del CPE, tuvo dos instancias de encuentro, en Viedma en noviembre de 1993 y en Choele Choel en marzo de 1994.

36. Entrevista a HR, ex supervisor y secretario gremial.

Este es el marco desde el que se plantea el proyecto de la denominada «reforma del nivel medio», que se implementó a partir de 1986.

Ahora bien, para abordar el tema propuesto en este apartado nos parece pertinente intentar la descripción de los ejes centrales de tal innovación, con objeto de comprender qué papel jugó la tarea del supervisor en la reforma, partiendo del supuesto de que, desde su lugar de poder, los supervisores vinculados con otros actores del sistema podían ejercer resistencia frente a las propuesta de cambio o ser agentes dinamizadores de las mismas.

Tal vez como un modo de aprehender el espíritu de la reforma, convenga iniciar esta breve descripción planteando los objetivos de tal innovación, que

... se propuso asegurar la igualdad de oportunidades educativas, la incorporación y retención en el sistema de sectores excluidos. En cuanto al tipo de formación, tendió a una educación integral destinada a lograr una persona creadora, crítica, democrática y solidaria.³⁷

Para concretar tales objetivos se planteó reformar el nivel medio tradicional, reestructurándolo en dos ciclos: el Ciclo Básico Unificado (CBU) en tres años y el Ciclo Superior Moralizado (CSM) en dos años. Este último se configuró adoptando distintas orientaciones, en función de intereses estudiantiles y/o características sociales, productivas de cada localidad.

La organización curricular del CBU adoptó una estructura conformada por talleres obligatorios y opcionales y áreas de disciplinas afines, encaminada a superar la fragmentación del conocimiento y, desde esa tesitura, impulsar un trabajo interdisciplinar. Igualmente, este diseño requirió establecer relaciones horizontales entre los miembros de la comunidad educativa, prácticas de participación activa en el proceso de la educación y en el tratamiento de los conflictos. Para ello debían ser revisados «los mecanismos estructurantes (*habitus*) que operaban desde adentro de los agentes como determinantes de las conductas»,³⁸ para remover el sedimento dejado por los años de dictadura militar.³⁹ La mayor preocupación en materia de resignificación de roles estuvo centrada en el rol del docente, que debía mantener nuevos vínculos tanto con el alumno como con el conocimiento; pero también requería ser considerado el rol de los directores y los superviso-

37. Oyola, C. A (director) (1998), *Innovaciones educativas. Un análisis de la reforma educativa del nivel medio en Río Negro (1986-1996)*, Edit. Miño y Dávila, Buenos Aires-Madrid.

38. Bourdieu, P. y Wacquant, L., *op. cit.*, pág. 25.

39. Un ex ministro de Educación de la provincia manifiesta al respecto: «... una de las cosas que yo les dije es que quien había sido un supervisor funcional de la dictadura, no podía serlo de la democracia».

res,⁴⁰ el cual a criterio de la subdirectora de nivel medio durante la reforma, no se había trabajado o discutido. Sin embargo, la nueva modalidad de las prácticas no siempre resultó fácil de incorporar, tal como revelan los testimonios de estos supervisores:

... a los supervisores, a los directores y aun a los maestros, nos da a veces trabajo incorporar esto de delegar, de compartir decisiones [...] nos parecía perfecto lo de la reforma, pero por otro lado estaba el temor a la participación de los alumnos, los padres, en alguna toma de decisiones.⁴¹

... todos veníamos muy estructurados, a todos nos costó un poco adaptarnos a estas cuestiones.⁴²

Un caso muy puntual de decisiones compartidas lo constituyó la implementación de los consejos institucionales propuestos en la Ley Orgánica de Educación de Río Negro núm. 2444/91 con un objetivo democratizador de compartir con la comunidad el poder de decisión a nivel institucional, a través de la presencia de los padres.⁴³ Y si bien esta instancia, a criterio de la subdirectora de nivel, no intentaba suplantar al supervisor, dicha funcionaria manifiesta, sin embargo, que «hubo alguno que decía que esto era un intento de borrar la figura del supervisor». Por el contrario, el representante del gremio sostiene acerca del mismo tema que «(...) en ningún momento se intentaba desdibujar la figura del supervisor con la creación de los Consejos».

Desde el contexto hasta aquí planteado, nos preguntamos por el lugar de poder y decisión que ocupó el supervisor en la reforma, como eslabón en la cadena de conducción; qué y cómo ejerció sus funciones, si fue agente impulsor de los cambios o desde su campo de poder jugó como obstaculizador de la misma. Al respecto, en materia de normativa no hemos encontrado documentos oficiales a partir de los cuales se puedan desglosar las funciones correspondientes al supervisor para esta nueva estructura.

Pese a ello, contamos con información recogida a través de entrevistas a supervisores, funcionarios y miembros del gremio, que da cuenta de una compleja trama de puntos de vista y/o interpretaciones acerca de la figura del supervisor en la reforma, que nos permiten conjeturar que, en dicho contexto, la supervisión se constituyó como un «espacio de conflicto y com-

40. El testimonio que recogimos: «... tanto el director como el supervisor forman parte de un eslabón muy importante de un sistema vertical y unipersonal [...] el director y el supervisor eran puntos clave en la pelea por el poder».

41. Entrevista a AM, supervisora durante la reforma, febrero de 2002.

42. Entrevista a DV, supervisor de nivel medio en ejercicio, julio de 2002.

43. El consejo institucional tiene funciones decisorias en los aspectos generales, institucionales y de convivencia, y consultivas en los aspectos técnicos pedagógicos. Respecto a la posibilidad de desaparición del cargo de supervisor, se debe tener en cuenta que es escalafonario por puntaje o por concurso.

petición».⁴⁴ En ese sentido, acerca del lugar y la importancia que adquiere en la reforma la tarea de supervisión y por ende la figura del supervisor, los testimonios se dividen entre quienes le otorgan un lugar diferente rescatándolo como «líder» e impulsor de la innovación, y algunos funcionarios para quienes el supervisor quedó desplazado, alegando falta de preparación para una conducción que se planteaba como compartida y no unipersonal.

Entre los primeros, las opiniones de algunos de los entrevistados son un claro ejemplo de lo expresado:

Yo siempre digo que en esa primera etapa la inserción o no de las reformas en las escuelas *dependió del perfil del supervisor* [...] cuando el supervisor tenía asumida su condición de articulador... la reforma estuvo y se sostuvo⁴⁵ (las cursivas son nuestras).

Por su parte, un ex secretario gremial reconoce que «... los supervisores tenían una participación muy importante», respaldada desde el sindicato a través de reuniones con ellos para apoyar su tareas, o bien advirtiéndoles sobre posibles errores que, desde la perspectiva gremial, se anticipaban en la implementación; o mediante la presencia del sindicato en la capacitación planteada para el personal directivo.

Más allá de los testimonios consignados, lo que queremos subrayar es la recurrencia que en ellos registramos, atribuyendo el peso y la visibilidad de los supervisores en dicho proyecto a una cuestión personal, quebrando de este modo el «espíritu corporativo» con el que se los identificaba, por lo menos desde la mirada del gobierno de turno. Manifestaciones de algunos supervisores y funcionarios avalan nuestro comentario:

Había muchísimas diferencias, que algunos manifestaban y otros callaban.⁴⁶ ... en esto hay posturas personales siempre, la reforma no los ponía ni afuera ni adentro, uno está afuera o adentro según se posicione.⁴⁷

Sinceramente, hubo gente que estuvo metida y abocada a la reforma y otra gente que las cosas le pasaron por encima.⁴⁸

Y yo creo que la supervisión da para mucho, depende de las personas.⁴⁹

44. Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995) definen la categoría de «campo» en estos términos: «Los campos se presentan (...) como espacios estructurados de posiciones (o de funciones) en donde las propiedades dependen de su posición en esos espacios y que pueden ser analizados independientemente de las características de sus ocupantes (en parte determinadas por ellos), pág. 23.

45. Entrevista a AM, supervisora de nivel medio durante la reforma, febrero de 2002.

46. Entrevista a FC, supervisor del nivel medio tradicional y durante la reforma, diciembre de 2000.

47. Entrevista a AM, supervisora de nivel medio durante la reforma, febrero de 2002.

48. Entrevista a AS, supervisora de educación física durante la reforma, abril de 2001.

49. Entrevista a NB, subdirectora de nivel medio, mayo de 2001.

Por otra parte, las actitudes personales de compromiso con el espíritu de la reforma se constituyeron como un «conjunto de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción»⁵⁰ que tuvieron continuidad más allá de la propuesta de cambio. Una supervisora reconoce que: «(...) hoy se advierten prácticas que quedaron instaladas a partir de la reforma, y en ese sentido, al inicio, fue definitoria la actitud que tuvo el supervisor para la continuidad de las prácticas».⁵¹

Otro planteo diferente se desprende del testimonio de funcionarios, como el entonces ministro de Educación,⁵² que visualiza la figura del supervisor «desplazada» respecto del poder de decisión que mantenía en la estructura tradicional; en ésta, el supervisor fue, a su juicio: «... un eslabón muy importante de un sistema vertical y muy unipersonal que respondía más a la corporación docente y lo que decía el estatuto».

Esta representación devino en acciones que el mismo entrevistado explica claramente y sin ocultar ningún dato sobre las reales intenciones de su gestión, es decir la necesidad de que el supervisor fuera un instrumento válido para el poder político. En consecuencia se decidió la designación de delegados regionales políticos que tenían como tarea «encaminar» la función del supervisor. En consecuencia, el funcionario entiende que: «... en la reforma la figura del supervisor se diluye, queda desplazada, porque la conducción del proceso es muy compartida, el proceso es muy democrático». Esta representación devino en acciones que el mismo entrevistado explica claramente:

... sobre el supervisor puse delegados regionales políticos (...) que hacían funcionar al supervisor en la línea que yo quería hacerlo (...) y eran cargos políticos.

Las expresiones aquí consignadas encierran dos aspectos a considerar: por un lado, la «reestructuración», que se planteó desde la política del Consejo Provincial de Educación, en relación al campo de la supervisión, con la designación de delegados regionales.⁵³ Estos respondían a la política oficial,

50. Bourdieu, P. Wacquant (1995), *op. cit.*, pág. 25.

51. Entrevista a AM, supervisora del nivel medio durante la reforma, febrero de 2002.

52. Ministro de Educación de la Provincia de Río Negro durante el período 83-87.

53. Las delegaciones regionales fueron creadas por Resolución núm. 593/78 y en los considerando se explicita «que es conveniente, a fin de salvar los *problemas de distancia que acarrea la extensión* de nuestra provincia, designar dentro de la estructura del Consejo, autoridades superiores (...) que tengan su asiento en cada una de las cuatro regionales a crearse» (las cursivas son nuestras). En el período que estamos considerando, estas regionales respondieron a una función política. Hoy son meramente administrativas, las cuestiones pedagógica, se canalizan a través de las direcciones de nivel creadas en 1983, y reestructuradas en 1993.

y tuvieron como objetivo neutralizar las determinaciones que pesaban sobre los supervisores, controlarlos, produciendo de este modo un cambio en la dirección de dicho campo, convirtiendo una función fundamentalmente pedagógica en una función y/o cargo político. Por otro lado, a la luz del espíritu democrático y de participación de la reforma, la figura del supervisor, que aparecía muy estructurada, se la desplaza, tal vez sin considerar la posibilidad de perfeccionamiento.

Esta decisión del gobierno fue resistida y discutida desde el gremio, que defendió la vigencia del estatuto y por tanto el carácter escalafonario del cargo en cuestión. En ese sentido, el propio secretario del gremio en ese momento se enfrentó públicamente, a través de la prensa local, con el presidente del Consejo Provincial de Educación, para marcar lo que desde la perspectiva gremial era, según sus propias palabras, «una clara intencionalidad de hacer desaparecer el cargo de supervisor por un cargo más político partidario».

A juicio del gremio, este «intento» de considerar al supervisor como una figura política ponía sobre el tapete la discusión acerca de la consideración del cargo de supervisor como funcionario o como docente. Más allá de la resolución que la disyuntiva pudiera tener, ésta permanece en el imaginario y es lo que va a permitirle a la ministra de Educación, profesora Mazzaro,⁵⁴ expresarse públicamente durante las luchas gremiales de comienzo del año lectivo 2002 en estos términos: «a los supervisores cuando les conviene son funcionarios y cuando no son docentes».⁵⁵

Esta disyuntiva avivó el debate en la comunidad educativa, que llegó en algunos casos a formalizarse en una presentación ante la justicia por parte de aquellos que, según reza el expediente, «expresaron su disconformidad por haber sido considerados funcionario».⁵⁶ En este enfrentamiento entre el gobierno y el gremio en el campo de la supervisión, los contendientes rivalizan con fines según su posición en la estructura del campo de fuerza.

Por su parte, esta intención de «diluir» y/o «desplazar» la figura del supervisor también tuvo una respuesta personal desde los mismos actores, según admite el entonces secretario gremial:

... algunos supervisores imponían su figura y digamos de alguna manera se hacían imponer y peleaban y ocupaban su lugar; otros, a lo mejor por comodidad se corrían, porque además no se los pedía el propio gobierno que estuvieran.

54. Ministra de Educación, entre 1999-2003.

55. *Diario Río Negro*, 26 de febrero de 2002. Estas declaraciones, consideradas «extemporáneas» por los propios actores, fueron llevadas ante la justicia por supervisores de nivel inicial y nivel medio de la Delegación Regional Andina.

56. Expte. núm. 15.052/02, sobre autos caratulado Olague, Valeria Celia y otros s/amparo, Bariloche, julio de 2002.

Sin embargo, algunos supervisores de educación física adoptan una postura diferente y sus expresiones revelan actitudes de subordinación en el interior del campo:

(...) nosotros éramos supervisores de carrera pero de gobierno, entonces nosotros respondíamos al informe que el gobierno necesitaba de nosotros...⁵⁷

Sobre la supervisión de educación física en la reforma o un mundo aparte e intocable

Un capítulo aparte lo constituye la resistencia o agilización que tuvo la propuesta de cambio del nivel medio por parte de los supervisores de educación física. Antes de referirnos al desempeño de los mismos en el contexto de la reforma, plantearemos algunas cuestiones de carácter más general referidas a este sector de la supervisión.

Al respecto la inspección/supervisión de educación física se constituyó desde los tiempos del territorio como un sector dentro de la supervisión de escuelas, por lo tanto las escasas escuelas nacionales de nivel medio en los inicios de la provincialización de Río Negro fueron visitadas también por estos «inspectores». Este cargo, que luego se denominó supervisor, se mantuvo en Río Negro hasta 1996, en que finalmente fue suprimido por Resolución núm. 131/96. En el organigrama del Consejo Provincial y a través de sucesivas reorganizaciones, la mencionada supervisión, contó con una estructura paralela a la supervisión de primaria y secundaria, es decir con las máximas autoridades en la materia, tales como jefatura de supervisión y dirección de educación física.⁵⁸

Esta presencia de la supervisión de educación física fue motivo de tensión y malestar entre los demás actores del sistema educativo, fundamentalmente por dos razones, esgrimidas recurrentemente por los entrevistados. Una de las razones no directamente relacionada, pero sí frecuentemente asociada con el tema que nos ocupa, apunta a señalar el «fastidio» que producía el hecho de que profesores de educación física accedieran a la dirección de establecimientos, como paso previo y necesario para llegar luego a la supervisión, sólo en función del puntaje acreditado por la participación en «cursos-campamentos», u otras actividades no siempre pertinentes al área de conocimiento. Los testimonios dan cuenta de nuestro comentario:

57. Entrevista a JCT, ex supervisor de educación física durante la reforma, septiembre de 2002.

58. Resoluciones del Consejo Provincial de Educación núms. 365/1/70; 407/70; 2510/75; 432/77; 593/78.

El profesor de educación física es quizá el profesor que más acopia papeletos. Hace curso en lo que aparece y lo presenta en su legajo en la Junta...⁵⁹ (...) iban y venían los numeritos de la Junta, entonces estaban en mejor situación que nosotros que no teníamos campamento.⁶⁰

Yo tengo título de enseñanza media. Lo que no podía concebir yo por ejemplo que un profesor de educación física estuviera a cargo de un establecimiento secundario. No me parece bien.⁶¹

Más allá del malestar producido por la ocupación de cargos, los testimonios revelan una estrategia de exclusión de colegas en función del título que acredita el capital cultural, posicionando a los actores en un lugar en el campo. En párrafos anteriores hacíamos referencia a prácticas similares respecto de la competencia entre supervisores de nación y de provincia.

La otra razón recurrente, apunta a cuestionar la existencia de la figura del supervisor de educación física como un privilegio que se hacía dentro de las áreas de conocimiento. Tal existencia motivó unánimes críticas, rechazos generalizados, todos ellos concentrados en torno a algunos interrogantes: ¿por qué la supervisión de educación física?, ¿no correspondía atender igualmente a las demás áreas de conocimiento, implementando similares supervisiones? Veamos algunas expresiones al respecto:

(...) si hay una supervisión para todas las materias, que haya una de educación física me parece que no correspondía.⁶²

(...) el único supervisor específico es el de educación física, lo inventan, esa es la explicación, ¿por qué no hay supervisores de historia?⁶³

Otro manifiesta el rechazo a la existencia de una supervisión de educación física con cierto tono irónico:

(...) eso fue un moño, un moñito que uno lo tiene que tener, cuando tiene con que tenerlo (...) o sea un lujo y esos lujos no se los podía dar la provincia, ni la nación (...) un gasto superfluo.⁶⁴

A nuestro criterio estas consideraciones encierran un debate más profundo entre supervisión «generalista» *vs.* supervisión «por áreas», debate que, a nivel internacional, ha estado estrechamente ligado a la puesta en marcha de la reforma, que en su momento se implementara en España. En nuestra región de Comahue la resolución por una u otra parte de la oposición marca la dife-

59. Entrevista a NF, ministro de Educación durante el período 83-87.

60. Entrevista a FC, supervisor de nivel medio durante la reforma, diciembre de 2000.

61. Entrevista a EM, supervisora durante la reforma, agosto de 2002.

62. Entrevista a NB, subdirectora de nivel medio, mayo de 2001.

63. Entrevista a NF, ministro de Educación durante el período 83-87.

64. Entrevista a AM, supervisora de nivel medio durante la reforma, febrero de 2002.

rencia entre la supervisión de la provincia de Neuquén,⁶⁵ fundamentalmente organizada por áreas, y la de Río Negro de carácter generalista. Igualmente, en esta última provincia, a diferencia de la primera, no hemos registrado polémica ni alineamientos explícitos por uno u otro estilo de supervisión.

Ahora bien, en el contexto de la reforma continuó este descontento generado por la situación de privilegio de los docentes de educación física, y la percepción de la mayoría de los entrevistados es que el área en cuestión y los «agentes» pertenecientes a la misma seguían siendo un problema dentro de la estructura del nivel. En ese sentido, registramos en algunas actas de reuniones mantenidas entre el supervisor zonal y los directores de establecimientos, la preocupación de éstos últimos respecto de las actuaciones de los profesores de educación física:

El personal de esa supervisión (en referencia a la educación física) no se amolda a nada en absoluto que esté reglamentado por los colegios y reglamentaciones vigentes; son tan independientes que cada profesor lleva a cabo sus clases cuando lo desea y falta cuando lo necesita...⁶⁶

Por su parte una delegada gremial observa:

(...) en reuniones de supervisores para analizar la problemática del CBU, los de educación física estaban como fuera de toda problemática y cuando se decía algo siempre tenían algo para saltar.

Sobre la problemática del área que estamos analizando, lo que desvelan los testimonios recogidos es que, si bien a juicio de algunos entrevistados la resistencia a la reforma también dependió de posiciones personales, las características de la disciplina y tal vez cierta formación profesional en educación física,⁶⁷ generó un enfrentamiento a la innovación propuesta, mucho más «corporativo» por parte de los supervisores del área; se reconoce que:

En cuanto a los objetivos y contenidos que tenía la asignatura dentro del CBU, ahí sí se opusieron, porque tenían una visión de la educación física tradicional (...) Hubo tironeos entre docentes que impulsaban una nueva visión con lo estético, lo expresivo, el lenguaje corporal y aquellos docentes y supervisores que se oponían cerradamente a esto.⁶⁸

65. Neuquén, provincia que junto con Río Negro conforma la región de Comahue, ubicada en la Patagonia Norte.

66. Acta de reunión de supervisor con directores de escuelas medias, Gral. Roca, 4/06/90.

67. Un entrevistado reconoce haber recibido una formación a través de planes de estudio con influencia europea, más específicamente alemana, centrados en la disciplina y el respeto.

68. Entrevista a DV, supervisor de nivel medio en ejercicio, julio de 2002.

Esto motivó que algún supervisor expresara a su colega en educación física: «La pelota háganla rebotar adentro del CBU no fuera» (FC), en clara alusión a trabajar en función del espíritu de la reforma, que fundamentalmente proponía organización por áreas.

La concreción de tal organización no fue un proceso fácil en la puesta en marcha del CBU, dado la falta de preparación de los docentes en tiempo y forma que les permitieran contar con «herramientas teóricas e instrumentales para pasar de las formas tradicionales de trabajo disciplinar a una organización de carácter interdisciplinar».⁶⁹ Esto implicaba lograr un equilibrio entre la identidad de la disciplina y la integración con otras.

Particularmente, en el ámbito de la educación física estas dificultades para articular el trabajo interdisciplinar fue uno de los aspectos más complejos. Los intentos se plantearon entre aproximarse al área de las ciencias biológicas, o trabajar en el área de la comunicación y la expresión corporal. Esto requería

discutir la especificidad de la educación física con docentes de otras áreas de conocimiento como las mencionadas, pero también con psicólogos y pedagogos que en algunos casos fueron vistos como personas frustradas en las actividades físicas. Esta actitud prejuiciosa hacia otros actores se pone de manifiesto en las expresiones de un ex supervisor de educación física que ejerció durante la Reforma: «(...) una persona que nunca hizo ninguna actividad y a lo mejor su frustración era no haber hecho nunca deporte».

La viabilidad de esta integración a juicio de algunos supervisores entrevistados estuvo en gran medida supeditada a la formación del profesor, a su amplitud de criterio respecto a cómo plantear la integración de la educación física y hasta de la historia de su carrera docente.

Además de estas características particulares, entre aquellos supervisores que no lograron entender la lógica del cambio propuesto y ofrecieron resistencia, otras razones giraron en torno a la dimensión competitiva de la actividad deportiva, que encontraban incompatible con los objetivos de la reforma, explicando su punto de vista en estos términos:

(...) Sin embargo, la competencia está en la esquina, está en todos los lados, entonces deportivamente hay que educar esa competencia (...) por ahí hay mucha recreación; me parece bárbaro, pero ¿y el deporte?⁷⁰

En esta lucha por mantener el espacio y la forma de trabajo que la educación física tenía hasta el momento de la reforma, fundamentalmente cen-

69. Oyola, C. (dir), *op. cit.*, pág. 77.

70. Entrevista a JCT, supervisor de educación física durante la reforma, septiembre de 2002.

trada en las actividades realizadas fuera del establecimiento escolar, en el gimnasio o un lugar similar destinado a tal efecto, aquellos supervisores que no acordaban con la propuesta de la reforma, defendieron la experiencia acumulada en algunos casos durante muchos años de trabajo y, en consecuencia, hoy encuentran razones para rechazar las críticas de las que fueron objeto, como la falta de predisposición para desestructurarse y modificar sus prácticas. Así, las actividades propuestas por ellos, como campamentos y competencias deportivas, constituían la muestra más clara de prácticas desestructuradas, en las cuales la relación entre docente y alumno era distinta y conducía a formas de expresión por parte del alumno muy distinta a la que se producía dentro del aula.

Contrariamente, aquellos supervisores de educación física que se sintieron consustanciados con la propuesta, hoy evocan la reforma como una posibilidad de modificar mentes y prácticas y sólo encuentran palabras de elogio, que dan cuenta de lo que significó la experiencia:

Yo pienso que en el poco tiempo que estuvo el CBU trabajó como una apertura de cabezas en todas las personas que estuvieron relacionadas con el proyecto; fue una experiencia revalorizadora del docente y el alumno.⁷¹

Igualmente, estos mismos docentes, que actualmente ejercen como profesores de educación física, creen que el supervisor comprometido con su rol de «acompañamiento» de la tarea del docente, mejoraba el entorno y recuerdan con nostalgia la función de coordinador que, entre otras, ejercía el supervisor y con el cual no cuentan a partir de la supresión del cargo. Al respecto de tal supresión, en los considerando de la resolución respectiva se hace mención a la reorganización en función de la racionalización de los recursos. No obstante, en la información que pudimos recoger, se mezclan motivos «aparentemente» económicos con otras «cuestiones particulares», o decisiones de algunos funcionarios que, a juicio de uno de los entrevistados, no siempre resulta fácil precisar.

Algunos aspectos de la práctica de los supervisores de nivel medio a través de los informes

Teniendo en cuenta que buena parte de las prácticas de los supervisores están vinculadas con los informes, nos ha parecido significativo tensionar estos escritos con lo manifestado por los propios supervisores en las entrevistas.

Al respecto, revisando *Libros de supervisión* del período 73-81, encon-

71. Entrevista a AS, supervisora de educación física durante la reforma, septiembre de 2002.

tramos una desigual cantidad de informes producidos, durante un año académico, por un mismo supervisor en uno u otro establecimiento, y al mismo tiempo falta de informes durante lapsos de dos y hasta tres años. En relación a esta constatación, el testimonio de uno de los entrevistados es más que elocuente: «Cada uno hacía lo que más o menos le parecía que tenía que hacer». En otros casos admiten que la frecuencia de visitas guardaba relación con el requerimiento de su presencia, motivado por problemas en el establecimiento. Si bien los datos recogidos nos remiten a una práctica con cierta autonomía y/o independencia de criterios, nos interrogamos acerca del cumplimiento de lo estipulado, teniendo en cuenta que la frecuencia de las visitas no era un tema librado al criterio personal, pues la cantidad que se debía realizar y el carácter de las mismas se consignan en algunas circulares y normativa oficial.⁷²

Si nos referimos al contenido de los informes, es decir aquello que escriben sus autores sobre las observaciones realizadas, se sigue que fundamentalmente producen información acerca de dos dimensiones pedagógico-didáctica y administrativa de la vida institucional; y si bien la mayoría de los entrevistados reconoce que su acción abarcaba todos esos aspectos, sin embargo hemos registrado diferencias entre el material analizado.

En ese sentido, es posible hallar informes en los que el/la supervisor/a registra su opinión sobre la marcha del establecimiento en función de la información que obtiene a través del contacto con las autoridades del mismo, mientras que «controla» y/o asesora administrativamente, en función de lo que reflejan todo el arsenal de libros y registros, tales como: Libro de actas de exámenes, Libro de temas, Libro de firmas de personal, Registros anuales de calificación, Registro de asistencia de alumnos, etc. en los que se consignan distintos aspectos de la vida cotidiana de la escuela. En cambio, otros informes, sin descuidar esos aspectos, versan sobre lo pedagógico-didáctico y por tanto abundan en registros de observaciones de clase, conversaciones mantenidas con profesores y alumnos sobre los contenidos transmitidos y aprendidos, asistencia a los tribunales de exámenes. Asimismo esta última información da cuenta de una relación más «fluida» del supervisor con otros actores de la institución.

Los testimonios recogidos durante las entrevistas refuerzan, a nuestro

72. En la circular núm. 90 de septiembre de 1964, se lee: «Tener presente, cuando no sea posible la visita frecuente a las escuelas, la necesidad de que sean inspeccionadas dos veces por lo menos, en cada período lectivo». En «Principios y técnicas de supervisión», Consejo Provincial de Educación, Viedma 1970, se consigna: «Se organizarán como mínimo tres visitas anuales (...) a) de análisis y organización, b) de apreciación, ajuste y orientación de la labor docente, c) de comprobación, evaluación y análisis de los resultados de la labor escolar.

criterio, estos planteamientos y reflejan la representación que tienen sobre su propia práctica. Al respecto un supervisor expresa:

... Yo mantenía más relación con el director, hablaba más con el director ... tendría que haber hablado más con los maestros y no lo hacía, pero es un defecto mío.

En cambio, otro manifiesta: «Siempre les dije de entrada: Por favor soy un docente más que viene a ver como trabajan Uds, pero a colaborar con Uds. El supervisor es un compañero más de los docentes que va a mirar y les recomienda».⁷³

Tanto el enfoque de la mirada supervisiva que se refleja en los informes, como la autorrepresentación de su práctica, presente en los testimonios, nos habilitan para conjeturar que algunos supervisores intentan construir una imagen democrática o cierta relación de horizontalidad con los docentes y los alumnos, mientras que otros deciden, conservando la distancia, mantener su lugar «jerárquico», privilegiando las relaciones con las autoridades del establecimiento.

Específicamente, en los informes producidos a partir de 1977 y hasta 1981 el dato significativo sobre la práctica de los supervisores es la recurrente insistencia en el mantenimiento de la disciplina y la presentación de los alumnos. Al respecto, transcribimos varios párrafos de informes que así lo demuestran:

Insisto sobre la disciplina y presentación de los alumnos ya que todo induce a la buena aplicación y estudio.⁷⁴

Recomiendo a la directora cuidado hasta fin de mes de la disciplina y presentación.⁷⁵

Recuerdo a la directora la vigencia de la circular núm. 1 del 82 respecto a la vestimenta de los alumnos para notificar a los padres de ingresantes.⁷⁶

Converso con la jefa de preceptores (...) sobre la disciplina y presentación de los alumnos. Me manifiesta su preocupación por la juventud actual.⁷⁷

La cuestión sobre la disciplina durante el período considerado, tanto como la reglamentación sobre la vestimenta y las formas de presentación, según D. Filmus «estuvieron dirigidas a pautar uniformemente el compor-

73. Entrevista a LS, ex supervisor de nivel medio, agosto de 2002.

74. Informe núm. 1, Colegio Comercial Diurno Mariano Moreno, agosto de 1978, Allen.

75. Informe núm. 5, Colegio Comercial Diurno Mariano Moreno, noviembre de 1978, Allen.

76. Informe núm. 2, Colegio Comercial Diurno Mariano Moreno, noviembre de 1983, Allen.

77. Visita núm. 5, ex Escuela Normal Mixta, octubre de 1978, Gral. Roca.

tamiento de los integrantes del sistema». ⁷⁸ En este sentido, la excesiva normatización y control que se desprende de los informes producidos por estos tiempos se corresponden con esta política de disciplinamiento de los agentes comprometidos en la actividad educativa. Al respecto, resultan ilustrativas las expresiones de una supervisora tomadas de sus informes: «Se comunica al Sr. Rector la necesidad de exigir disciplina y presentación en el alumnado, criterio que será unificado en los establecimientos a mi cargo». ⁷⁹

Igualmente, la modalidad disciplinaria pergeñada por la dictadura militar se concreta en el «orden expresivo» ⁸⁰ de la cultura escolar a través de otros mecanismos. Lo que dicen en los informes, tal vez explica nuestro comentario: «Esta supervisión comunicó en reunión de rectores que deben respetar la vía jerárquica», y se reitera en el mismo informe: «Nuevamente, le recuerdo a la Sra. Directora respetar la vía jerárquica», ⁸¹ y también se deja por escrito otras prácticas de control: «Solicito a la Directora que en las horas libres concurra al curso y tome en forma escrita un cuestionario de los temas colocados en el libro de aula». ⁸²

Estos señalamientos, guardan correspondencia con las políticas autoritarias desarrolladas entre 1976 y 1982, cuya implementación requirió, entre otras medidas, dejar cesantes a algunos supervisores que se desempeñaban hasta ese momento en la rama secundaria. El ministro de educación, que asume el cargo en 1983, recuerda: «Los que eran “demasiado” democráticos, durante los gobiernos *de facto* eran desplazados, porque no se respetaba el estatuto del docente». Sin embargo, es llamativo que quienes «se adelantaron» a tal decisión y prefirieron renunciar, manifiestan ignorar las razones políticas que los llevaron a tal situación:

Yo me retiré en 1977 (...) en un momento determinado, por qué razones políticas no sé, nunca me gustó la política, yo no sé que pasó... pero mi supervisor jefe, que era Neumann, *cayó en desgracia políticamente* y parece que también mi nombre estaba entre quienes le iban a pedir la renuncia... (la cursiva es nuestra). ⁸³

78. Filmus, D. (1986), «Educación, autoritarismo y democracia», en serie *Materiales de discusión*, de FLACSO. Área Educación y Sociedad, 3, pág. 18.

79. Informe núm. 1 Colegio Nacional, septiembre de 1978, V. Regina.

80. Bernstein, B (1975), citado en Filmus 1986, señala: «El orden expresivo hace referencia a las formas de disciplina que define, a la organización de la escuela (...) a los ritos que, en su interior, producen integración y diferenciación».

81. Informe s/núm. 4, Colegio Mariano Moreno, agosto de 1978, Allen.

82. Informe Colegio Mariano Moreno, noviembre de 1978, Allen.

83. Entrevista a LS, ex supervisor de nivel medio, agosto de 2002.

En otro orden, la lectura de los informes permite registrar, además, dos cuestiones a nuestro criterio significativas, que dan cuenta de la transformación que va sufriendo la elaboración de los informes y por ende la práctica de supervisar. Una respecto al control por parte de los supervisores del cumplimiento que demandaban las circulares enviadas a las escuelas. En este sentido la discontinuidad que registramos está marcada entre algunos informes a partir de 1958, cuyos contenidos giraban en torno a comentar el contenido de las circulares y a controlar su cumplimiento en los distintos establecimientos; y otros en los cuales la ausencia de tales comentarios se produce hacia la década de los años ochenta.

Sin embargo, el valor dado a las circulares difiere entre aquellos supervisores, fundamentalmente de nivel primario, que las rescatan como «verdaderos documentos», por cuanto mantenían una comunicación permanente entre el inspector/supervisor y la dirección de la escuela; y algunos supervisores de nivel medio que las asocian a elementos de control, fundamentales en los períodos *de facto*, produciéndose su desaparición definitiva por otras formas administrativas de manejo de la información y de la normativa entre la institución y la supervisión.

La otra cuestión a considerar en los informes, está referida a la paulatina desaparición de las reseñas sobre observación de clases. Al respecto, un supervisor en ejercicio actual de su funciones manifiesta:

... La función del supervisor en este momento no nos lleva al aula a hacer observaciones de clase. Es una función que le compete exclusivamente a la conducción de la escuela, principalmente el vicedirector, el acompañamiento pedagógico (...) cuando nosotros visitamos las escuelas (...) vemos si el equipo está haciendo esa tarea.

Esto es compartido por otro supervisor de enseñanza media, y las razones que esgrimen tienen que ver con la necesidad de una llegada más sistemática al aula por parte del director del establecimiento, pues dada la variedad de asignaturas que hay en cada plan de estudio⁸⁴ conoce más de cerca las problemáticas que se viven en las aulas, y por otro lado tiene un panorama más acabado de la vida cotidiana de la institución que dirige. Sin embargo, más allá de estas consideraciones, las observaciones de clases como forma de concretar la tarea de supervisión es uno de los aspectos que marcan la diferencia entre el supervisor de primaria y el de media y así lo expresan éstos últimos en alguno de los testimonios:

84. La complejidad que tiene la supervisión de nivel medio, a juicio de la ministra de Educación, está dada, entre otros aspectos, por una cantidad importante de modalidades, perfiles de nivel inicial y de primaria, con un único currículum y un único perfil de maestro.

Nosotros por lo menos no tenemos esta costumbre, [esto] es algo que en primaria sí lo hacen y en inicial también. Pero también es cierto que los distintos niveles tienen características distintas [...] el nivel medio tiene muchos mayores aspectos a resolver.⁸⁵

A modo de reflexión abierta

Si partimos de la complejidad de la función del supervisor, por su carácter de articulador entre las políticas oficiales y la institución escolar para la toma de decisiones, fue precisamente en el contexto de la reforma del nivel medio donde afloró dicha complejidad; por cuanto el espíritu democratizador de la propuesta puso sobre el tapete la necesidad de modificar ciertas estructuras y disposiciones de estos agentes responsables de conducir y contener la experiencia y que, en muchos casos, quedaron libradas a la voluntad de quienes querían llevar adelante la propuesta.

Por su parte, el gobierno de turno, a través de la política implementada en el campo educativo, operó sobre la práctica del supervisor en función del perfil que calificó de tradicional y unipersonal, y en consideración de los objetivos políticos trató de viabilizar la reforma, sobredimensionando el control al supervisor por sobre la capacitación y el perfeccionamiento.

Más allá de estas puntualizaciones, no pretendemos agotar en este trabajo el análisis de la función y el perfil del supervisor en la constitución del campo educativo en Río Negro, y en menor medida en el contexto de la reforma, fundamentalmente porque tampoco se han agotado los distintos puntos de vista desde los que evaluar tal propuesta. Por tanto, creemos que queda abierto el camino para continuar profundizando en varios aspectos que sólo han sido mencionados.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, CARLOS (1995), «Diez años después: la reforma educativa del nivel medio en crisis. Avances, limitaciones, propuestas», manuscrito inédito.
- BERNSTEIN, BASIL (1975), *Class, Codes and control*, vol. 3, Routledge y Kegan, Londres.
- BOURDIEU, PIERRE (1983), *Campo de poder y campo intelectual*, Folios, Buenos Aires.
- BOURDIEU, PIERRE Y WACQUANT, LOIS (1995), *Respuestas para una antropología reflexiva*, Grijalbo, México.

85. Entrevista a DV, supervisor en ejercicio, julio de 2002.

- BOURDIEU, PIERRE (1997), *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*, Anagrama, Barcelona.
- CLAVERIE, PEDRO, MARIACA, INGE y SAQUERO, JULIO (1996), «Vicisitudes de una reforma educativa frustrada», en *Novedades educativas*, núm. 70, B. Aires.
- CIVERA, ALICIA, ESCALANTE, CARLOS, y GALVÁN, LUZ ELENA (2002), *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*, El Colegio Mexiquense, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- FILMUS, DANIEL (1988), «Educación, autoritarismo y democracia», en serie *Materiales de discusión*, Área Educación y Sociedad, 3, FLACSO, B. Aires.
- OYOLA, CARLOS, ET AL. (1998), *Innovaciones educativas. Un análisis de la reforma educativa del nivel medio en Río Negro (1986-1996)*, Miño y Dávila, Buenos Aires, Madrid.
- TAMARIT, JOSÉ (1990), «Estado, hegemonía y educación», en *Propuesta Educativa*, año 2, núm. 2, FLACSO, Buenos Aires.
- SIGAL, SILVIA y VERON, ELISEO (1985), *Perón o muerte. Los fundamentos discursivos del fenómeno peronista*, Legasa, Buenos Aires.

Fuentes

- «Normas de Supervisión», archivo personal del inspector Luis Zaina s/r.
- Circular núm. 90 de la Inspección Técnica General de Escuelas de Provincias. Zona 2.ª, 22 de septiembre de 1964, archivo personal del inspector L. Zaina.
- Libro de Inspectores de la Escuela Comercial Diurna Mariano Moreno de Allen, 22 de septiembre de 1966.
- Resolución del Consejo Provincial de Educación núm. 59/73, material de archivo del Consejo Provincial de Educación.
- Resolución núm. 55/73 y 1178/73, archivo del Consejo Provincial de Educación.
- Ejemplares del *Diario Río Negro*, diario regional editado en Gral. Roca, 25 de junio de 2002, 18 de mayo de 2000; 1 de junio de 2000; 26 de febrero de 2002; archivo del *Diario Río Negro*, Gral. Roca.
- Resoluciones del Consejo Provincial de Educación núm. 365/1/70; 407/70; 2510/75; 432/77; 593/78 y 1053/94, Anexo III Foro de Supervisores, material de archivo del Consejo Provincial de Educación.
- Acta de reunión de supervisor de nivel con directores de escuelas medias, Gral. Roca, 4/06/90.
- Informe de inspector núm. 1, Colegio Comercial Diurno Mariano Moreno, agosto de 1978, Allen.
- Informe de inspector núm. 5, Colegio Comercial Diurno Mariano Moreno, noviembre de 1978, Allen.
- Informe de inspector s/núm., Colegio Comercial Diurno Mariano Moreno, noviembre de 1983, Allen.
- Visita núm. 5, ex Escuela Normal Mixta, octubre de 1978, Gral. Roca.
- Informe de inspector núm. 1, Colegio Nacional, septiembre de 1978, V. Regina.
- Informe de inspector s/núm., Colegio Mariano Moreno, agosto de 1978, Allen.
- Informe de inspector Colegio Mariano Moreno, noviembre de 1978, Allen.

10. Un educador francés por Colima, México: Mathieu de Fossey (1805-1872)

Dra. María de los Ángeles Rodríguez Álvarez¹
Universidad de Colima

Preliminar

Con la independencia, el país abrió sus puertas a otras culturas, muchos extranjeros empezaron a llegar motivados por la fascinación que causaron obras como la de Alejandro de Humboldt,² donde ilustró un país con grandes recursos y belleza, que le dieron un halo de rareza y exotismo atractivos a la mirada europea. Motivados bajo esta óptica, multitud de extranjeros buscaron en México nuevas oportunidades de vida, llegaron con dos objetivos principales: como visitantes y como inmigrantes-colonos. Cabe mencionar que cuando Fossey estuvo en México, los extranjeros residentes no pasaban de 25.000 y que los franceses eran la sexta parte.³

1. Doctora en Historia y Civilización por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, París, Francia (1987). Desde 1986 se dedica a la Historia de la Educación; de 1986 a 2000 en el área de Historia de la Educación Técnica, de la que publicó libros y artículos sobre la historia del IPN, sus escuelas y centros; asimismo de los institutos tecnológicos en México. De 2001 a la fecha reside en la ciudad de Colima. Actualmente es profesora e investigadora de tiempo completo de la Facultad de Pedagogía, de la Universidad de Colima, donde continúa trabajando en torno a la Historia de la Educación, ahora sobre Colima y su región.

2. Alejandro de Humboldt (1769-1859) viajó por México durante un año, de marzo de 1803 a marzo de 1804. Carlos IV le permitió a este científico alemán visitar sus colonias americanas, producto de la visita a nuestro país fue el libro *Ensayo político sobre el Reino de la Nueva España*, donde proporciona un panorama halagüeño de la situación de México.

3. Fossey, 1857, pág. 271.

Sobre los viajeros y sus libros hay varios trabajos, muchos de ellos en modernas ediciones con abundantes comentarios y estudios profundos, que nos dan a conocer sobre sus vidas y obras. En cambio, son escasos los estudios sobre los inmigrantes y colonos que vinieron con la idea de establecerse definitivamente; algunos de éstos abordan sus actividades económicas y su influencia en el desarrollo del país: el comercio y las industrias que impulsaron. Existen asimismo diccionarios⁴ y anecdotarios, como es el caso de *Viajeros extranjeros en México siglos XVI-XX*.⁵

De los trabajos relativos a franceses residentes en México están el artículo de Jean Meyer «Los franceses en México durante el siglo XIX»⁶ y varios textos sobre la colonia de Jicaltepec (Xalapa, Veracruz);⁷ algunas ediciones francesas son: August Genin, *Les français au Mexique du XVI siècle a nos jours*, y el de Broc Numa, *Dictionnaire illustré des explorateurs français du XIX siècle, Amérique*.⁸ En cuanto a la labor profesional, en especial la de educadores, se cuenta con poco material; hay excepciones, como los estudios sobre Enrique Rébsamen y Enrique Laubscher, ya que ellos destacaron muchísimo en el ambiente educativo mexicano de finales del siglo XIX, ninguno francés, el primero suizo y el segundo alemán, por cierto Laubscher llegó también a una colonia, la de los Tuxtlas.⁹

Algunos estudios hablan sobre los fundadores de la Compañía Lancasteriana, compuesta en su mayoría por extranjeros, en especial por franceses.¹⁰ Pero sobre maestros o educadores en general hay muy poco, tal vez porque su trabajo fue silencioso y anónimo, o bien porque ésta sólo fue una manera de subsistencia, sin embargo debió de haber otros casos en el país, como el de Fossey. A la fecha, sólo conozco un estudio similar en El Colegio de Jalisco escrito por Cristina Cárdenas Castillo, titulado «Franceses y enseñanza en Guadalajara 1824-1825», donde menciona la instalación de la primera escuela lancasteriana, en la que destacaron Eduard Turreau de Linières y Pierre Lissaute.¹¹

4. Broc Numa (1999) *Dictionnaire illustré des explorateurs français du XIX siècle, Amérique*, Editions du CTHS, París; otro conocido es el de Auguste Genin, *Les français au Mexique du XVI siècle a nos jours*, Nouvelles, ediciones Argo, París.

5. José Iturriaga de la Fuente, 1991, México, Fondo de Cultura Económica.

6. *Relaciones*, vol. 1, núm. 2, 1980, págs. 5-54.

7. En Internet, existen varias páginas dedicadas a la colonia de Jicaltepec.

8. Véase la bibliografía.

9. *Enrique Laubscher, 1837-1880, Centenario de la Reforma Educativa Liberal*, 1982, s.e., Xalapa, México.

10. Por ejemplo Dorothy Tanck de Estrada, *La educación ilustrada, 1786-1836*, 2.^a ed., 1984, El Colegio de México, quien refiere la presencia de los extranjeros en los intentos por establecer la escuela lancasteriana en México.

11. Cristina Cárdenas Castillo, «Franceses y enseñanza en Guadalajara 1824-1825», *Estudios Jaliscienses*, núm. 52, mayo, 2003, págs. 5-25.

A la fecha es casi inexistente el material escrito sobre la estancia de Fossey en Colima, la mayoría son datos que aparecen en los libros de la historia de Colima o de su educación, información que se repite de autor en autor; aunque parece que Manuel Velasco Murguía es quien más se preocupó por entresacar noticias de su vida del libro de Fossey, *Le Mexique*, edición de 1857.¹² De manera general, sobre el actor que nos ocupa, la publicación más amplia es la de Clementina Díaz de Ovando, titulada «Viaje a México (1844)», y está también el prólogo de José Ortiz Monasterio en la reedición del libro de Fossey de 1994. Existe también un trabajo inédito de Manuel Ferrer Muñoz, *Mathieu de Fossey: su visión del mundo indígena mexicano*.¹³ Éstos últimos aparecen referidos en el apartado de libros de Fossey.

Introducción

El estudio de la historia de la educación durante el siglo XIX en México resulta difícil y atractivo, por una parte por el obstáculo de encontrar fuentes, y por otra porque en dicha época se constituye el sector educativo con las características modernas: escuela pública, oficial, laica y gratuita.

Largo y difícil siglo en el que México, después de lograr la independencia de España, buscó perfilarse como una nación distinta y moderna. También largo y penoso proceso de búsqueda, intentos, fracasos y éxitos. En el ámbito educativo entraron en acción multitud de factores para conformar lo que sería el sistema educativo mexicano. En este trabajo se intenta ver uno de tantos factores que influyeron en la conformación de la práctica educativa del México decimonónico.

México abrió sus puertas al mundo, buscando conformar una identidad y a la vez encontrar los mejores caminos para obtener el progreso. Así, la educación se convirtió en la panacea, como Anne Staples ha dicho claramente en el título de su libro *Educación: panacea del México independiente*;¹⁴ llegaron y se difundieron una serie de ideas y nuevas corrientes pedagógicas preferentemente de Europa, pero ¿cómo fue que dichas ideas se diseminaron a lo largo del país hasta sitios tan remotos, como el Colima de entonces?; el libro, la revista, la prensa pedagógica desempeñaron un papel muy importante en esta tarea; pero también hubo una circunstancia: la llegada de inmigrantes maestros. La Compañía Lancasteriana es un claro ejemplo; con varios franceses como fundadores, nacionalidad que parece haber sido

12. Don Manuel Velasco Murguía obtuvo una fotocopia de este libro, que más tarde donó a la Biblioteca de Ciencias Sociales de la Universidad de Colima.

13. Este trabajo me fue proporcionado por Alain Musset.

14. Publicado en 1985 por la SEP, en la serie Biblioteca Pedagógica.

predominante en este momento; al final de siglo fueron algunos alemanes y un connotado suizo, me refiero en especial a los ya mencionados Enriques Laubscher y Rébsamen.

Por la falta de estudios, no tenemos conocimiento preciso de otros inmigrantes educadores que hayan llegado a otros sitios de la República. Actualmente, ya se han emprendido investigaciones similares en varios estados; uno es el caso de Sonora, donde Ricardo Aragón está realizando un trabajo semejante. Lo que sí conocemos a través de otras fuentes o testimonios es que dejaron un nuevo bagaje de conocimientos y prácticas pedagógicas.

Este es un estudio de uno de estos viajeros, del inmigrante-colono Mathieu de Fossey que puede aportar explicaciones al fenómeno y sus alcances e influencias en la educación mexicana del siglo XIX.

Nuestro personaje

Mathieu de Fossey vino a México a partir de los sucesos ocurridos en Francia en 1830,¹⁵ seguramente impulsado por su escasa simpatía hacia el nuevo régimen político liberal, lo que denota su inclinación política hacia la monarquía absoluta, situación que se aclara más tarde por su adhesión al imperio de Maximiliano.¹⁶ Por ello, el proceso de su partida de Francia se desencadenó a partir de los levantamientos de julio, momento en que debió caer en sus manos el folleto que anunciaba la instalación de una colonia en la ribera derecha del río Coatzacoalcos, en Veracruz, México, publicado por Laisné de Villeveque,¹⁷ que lo animaba a venir junto con un amigo; zarpó en el *Petit Eugène* el 27 de noviembre de 1830 en el puerto de Le Havre.¹⁸

Mathieu de Fossey es más conocido por ser uno de los tantos viajeros de ese siglo que dejaron relato de su estancia en el país en un libro intitulado *Viaje a México*, edición mexicana de 1844; y *Le Mexique*, edición francesa,

15. En julio de 1830 el pueblo francés se levanta en contra de Carlos X, que intenta restaurar el régimen absolutista de los Borbones, quedando en su lugar Luis Felipe, duque de Orleáns, que acepta la monarquía constitucional.

16. Aquí no quisiera entrar en más discusiones, primero para centrarme en el tema y segundo porque son pocos los elementos de juicio con que se cuenta para poder ubicar ideológicamente al individuo.

17. Villeveque obtuvo una concesión de tierras del gobierno de México, en la orilla derecha del río Coatzacoalcos, con exención durante diez años de los derechos de entrada sobre los útiles que se introdujeran en la colonia que planeaba establecer. Asociado con otro ciudadano francés, lanzó una campaña propagandística que atrajo a muchos, Fossey fue uno de estos cautivos. Este proyectó fracasó, pero otra colonia similar, instalada también en Veracruz, en Jicaltepec, sí logró establecerse.

18. Fossey, 1857, págs. 4-5.

París, en dos ediciones 1857 y 1862. Su nombre, que normalmente aparece como Mathieu de Fossey era también Enrique, aunque algunas veces se le denominaba como Henry, si bien él utilizaba más Enrique.¹⁹

Fossey era nativo de Dijon, Francia; su fecha de nacimiento aparece en las fuentes como 1805, aunque la documentación revisada en el Archivo General de la Nación sugiere 1808, ya que cada vez que solicitaba una carta de seguridad en México, anotaba su edad y ésta se contabiliza como de 1808.²⁰ En Dijon estudió en la Academia, al menos él así lo manejaba en sus libros, cuando debajo de su nombre siempre añadía «Academia de Dijon»; Broc Numa, en su *Diccionario*, dice que era un antiguo alumno de la Escuela Normal Superior,²¹ asimismo las cartas de seguridad que se le hacen en México sugieren que era maestro o preceptor como se les denominaba, porque lo identifican como jefe de instituto o bien *instituteur* o sea maestro, así como literato, otra designación que él mismo se otorgaba cuando al solicitar un pasaporte, el 19 de enero de 1841, firmó como Henrique y abajo de su firma dice «literato».²² Nada sabemos sobre su vida antes de llegar a México, a no ser por algunas pinceladas que él a veces proporciona en su libro, como cuando comenta haber viajado por Alemania al haber concluido sus estudios, rememoración que realizó ante la vista de la mujeres de Tehuantepec bañándose en el río, escena similar a la que había visto en Baden.²³

Por las cartas de seguridad que solicitó en México se puede conocer algo de su aspecto físico: era alto, de 1,92 de estatura, blanco, de ojos cafés, pelo castaño y cara rubicunda, larga frente, con nariz y boca regular, pero de redondo mentón.²⁴ Por cierto, la segunda carta de seguridad que solicitó en 1834 estaba firmada por el propio Laisné D. Villeveque, entonces vicecónsul de Francia.²⁵

Pasó por Colima, donde los historiadores y autores locales lo manejan como director de Instrucción Pública y director de la primera Normal, datos erróneos ambos, porque no estuvo a cargo del sector educativo en el es-

19. AGN, Relaciones Exteriores, caja 37, exp. 11-2, solicitud de pasaporte donde aparece como Enrique Mathieu de Fossey.

20. Por ejemplo, AGN, Cartas de Seguridad, exp., 006, f. 255, Certifica que Mathieu de Fossey «chef d'Institution age de 26 ans né a Dijon», solicita una carta de seguridad. Fechada el 7 de febrero de 1834 (1834 menos 26 da 1808), del mismo modo hay otras que dan la misma fecha, excepto una que da 1809, pero ello se puede deber al mes en que nació que probablemente fue antes de marzo, exp. 163, fs., 304-305, Carta de Seguridad expedida en Guadalajara el 9 de marzo de 1855 donde pone como edad 46 años, los que restados de 1855 dan 1809.

21. Numa, 1999, págs. 146-147.

22. AGN, Relaciones Exteriores, caja 37, exp. 11-2, solicitud de pasaporte.

23. Fossey, 1994, pág. 216.

24. AGN, Cartas de Seguridad, exp. 036, folio 44, 3 de julio de 1833.

25. AGN, Cartas de Seguridad, exp. 006, folio 255, 7 de febrero de 1834.

tado, entonces territorio de Colima, ya que en ese entonces figuraba una junta inspectora de Instrucción Pública como responsable de la actividad, misma que lo invitó como director de ambas Normales, de niños y niñas, aunque tampoco fue la primera Normal que hubo en Colima, pero eso sí fue la que dejó mayor huella en esta etapa (al finalizar el siglo XIX hubo otra importante Normal de mujeres dirigida por Juana Ursúa).

Desde su llegada a la Ciudad de México lo encontramos dando clases de francés y más tarde como autor de una serie de manuales o libros de texto sobre la enseñanza del francés y la gramática castellana. Este artículo trata sobre la historia de este personaje y su práctica magisterial en México, en Colima particularmente.

Algunos autores lo manejan como liberal y hasta se comenta que estuvo en contra de las intervenciones extranjeras, situación incorrecta como se verá más adelante. Le correspondió vivir las dos intervenciones francesas, la de 1838, y la de 1862-1867, además de la guerra contra Estados Unidos. Él mismo comenta, cuando solicitó un pasaporte mexicano para viajar en 1841 a Europa, que, como colono de Coatzacoalcos, había adquirido los derechos de los hijos del país y por lo mismo había estado exento del cumplimiento de la ley de expulsión de 1839.²⁶ Por este documento sabemos que en 1841 regresó a Francia, donde parece que no le fue muy bien, porque en 1843 está de nuevo en México. Es durante esta estadía en Francia que publicó el primer libro del que tenemos noticia el *Método natural para aprender el francés o para enseñarlo*, París, casa Bailly, 1842; después se hizo una segunda edición, también en París por la casa Bonaventura y Ducessois.^{27 y 28}

La colonia de Coatzacoalcos fue un fracaso; así lo narra él mismo en su libro de viaje. Resulta dramático conocer la difícil y penosa situación por la que atravesaron estos intrépidos inmigrantes, quienes seguramente habían idealizado un bello y exótico México a través de las imágenes publicitarias

26. Sobre este asunto, Cristina Cárdenas nos informó que en el AGN existe un documento sobre excepción del decreto de expulsión para Fossey, 1839 (ramo justicia), precisamente por haber venido al país como colono.

27. Genin, s. f., págs. 120, 148.

28. El método de francés que revisé en la Biblioteca Nacional desafortunadamente no tiene fecha, ni editor, perdió su portada y está empastado, seguramente por la misma biblioteca, sabemos que es de Fossey sólo porque así lo dice en el lomo. Por cierto, en éste menciona a los gramáticos Noel y Chapsal, mismos que volverá a mencionar en su gramática castellana. Si este método es el mismo que publicó en Francia, en reedición mexicana, hay que señalar que más que un método es una gramática con traducción al español, ya que cita las partes clásicas de esta materia, de la prosodia, del adjetivo, del artículo. Lo que de cualquier forma era útil en la enseñanza del idioma, como se acostumbra entonces.

de la instalación de la colonia. Posteriormente, se enfrentaron al trópico con las consecuencias naturales de estos climas, donde los caminos y poblaciones regulares eran inexistentes en estos lugares. Sabemos cómo pasó los primeros años en los alrededores del río Coatzacoalcos y Papaloapan, porque escribió extensamente en su libro sobre esta primera parte de su vida en México.

Al cabo de un año y ante la ruina de la expedición colonizadora emprendió el primer viaje por el interior del país, que lo llevaría hasta la Ciudad de México, donde residió por un tiempo. A partir de ese momento se sostuvo en México ejerciendo el magisterio; entonces, nos dice, «tuvo el honor de formar y dirigir durante varios años el grande establecimiento de Instrucción Pública de la calle del Espíritu Santo»,²⁹ aunque parece que la altura perjudicaba su salud, razón por la que más tarde buscó otro sitio más adecuado para vivir. Debió ser tan grave su situación que comenta cómo fue perdiendo una a una todas sus facultades, para después no poder ni digerir, ni caminar, ni leer, ni escribir, ni pensar, ni mirar fijamente; por eso decidió dejar la ciudad y buscar «un país menos elevado y más saludable para él».³⁰

En un estudio como éste resulta de vital importancia conocer qué pensaba Fossey sobre la educación en el país, a la que se refiere con toda franqueza: «A pesar de tanto progreso, la instrucción está todavía bastante limitada en México, la mayoría se contenta con un barniz brillante que dan las lenguas vivas, [sobre las mujeres dice] pronto querrán ir más lejos después de haber ejercido su memoria querrán ejercer su pensamiento y profundizar los estudios que deben alimentarlas».³¹ Lamentablemente, sabemos que tenía razón, además Fossey observó con gran tino un defecto que hasta la fecha tiene nuestro sistema: «contentarse con el barniz brillante»; ahora no son las lenguas vivas sino otros aspectos, como la obtención de títulos, a veces sólo por esnobismo cultural y sin la preparación académica adecuada; dichos problemas ocupan otro tipo de investigaciones, pero resulta notorio observar cómo los veían desde entonces los extranjeros.

En 1837 se trasladó a Oaxaca, adonde le tomó por sorpresa el decreto de expulsión de los franceses, después de la «Guerra de los Pasteles» en 1838, hecho del que se salvó, habrá que recordar que en 1841 cuando regresó a Francia pidió se le expidiera un pasaporte como mexicano, atributo que él consideraba había ganado por sí mismo porque: «El infrascripto (*sic*), francés de nacimiento, [...], como colono de Coatzacoalcos ha adquirido los derechos de los hijos del país».³²

29. AGN, Relaciones Exteriores, caja 37, exp. 11-2, solicitud de pasaporte.

30. Fossey, 1862, pág. 388.

31. Fossey, 1857, pág. 258.

32. *Ibid.* y AGN, Relaciones Exteriores, pasaportes, caja 37, exp. 11-2, 19 de enero de 1841.

En 1843 regresó de Francia³³ y en 1844 publica su obra más conocida *Le Mexique*, misma que publicó por entregas. El diario *El siglo diez y nueve* da las siguientes fechas de entregas: 26 de diciembre de 1844 donde se anunció que pronto saldría la primera, que había tenido que retrasarse con motivo de los acontecimientos políticos, pero a partir de enero de 1845 empezó a salir hasta el 8 de junio, cuando se anunció la última, la duodécima; escritos que estuvieron bellamente decorados con una serie de litografías.³⁴ Por este mismo medio se sabe que en 1845 ya se ganaba la vida como profesor, dando clases de francés en su domicilio; aparecen varios anuncios que informaban sobre la enseñanza con su método en su casa y posteriormente tuvo una escuela. El 29 de abril de 1845 aparece un escrito del secretario de la Dirección General de Estudios donde señalaba que Mathieu de Fossey requería se «declare su establecimiento de Instrucción Secundaria».³⁵

Fue entonces cuando buscó un mejor sitio para su salud. En 1849 estaba de nuevo en Oaxaca. Ese mismo año está en camino a Colima, pasando por Lerma, Toluca, Ixtlahuacán, Maravatío, Zinapécuaro y Morelia, después Zamora, Pátzcuaro y Tzintzuntzan, Taretán, Jorullo, Uruapan, Cupaticho, la cascada de la Tzaráracua, después Cotija, Zapotiltic, ya para llegar a la hacienda de San Marcos; vio muy cerca los volcanes, y comenta lo fatigoso que fue cruzar la Barranca de Beltrán.³⁶

Colima

Por qué Fossey escogió Colima, un sitio apartado, de difícil de acceso y muy poco conocido en ese entonces, sobre todo en el contexto internacional. Bueno, tal vez por su salud, como él lo dice, ya que en su libro comenta que aquí mejoró mucho.³⁷ Pero cómo fue que decidió Colima y no otro sitio, lamentablemente sobre esto no nos cuenta, ni hemos encontrado un documento que lo aclare. Tal parece que hubo una invitación por parte de un personaje importante en la historia de la educación en Colima, don Ra-

33. Fossey, 1857, pág. 569, nota 86.

34. La obra después se conjuntó y se sacó como libro bajo la edición de Ignacio Cumplido, quien le da como fecha 1844, porque este libro, en la página 6, señala que se publicó por la «excelente acogida de parte del público», misma que conservó las litografías.

35. Díaz de Ovando, 1982, pág. 164. *El siglo diez y nueve*, 25 de enero, 7 de febrero y varios más de 1845. Sobre el escrito del 29 de abril de 1845, del secretario de la Dirección General de Estudios, AGN, Fondo Justicia e Instrucción Pública vol. 9, exp. 10, foja 62.

36. Datos tomados directamente de su libro *Le Mexique, passim*.

37. Fossey, 1857, pág. 401.

món R. de la Vega, quien lo invitó hacerse cargo de las escuelas normales, lo que no se sabe es cómo estos dos personajes se conocieron, o cómo fue que don Ramón supo de la existencia del francés y de sus cualidades como educador, mismas que lo impulsaron a invitarlo, ¿cómo fue que lo localizó en Oaxaca? O quizá ya se conocían desde antes; todo esto se desconoce.

El primer documento que nos da noticia de su arribo a Colima es su nombramiento como director de la Escuela Normal de Niños, con 1.200 pesos anuales, expedido por el prefecto José Mariano Guerra Manzanares el 26 de febrero de 1849, se conserva copia de fecha del 20 de julio de 1849.³⁸

Se cuenta también con una carta de don Ramón R. de la Vega, el siguiente prefecto del Territorio de Colima del 18 de julio de 1849, donde informaba al presidente de la Ilustre Junta Inspector de Instrucción Pública de Colima, que el señor Mathieu de Fossey había sido llamado por él, para que se ocupara de la dirección de la Escuela Normal y le informaba al presidente de la Ilustre Junta Inspector de Instrucción Pública de Colima, que en esa Escuela Normal se deberían formar los preceptores «que han de diseminar los conocimientos que adquieran en esta ciudad y resto del territorio» en dos escuelas, una para niños y otra para niñas. En esta misma carta informa que Fossey llegó a Colima la tarde del 16 de julio.³⁹

El mismo Fossey, en su libro, indica que don Ramón lo invitó a venir, y de una forma lisonjera y un poco soberbia comenta «que sólo por este hecho don Ramón ha conquistado un lugar entre los literatos amantes de la Ilustración», por ser él un hombre tan prestigiado y reconocido en toda la República.⁴⁰ Dice que estuvo tres años en Colima y que tenía 32.000 almas, según cifra dada por Ramón de la Vega en 1850.⁴¹

La Junta Inspector de Instrucción Pública en Colima venía desempeñándose desde 1840 tratando de organizar el sector en Colima, entonces territorio dependiente de Michoacán; por ello esta Junta era subalterna de la de Morelia en esos años.⁴²

Ante la invitación, Fossey presentó un plan de trabajo a desarrollar que fue transmitido a la junta de Colima. En este programa Fossey se proponía seguir en las escuelas Normales con el sistema Lancaster o de la enseñanza mutua porque lo consideraba el mejor sistema que había para aprender a leer y «formar letras», aunque especificaba que él no otorgaría enseñanza

38. Colima, AHPJ, caja 64, exp. 28, 4.

39. *Ibíd.*

40. Fossey, 1857, pág. 82.

41. *Ibíd.*, 1862, pág. 399.

42. Colima fue territorio federal de 1824 a 1837, que es anexado a Michoacán, vuelve a ser territorio Federal en 1846, para finalmente constituirse como estado libre y soberano hasta la Constitución de 1857.

elemental, sino secundaria, donde desaparecían las ventajas del sistema mutuo, «o por mejor decir viene a ser imposible su aplicación» en este nivel, porque el maestro tiene que limitarse a 50 alumnos y a veces en ciertos ramos a 25; asimismo hacía hincapié en la necesidad de que los profesores de primeras letras supieran más de lo que el programa de enseñanza les indicaba. Manifestaba también que la Escuela Normal de profesores no debía pasar de 20 alumnos, y además estableció un horario de 7 a 9 de la mañana.

El programa de estudios que propuso fue:

Primer año:

Lectura perfeccionada, ortografía castellana y puntuación, gramática general, análisis de analogía, análisis de sintaxis, aritmética comercial práctica.

Segundo año:

Comparación de la gramática de la Academia de Madrid con las de Salvá, De Martínez, De Hermandad y Quiroz, con ejercicios continuados de ortografía y análisis. Observaciones sobre las etimologías de las voces, declamación, aritmética razonada completa con la teoría de las progresiones y logaritmos, principios de álgebra.

Tercer año:

Principios generales de geometría, geografía general, principios de astronomía aplicados a la geografía, conocimiento de los productos especiales de cada país, historia general compendiada incluso la de México, estudio práctico del método de enseñanza de Lancaster.

Para las niñas la clase se daría de 11 a 12 de la mañana y el programa era:

El primer año igual, excepto la aritmética, que sólo se señala como tal y no como comercial. En el segundo año a las niñas no se les enseñaba declamación, y la aritmética de nuevo era sólo la sencilla, pero a ellas se les enseñaba la geografía y principios de astronomía. En el tercer año no se les enseñaban los principios generales de geometría, ni geografía general y principios de astronomía aplicados a la geografía, quizá porque ya se les había dado el año anterior; asimismo se les daba historia general compendiada, incluso la de México y el estudio práctico del método de enseñanza de Lancaster.⁴³

Nótese que para esa época, aparte de las enseñanzas propias de un nivel más alto, se señalaba en ambos programas el método Lancaster, con el que obtenían estas escuelas el carácter de normales y la posibilidad de formar preceptores, aunque en el sistema lancasteriano. Este hecho fue lo común para el resto del país. No obstante, se perciben algunos indicios de novedad en el desarrollo de la gramática y otras cátedras, lo que le dio a la enseñanza

43. AHPJ, caja 64, exp. 28.4, 16 de julio de 1849.

de dichas escuelas un rango de superioridad conforme a lo anteriormente establecido en Colima; de manera sencilla estas fueron las grandes innovaciones que introdujo Fossey en Colima; a nuestros ojos limitadas, pero para aquellos tiempos significaron un gran adelanto en los estudios generales que se impartían en el territorio.

La Junta aprobó el programa y le escribió a Fossey que empezaría a partir del 1 de agosto de ese año, a lo que él contestó solicitando 300 pesos adelantados para cumplir con los compromisos que tenía en la Ciudad de México y afrontar los gastos de traslado. Desde un principio el problema del dinero estuvo presente; parece que para animarlo a venir y establecerse en Colima se le ofreció un sueldo más alto de lo que normalmente se pagaba a los maestros en Colima y el resto del país, a excepción de la Ciudad de México, donde a veces sí se daban mejores sueldos a los preceptores. A Fossey se le ofrecieron 100 pesos mensuales cuando habitualmente se pagaba a los preceptores de primer orden 30 pesos mensuales, por lo que 100 pesos significaba una buena suma de dinero, 200 por ciento más que a otro maestro de buen nivel. Esta situación provocaría una constante inconformidad y malestar en la comunidad, hasta convertirse en el pretexto para deshacerse de Fossey. Aunque hay que mencionar que se le invitó como director de dos escuelas Normales y además se le dejó la responsabilidad de la escuela de dibujo al conocerse su aptitud en este arte, misma que terminó anexándose a la Normal de niños ante la renuncia de su anterior profesor. Sobre esta escuela y su enseñanza ampliaremos detalles un poco más adelante.

Resulta interesante cómo la Junta Inspectora de Instrucción Pública en Colima visualizó la llegada de Fossey y el trabajo que venía a desempeñar. En los informes trasciende la idea sobre la oportunidad que representó traer a un sujeto como Fossey a Colima, lo que brindaba enormes beneficios a la educación y por lo tanto al lugar. La Junta consideraba como una suerte enorme el poder contar con un individuo de la calidad de Fossey; situación comprensible conociendo el desarrollo histórico de la región, que la mantuvo apartada de los caminos regulares de la cultura y la educación.

En agosto ya se tenía la lista de los alumnos que integrarían estas Normales y esto debido a las acciones que venían realizando los propios miembros de la junta inspectora, habiéndose señalado para este efecto de inscripción a varios miembros de la junta, primero se le pidió al señor Chacón que eligiera a los más convenientes, pero su lista no fue aceptada y entonces se fijaron anuncios públicos que invitaban a los interesados a inscribirse; finalmente el 3 de ese mes los señores Librado Maldonado y Guadalupe García proporcionan los nombres de los inscritos. Se había mencionado que sólo se seleccionarían 20 niños y 20 niñas de 12 años en adelante y que podían integrarse a éstos algunos de los que ya actuaban como preceptores.

La lista quedó conformada como sigue:

NIÑOS: Isaac Banda, Sinforsoso Banda, Ramón Solana, Ponciano Mayor-ga, Macedonio Balle, el hijo de Lino Medina, Biviano Garibay, Francisco Castellanos, Ramón Rosas, Patricio González, Trinidad Barreto, el hijo de las planchadoras, el mayor de los Silva, Victoriano Rodríguez, Leal, Medina Garibay (16 en total).

NIÑAS: Mora Chacón, Antonia Campos, Librada Barragán, Ramona Chacón, La Llerenita Florencia, Juliana García, Gerarda Osorio y su hermana Eleuteria, Rafaela Suárez, Eleuterio, Modesta, Librada Pinto, Juliana Pinto, Pomposa Arzac, Estefanía Carrillo hija de don Carlos, Mercedes Carrillo, Bartola García, Mercedes Rivero, Rentaría, Rubio y Loreto (20 en total).

Vemos cómo la cantidad de niñas se completó, no así la lista de niños, lo que sugiere que ya empezaba a ser notoriamente mayor el número de mujeres en el magisterio, o bien pudo ser una problemática que surgió en relación con la educación de los hombres: cuando los padres de familia vieron lo caro que cobraba Fossey dijeron que a poco les iba a enseñar una serie de cosas que a sus padres no les habían hecho falta para ganar dinero y en disgusto contra él enviaron a sus hijos al seminario.⁴⁴

También se habrá observado la familiaridad con que se daban los nombres, propio sólo de los lugares pequeños donde todos se conocen; es más, en algunos casos ni siquiera apareció el nombre, y sólo se indica el parentesco. Habría que resaltar entre los nombres el de Rafaela Suárez, quien destacó en la enseñanza mexicana del siglo XIX como maestra en Colima, Guadalajara y otros sitios, en especial como directora de la Escuela Normal de México, durante 28 años.

En octubre de ese año renunció el maestro de la Escuela de Dibujo Bruno García, y en su lugar se nombró a Fossey, creemos que para esta fecha ya estaba trabajando normalmente en Colima pues en enero de 1850 ya apareció en la lista de sinodales a exámenes, por ejemplo.⁴⁵

Respecto a la Escuela de Dibujo propuso trabajar los siguientes aspectos: estudios sobre cabezas y cuerpos enteros, grupos, países, principios de dibujo lineal, sombra con lápiz artificial, sombra con desfumino (*sic*), sombra con lápiz palo, sombra con lápiz de varios colores «según lo prometido por el señor Fossey de su puño y letra».⁴⁶ Para poder impartir esta enseñanza de la mejor manera compró marcos y vidrios dorados de Julio Maichaud y Thomas, una colección completa de CEFRIN, la de los grandes académicos de Julián, el ornamento Ribardeauy, los paisajes de Ferogio, los principales paisajes de Hubert y la galería aristocrática de mujeres.⁴⁷

44. Ortol, 1988, pág. 332.

45. AHPJ, caja 64, exp. 27.7, 20 de julio de 1849.

46. AHPJ, caja 64, exp. 28.4, 21 de julio de 1849.

47. AHPJ, caja 65, exp. 5, núm. 1-7, 21 de junio de 1849.

Sobre su vida cotidiana en Colima poco se sabe. En su libro de viajes sólo habló del lugar; lo describe en muchos aspectos, da su opinión sobre algunos. Señala, por ejemplo, la influencia que están dejando los inmigrantes alemanes, en especial los de Hamburgo, en las costumbres, en cosas como el vestido de las mujeres, quienes llegaron por el puerto de Manzanillo. Rememora por ejemplo la tuba, bebida local, los cocos, la marihuana y la explotación de las salinas, pero fuera de estos comentarios que dan una idea de lo que era Colima, no proporciona datos específicos sobre su vida, no sabemos si vino al país con su familia o no, pues sólo menciona en la carta que envió a la Junta, cuando el problema del pago de sus honorarios, la necesidad que tenía de recibir el justo pago por su obligación paternal.

Un indicio de que tenía familia lo encontramos cuando pidió el pasaporte mexicano en 1841 al señalar que se le dé a él y su familia; pudo ser que ésta se hubiera quedado en Francia; no lo sabemos, no da estos datos de su vida personal y de sus experiencias individuales, sólo alguno que otro comentario suelto. Por ejemplo, sabemos la buena relación que estableció con don Ramón de la Vega y su esposa, que siempre habla a favor de ellos, sobre todo cuando surge la lucha de poderes entre don Ramón y el hijo de Iturbide (Salvador), jefe de la Aduana de Manzanillo, quien para encubrirse recurre al vituperio acusando a De La Vega de contrabandista; esta situación política llegó a afectarlo y contribuyó a su salida de Colima.

En relación con las mujeres colimenses se expresa muy elocuentemente a partir de su afecto por la esposa de don Ramón, y sobre ella expresa que «en ninguna parte [ha] encontrado una amenidad de carácter más constante [...] y una hospitalidad muy franca [...] todas las damas de Colima merecen igualmente el mismo elogio por el recibimiento que hacen a los extranjeros»,⁴⁸ cualidad que generalizó a todas las mujeres y que conservan hasta hoy.

Fuera de estos pocos datos no se sabe nada sobre su estadía en Colima. Hay un documento del 21 junio de 1850 donde solicitó como director de las Escuelas Normales que se le pagara por los arreglos que había tenido que hacer en la casa que habitaba en el interior de la escuela (por cierto la escuela estaba en una casa rentada en siete pesos, propiedad de don Ramón R. de la Vega) y por los objetos que ha adquirido para ella. Por este comunicado se nota la modestia en que vivía, nada diferente a la situación de los maestros en general del país; en este caso en el tapanco, ya que pidió se le arreglara el desván (tapanco) que usaba de alcoba, también pidió le arreglaran los pisos de este aposento, los de las clases y corredores y una puerta para una clase «donde había un agujero indecente en la pared». Además, un brasero para la cocina; solicitó se blanquearan las piezas y revocarlas, así

48. Fossey, 1857, pág. 277.

como la compostura de una puerta y algunas mesas de las clases. Compró dos pizarrones y pidió a México una hermosa colección de dibujos, algunas docenas de hojas de papel de dibujo con lápices y carbónicos (*sic*) que faltaban en Colima. En total estaba pidiendo un poco más de 113 pesos.

En dicha ocasión también pidió los siguientes libros: *Lecciones de Astronomía*, de Atala Chateaubriand; *Educación de las madres de familia*, de Rene Aime Martín; *Genio del Cristianismo*, de Chateaubriand; *Historia de la Conquista de Nueva España*, de Bernal Díaz; *Ensayo Histórico sobre Nueva España*, de Humboldt; las *Poesías* traducidas de Lamartine; *Manual de Mitología*, de Chateaubriand; *Atlas de Geografía Universal*, *Fábulas de Samaniego*, cinco cartas del mundo y un mapamundi.⁴⁹ Estos documentos revelan a un hombre culto y letrado.

En una carta posterior, Fossey empieza a manifestar su disgusto porque no se cumplía lo prometido en el pago de su salario, situación que años después, en 1861, don Ramón González explicaba claramente en una *Memoria*, cuando subraya que el buen sueldo que se le proporcionó a Fossey ocasionó gran disgusto entre la población, al grado que ésta opinaba que era muy caro el costo educativo proporcionado por Fossey. Por tal motivo, sólo la escuela de mujeres se desarrolló debidamente, a lo que el autor dice «quedando en Colima sembrada en la juventud femenina, una fecunda semilla, por lo cual las mujeres, serían en instrucción superiores a los hombres», esto podría explicar el destacado desarrollo profesional que obtuvo Rafaela Suárez.⁵⁰

La carta, que envió a la Junta de Instrucción Pública el 3 de julio de 1850, revela la conflictiva situación que estaba viviendo. En ella Fossey pedía se le pagaran los dos sueldos como director de las Normales y como director de la Academia de Dibujo, que en conjunto sumaban la cifra de 100 pesos mensuales; así lo mencionaba la ley que la estableció.⁵¹

En compendio explicaba lo siguiente: Él asistía como vocal a la junta y después de tantos problemas parece que fue excluido, por lo que pide se revoque una decisión que arremete contra sus prerrogativas e intereses y pedía se abrogara lo que se decretó en la sesión anterior (28 de junio), donde se decidió destinar los fondos de su escuela de dibujo a cubrir las necesidades de las escuelas municipales, por lo que, molesto, solicitó que la ley se revisara y que se le dijera si la academia estaba subordinada a las escuelas municipales, o bien si se han creado fondos para el pago de ésta y de las es-

49. AHPJ, caja 65, exp. 1.5, pág. 6.

50. Ramón J. González, 1861, *Memoria presentada al gobierno del estado de Colima por el inspector general de instrucción primaria correspondiente al primer año de su nombramiento*, Imprenta de Benito García, Colima, referencia tomada de Ortoll, 1988, vol. 2, pág. 332.

51. A la fecha no se ha localizado la ley a la que continuamente alude Fossey.

cuelas normales. Ya que el ayuntamiento a esa fecha tenía la prerrogativa de disponer a su antojo de los fondos de su caja propia, cubriendo con este dinero los gastos de las escuelas municipales cuando la junta inspectora no tenía por qué ocuparse de estas escuelas, ya que eran obligación del ayuntamiento. La junta podía auxiliarlas porque era su «espíritu» ocuparse de la enseñanza, pero no su obligación mantenerlas.

Más tarde, menciona que el presupuesto de las Escuelas Normales subió a 800 pesos, gracias a contribuciones especiales (lo que nos hace pensar en aportaciones directas a las escuelas, tal vez de los padres de familia u otros del sector privado). Luego comenta que al día siguiente de dicha sesión (28 de junio) recibió la visita del señor secretario de la junta comunicándole que el curso de dibujo no comenzaría sino hasta un mes después de la apertura de las Escuelas Normales, para dar tiempo a las publicaciones. Situación que no figura en el acta del día, por lo que socarronamente dice: «Habrán pensado en ello después de levantar la sesión: habrán convenido en tomarlo en consideración en la siguiente reunión y la ausencia prolongada de uno de ellos habrá hecho olvidar después el punto acordado».

Luego se queja de que a la fecha sólo se le avisa de manera verbal y termina diciendo «soy director de las Escuelas Normales y de Dibujo» y aún no ha recibido ningún oficio con ese nombramiento, aunque lo ha pedido, pero siempre le contestan que la ley da fe de esa designación.

Más tarde, menciona que fue iniciativa del jefe político que se le permitiese vivir con más desahogo, porque su presencia era casual en Colima y podía abandonarla, algo que suena a arrogancia y amenaza, tal vez en su opinión necesarias para presionar a la junta. Habla de que se le debían pagar mil pesos por dos años y que no puede depender de la voluntad de la junta, que la ley no debe ser burlada, y que ésta no determina ningún derecho a la junta para establecer sus atribuciones «fuera de los límites de la inspección y disciplina de las escuelas».

Dice no haber protestado el mes anterior porque le disgusta mucho tratar asuntos de dinero cuando se trata de sus intereses, pero como el perjuicio sigue y su «corazón paternal me recuerda que tengo una familia cuyas necesidades son imperiosas, y que sería ya demasiado culpable sacrificándola a mi incuria congénita». Lo habría dicho en las pasadas juntas, a las que no se le invitó, por lo que en esta carta pide enfáticamente la revocación del acuerdo que «ha hollado mis intereses que la ley protege», firma Mathieu de Fossey, Colima 3 de julio de 1850.⁵²

En esta carta están muy claras las circunstancias tan molestas por las que atravesaba Fossey. A la distancia resulta muy difícil saber quién tenía razón,

52. AHPJ, caja 65, exp. 1.5.

pero está claro que vino a Colima con una expectativa de salario que no se cumplía.

Este ambiente, aunado a uno de tipo político cuando su protector don Ramón R. de la Vega fue acusado injustamente, como ya se explicó, fueron las circunstancias que provocaron su salida de Colima.

Tomemos en cuenta que, en general, en el país se estaban viviendo momentos muy difíciles, más en el caso de ser extranjero, si bien por un lado ello le permitía un trato especial, en casos como el de maestro de manera oficial lo hacía entrar de lleno en conflictos de tipo social, como la grave diferencia en la percepción de los sueldos.

Sin embargo, parece que el 20 de junio de 1852 aún se encontraba en Colima porque, en una carta que envía José M. Gutiérrez al ministro de Relaciones Exteriores, manifiesta la existencia de varios extranjeros en Colima, entre ellos Fossey «de quien estaba pendiente esperando alguna resolución de ese Supremo Gobierno por los diversos informes que he elevado para que si en verdad ha de continuar ese extranjero en esta ciudad, me temo que continuarán también las diferencias y disgustos que ha causado»; es obvio que hay malestar por su presencia.⁵³ Situación que debió acelerar su partida, porque al mes siguiente, en julio, ya se encontraba en Guadalajara.⁵⁴ En 1855 seguía en esta ciudad, porque el 9 de marzo de 1855 solicitó otra carta de seguridad.⁵⁵

Aunque en 1854 menciona que bajó a la mina de Mellado,⁵⁶ en Guanajuato, adonde se dirigió posteriormente, aquí también se ocupó de tareas educativas. Lo sabemos porque en la portada interior de la *Gramática castellana* que aquí publicó dice que era «Catedrático de gramática general e idioma castellano en el Colegio Nacional de Guanajuato, ex director de las Escuelas Normales de ambos sexos del mismo estado y del territorio de Colima, miembro titular de la Imperial Academia de Dijon y corresponsal de varias sociedades literarias». Dedicó el libro a Octaviano Muñoz Ledo, gobernador de Guanajuato en ese momento. Con una nota muy retórica, pero bonita, donde habla de la enseñanza ecléctica que «usted estableció en las escuelas en que enseñe».⁵⁷ Este mismo libro apareció en 1861 publicado en Aguascalientes, con la misma dedicatoria. Realiza estos libros porque comenta que no existen buenas obras a la mano del público y hacen falta en las escuelas, las que sufrían «por la falta de unidad en la enseñanza» y sobre todo como auxiliar en la labor de los profesores de primeras letras.⁵⁸

53. AGN, Cartas de Seguridad, exp. 123, fs. 125-126.

54. Fossey, 1857, pág. 419.

55. AGN, Cartas de Seguridad, exp. 163, fs. 304-305.

56. Fossey, 1857, pág. 419.

57. Fossey, 1855, pág. portadadilla interior y dedicatoria.

58. Fossey, 1861, pág. 6.

Según Fossey, elaboró estos libros porque había diferencias graves entre las gramáticas existentes, por lo que era necesario un compendio «en el cual me he aplicado a seguir la marcha más lógica y fecunda en resultados para el estudio de las lenguas antiguas y modernas, agregándole un gran número de anotaciones que han de iluminar al profesor...»,⁵⁹ y agrega que ha innovado la forma tomando de cada autor lo mejor, no ha alterado la redacción de las reglas y confiesa que se encuentran pasajes completos sacados de las gramáticas de la academia, de Martínez López, de Salvá, de Mata y Arujo, de Noel y Chapsal y de las obras de Sicilia y de Hermosilla.

Finalmente, comenta que sabía que el conde de la Cortina y Castro quería publicar un libro semejante, por eso él se esperó dos años «persuadido de la superioridad en todos los puntos de su obra sobre la mía», pero como ésta no ha salido y las escuelas sufren por la falta de unidad en la enseñanza, decidió publicarla, no sin antes señalar que la pone a juicio del público y del señor Cortina.⁶⁰ En las anotaciones utilizó un sistema de diálogo con el estudiante, el sistema catequístico de preguntas y respuestas. Estas gramáticas traen lo general, sus rudimentos y ortología. Como diferencia de la edición de 1861, de Aguascalientes, al final aparece una lista de las voces más usuales con g.⁶¹

Retorno a la gran ciudad

Fossey regresó a la Ciudad de México en 1861, él dice que siete años después de haberla dejado por Querétaro y San Juan del Río.⁶² Si esto fue así, quiere decir que regresó probablemente antes, entre 1855 y 1856, porque en su libro menciona haber estado un año después de que Comonfort tomó la presidencia (1855-1856), y entonces sólo debió estar de paso o por poco tiempo, porque ya hemos visto que estuvo por el Bajío otros años, así que cuando indica haber regresado después de siete años fue tomando como fecha anterior 1855.

Lo que resulta cierto es que su regreso definitivo a la ciudad debió de ser contemporáneo al momento previo de la segunda intervención, ya que

59. Fossey, 1855, págs. 5-6.

60. *Ibíd.*

61. Este último ejemplar se mira como que nunca fue usado y que pertenecía a la librería de Manuel Porrúa, porque tiene una etiqueta de esta casa en la portada. Cabe destacar que la edición de 1855 consultada en la Biblioteca Nacional comprende un *ex libris* con esta anotación «Aurelia Diez de Bonilla y Espada de Perales 1860-1861, ni doy ni presto».

62. Fossey, 1857, pág. 442.

hace un comentario favorable sobre el hecho y aprovecha para poner de pretexto que con esta intervención se podría impedir el desarrollo de los Estados Unidos sobre la antigua colonia española. Agregaba que esta presencia sería bendita para los mexicanos, pues detendría las ambiciones de ese país.⁶³ Más adelante afirmó que había consultado durante diez años la opinión pública de los mexicanos y que hasta ese momento no había encontrado una persona sobre cien que no deseara el apoyo de las potencias europeas contra la ambición estadounidense y no podría contar más de uno sobre diez que no considerase un beneficio para México que Francia en particular interviniera en la política interior de México, que necesitaba «un gobierno que guste a la mayoría, que asegure la prosperidad y la independencia de este bello país». Después de estas declaraciones no queda ninguna duda sobre la postura política de Fossey.⁶⁴

No sabemos si regresó a Francia en esos años porque su libro *Le Mexique* tuvo al menos dos reediciones en París (1857 y 1862); parece que la última de 1862 estaba dedicada a la emperatriz Eugenia, aunque las obras que hemos consultado en la Biblioteca Nacional de México no la tienen ni la de 1857, ni la de 1862, si bien esta última tiene arrancadas las dos primeras hojas. Rudolphe Chamonal en su catálogo de libros antiguos de viajeros observa que la dedicatoria estaba en la edición de 1858, pero no hay edición en ese año, y además se habla de otra edición en 1865 (el catálogo Británico) que no hemos localizado, por lo que creemos se confundieron las ediciones y la dedicada a «*l'empereur des Français*», si existió, debió haber sido la de 1862.⁶⁵

El periódico *La Sociedad*, editado en la Ciudad de México el 4 de enero de 1865 lo identificaba como director del Colegio Francés de enseñanza secundaria para varones. Asimismo, señalaba que, junto con su hermana Prudencia, dirigía una casa de educación para niñas. En 1866 Enrique Mathieu de Fossey solicitó la incorporación de su colegio particular al Liceo y Colegio Literario de México, siendo ésta la última referencia documental que hemos encontrado en México sobre su persona, por lo que suponemos que con el fin del Imperio de Maximiliano salió, como la mayor parte de franceses que se encontraban en el país, sobre todo en su caso, que se identificó como colaborador y admirador del Imperio.⁶⁶

63. Fossey, 1857, pág. 453.

64. Fossey, 1857, pág. 574, nota 96.

65. Referencias dadas por el maestro Jean Pierre Berthe, tomadas de Rudolphe Chamonal 1999, 2000, núm. 309, *Catalogue... des livres anciens voyages*; y *Catálogo Británico* 9770 bb 26 (28). Jean Pierre Berthe posee la de 1857 y no aparece ninguna dedicatoria a la emperatriz.

66. AGN, Instrucción Pública y Bellas Artes, caja 362, exp. 73, expediente que se encuentra extraviado en el AGN, razón por la que no se pudo consultar, sólo se toma en cuenta la referencia del fichero.

Manuel Ferrer Muñoz comenta que «los últimos años de la vida de Fossey debieron de estar marcados por el desengaño de quien, habiendo depositado sus esperanzas de un futuro mejor en el Imperio que, personalizado en Maximiliano, se asentó en México por iniciativa de Napoleón III, había visto naufragar la aventura intervencionista. Comentarios tan ácidos como los que sobre Fossey realizó Guillermo Prieto, el 22 de mayo de 1864, no dejarían de repetirse con dolorosa insistencia hasta la muerte del francés, acaecida en 1870».⁶⁷ Este autor se refiere a uno de tantos periódicos combativos que se publicaron durante el Imperio; en este caso se trata de un «dominical», titulado *El cura de Tamojón*, que apareció el 22 de mayo de 1864, en Monterrey, donde se encuentra una «Oda al Imperio» que dice así:

Pues señor, la cosa es hecha,
Tendremos Emperador,
Y una emperatriz tan chula
Que según el *Moniteur*
Bajó por ella hasta el sexto
El célebre Napoleón (no hasta el sexto mandamiento sino hasta el sexto escalón).

Habrá corte a la francesa
Con sus nobles *comme il faut*
En que figuran unidos
Mathieu de Fossey (*sic*), *bonhomme*,
Zermeño, Tovar, Tabeada,
Y Márquez y Miramón...»

Según Santiago Roel, quien en una reedición facsímil hace algunos comentarios sobre este impreso, el autor de los versos fue Guillermo Prieto, quien acostumbraba a ponerse seudónimos, sobre todo en estos casos, aquí utilizó el de Cura de Tamojón, personaje español que luchó contra los franceses.⁶⁸

Su fecha de muerte tampoco es precisa; se maneja la de 1870. En cambio Broc Numa dice que murió en 1872, en Valparaíso, sin más explicaciones, y no especifica si es Valparaíso, Chile, porque en Zacatecas hay un mu-

67. Manuel Ferrer Muñoz, «Mathieu de Fossey: su visión del mundo indígena mexicano», inédito, *apud* en Clementina Díaz y de Ovando, «Viaje a México (1844)», *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, vol. XIII, t. II, núm. 50, México, D. F., 1982, pág. 164, y José Enrique Covarrubias, *Visión Extranjera de México, 1840-1867*, vol. I, México, UNAM-Instituto José M.ª Luis Mora, 1998, pág. 88.

68. FR-BN, periódico dominical *El cura de Tamojón*, Monterrey, Nuevo León, en los talleres editoriales Alfonso Reyes.

nicio con este nombre. Lamentablemente a la fecha no se ha encontrado otra referencia que nos aclare la fecha y el lugar de fallecimiento.

Fossey menciona en su libro que fue miembro honorario del Instituto Geográfico y Estadístico de la República Mexicana, a propuesta del conde de la Cortina y en reconocimiento a su labor intelectual.⁶⁹

La última referencia documental con la que se cuenta es de 1866, fecha de su estadía en el país; 1867 es la fecha del final del capítulo de la intervención francesa y pudo haber sido asimismo la última de su residencia en México, si es que partió a Chile como se supone. De cualquier forma tenemos más de treinta años de estancia casi continua en México. Si nació en 1808 llegó a México a los 23 años, muy joven, y se fue casi a los 60 años, y fallece apenas cuatro años después. Pasó entonces su vida en México, aquí dejó sus mejores años, sus sueños e inquietudes, que no fueron en vano. Dejó sus libros, uno de ellos por el que más se le recuerda posee una visión de lo que era México, y de cómo lo vio este extranjero; uno más de los que vinieron con el corazón lleno de esperanzas a la aventura del mítico y mágico país que los atrajo. Además, dejó un evocación perenne en la tierra colimense, en especial entre sus maestros y educadores; por eso aquí todavía se le recuerda.

Epílogo

Cuánta intuición tendrían los que trajeron a Fossey a Colima, entre ellos, destacadamente, Ramón R. de la Vega, al considerar que con su llegada se podrían dar enormes beneficios al sector, y por ende a Colima. Tuvieron razón, el paso de Fossey por este lugar dejó un semilla que llegó hasta finales del siglo, primero con Rafaela Suárez y con ella muchas más, años después la instalación del Liceo de Colima, fecunda proyección que quedó en la mente de su amigo y protector don Ramón R. de la Vega, y finalmente con esta institución llegó su influjo hasta uno de los mejores pedagogos que ha tenido México: Gregorio Torres Quintero.

Esta situación podría parecer muy romántica y optimista; sin embargo, al estudiar y conocer las condiciones educativas en un lugar como Colima durante la primera mitad del siglo XIX se estima cómo pudo seguir siendo bajo los acontecimientos y circunstancias de esa época, se enfrenta uno ante la ineludible explicación de que la llegada de un personaje como este educador provocó un efecto detonador en una región que se convirtió en tierra de maestros; que han destacado en forma local y nacional, como Basilio Vadillo,

69. Fossey, 1857, págs. 4-5 y 544.

Ramón Corona Morfín y muchos otros que se añan a los ya tan mencionados del siglo XIX. La breve estancia de Fossey no fue seguramente la única razón de este desarrollo; sin duda otros factores contribuyeron, pero no deja de ser significativo el hecho, cuando además los historiadores de la región no dejan de lado la mención significativa del paso de Fossey por Colima.

En suma, no será tanto el personaje lo que nos interesa y llama la atención como historiadores, sino cómo éste se convierte en una clara muestra de cómo se realizaban estos intercambios culturales, estos efectos de la transculturización tan poco estudiados por la historia de la educación en México.

Sus libros

- 1842, *Método que se ha de seguir para aprender el francés*, s.p.i, 272 págs.
1844, *Viaje a México*, México, Ignacio Cumplido, 363 págs.
1855, *Compendio de la gramática castellana con anotaciones para la ilustración de los profesores de primeras letras*, Guanajuato, Juan Evaristo Oñate, 162 págs.
1857, *Le Mexique*, París, Henri Plon, 1857, VIII, 581 págs.
1861, *Compendio de gramática castellana...*, Aguascalientes, Ávila y Chávez, 140 págs.
1861, hay otra edición del *Compendio de gramática*, editada en México por Andrade y Escalante.
1862, *Le Mexique*, París, Henri Plon, VIII, 581 págs. (igual que la de 1857 sólo se aumenta la mención de «deuxieme edition».)
1994, *Viaje a México*, pról. José Ortiz Monasterio, México, CNCA, 228 págs.

Referencias bibliográficas

- BROC NUMA (1999), *Dictionnaire illustré des explorateurs français du XIX siècle*, Amérique, Editions du CTHS, París.
CÁRDENAS CASTILLO, CRISTINA (2003), «Franceses y enseñanza en Guadalajara 1824-1825», *Estudios Jaliscienses*, núm. 52, mayo 2003, págs. 5-25, El Colegio de Jalisco, Guadalajara, México.
COVARRUBIAS, JOSÉ ENRIQUE (1998), *Visión extranjera de México, 1840-1867*, vol. I, UNAM-Instituto José M.^a Luis Mora, México.
DÍAZ Y DE OVANDO, CLEMENTINA (1982), «Viaje a México (1844)», *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, vol. XIII, t. II, núm. 50, México, D. F., págs. 159-191.
FERRER MUÑOZ, «Manuel, Mathieu de Fossey: Su visión del mundo indígena mexicano», inédito,
GENTIN, AUGUSTE (1933), *Les français au Mexique du XVI siècle a nos jours*, Nouvelles Edicions Argo, París.

- GONZÁLEZ, RAMÓN J. (1988), en SERVANDO ORTOLL, *Colima, textos de su historia 2*, Instituto de Investigaciones D. José María Luis Mora, México.
- HERNÁNDEZ ESPINOSA, FRANCISCO (1950), *Historia de la Educación en el Estado de Colima*, SEP, Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional, México.
- ORTOLL, SERVANDO (compil.) (1987), *Por tierras de cocos y palmeras. Apuntes de viajeros a Colima siglos XVIII a XX*, EOSA Instituto Mora, colección Testimonio, México.
- ORTOLL, SERVANDO (compil. y trad.) (1988), *Colima, textos de su historia*, 2 volúmenes, Instituto de Investigaciones Dr. José M.^a Luis Mora, México.
- VELASCO MURGÍA, MANUEL (1988), *La educación superior en Colima. La Escuela Normal, antecedente de la Universidad*, Universidad de Colima, Colima.

Archivos y bibliotecas consultados

- AGN, Archivo General de la Nación.
- AHPJ, Archivo Histórico de la Procuraduría de Justicia, Colima, México.
- AHEC, Archivo Histórico del Estado de Colima.

Crítica de fuentes

La fotografía institucional en la construcción de la historia de la Educación. El archivo iconográfico del Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL)

María Leticia Galván Silva¹

Investigadora del CREFAL (Junio, 2004)

Este pequeño informe se ha organizado en tres partes que intentan, en primer lugar, incentivar a los historiadores de la educación a acercarse a la imagen institucional; en segundo, plantear la posibilidad de conocer el sentido y la orientación del archivo iconográfico de un organismo educativo internacional como CREFAL; y tercero, describir las condiciones en que se encuentra el archivo, su organización y sus posibilidades de consultarlo.

La fotografía como imagen institucional y fuente de investigación histórica

La imagen institucional abre un mundo amplio de posibilidades para explicar diferentes procesos como ámbitos de un hecho histórico. Sin embargo, aun cuando hay esfuerzos muy valiosos por parte de distintas instituciones educativas para rescatar sus acervos iconográficos, aun no puede decirse que

1. María Leticia Galván Silva es actualmente investigadora del CREFAL. Su licenciatura la hizo en Historia, en la Universidad Michoacana y actualmente cursa la maestría en Sociología de la Educación, en el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Se actualizó en el manejo de la fotografía como documento histórico, en la Escuela Nacional de Antropología e Historia. El CREFAL se encuentra en Ave. Lázaro Cárdenas s/n, Col. Revolución, CP. 61609, Pátzcuaro, Michoacán, Tels. (434) 342 8174 y (434) 342 8164, Fax: (434) 342 8165 y correo electrónico: lgalvan@crefal.edu.mx o mlg-silva@hotmail.com.

exista una educación profesional en la formación del historiador como investigador, desde el aula universitaria, que le permita adentrarse en la imagen como fuente primaria. Por lo tanto, son pocas las posibilidades de encontrar el desarrollo de esta habilidad dentro de los programas educativos de las licenciaturas en las ciencias de la educación. Se considera que es importante que en el campo de la investigación educativa, y principalmente entre aquellos que se interesan por los procesos históricos de la educación, se considere la fotografía institucional como una fuente inagotable de información.

Se ha detectado que la imagen institucional es aún un campo poco atrayente para algunos historiadores de la educación, hasta para los involucrados en el estudio del arte, o especialistas en la historia gráfica, posiblemente por su aparente rigidez. Aparente porque es a partir de este tipo de fotografía que se pueden mostrar otros aspectos de los procesos tanto institucionales, como de la forma de vivir y de pensar de las personas que vivieron dichos procesos.

EL CREFAL

El CREFAL cuenta con un valioso acervo documental e iconográfico con imágenes que datan de mediados del siglo XX. Para darnos una idea clara del contenido de este tipo de imágenes, es importante conocer a grandes rasgos el trabajo que ha desarrollado el CREFAL. Para eso es importante adentrarnos en el contexto que rodea la creación de este centro educativo. En la década de los años cincuenta, la posguerra dejaba una apremiante necesidad de reconstruir la fe de las sociedades en el progreso social y en la cooperación entre las naciones.² En estos años surgió la idea de la creación de CREFAL por parte de la UNESCO.

El propósito de constituir este organismo era fomentar la cooperación entre los Estados latinoamericanos que suscribieran el convenio para su creación y su labor social estaba destinada a la formación de maestros y especialistas, así como a la preparación de «material de base».³ Entre el mate-

2. Las políticas de educación, no sólo en México sino en América Latina, se basaban en la idea de que el progreso económico de un pueblo dependía de la educación de sus habitantes, por lo que era prioritario extender lo más posible este bien, como un derecho para todos los pobladores de la región Latinoamericana.

3. Medina A., Guillermo, *CREFAL: Presencia y acción en América Latina y el Caribe*, CREFAL, Pátzcuaro, Talleres gráficos del CREFAL, 1986, pág. 5; véase también «Acta Constitutiva del CREFAL», 9 de mayo, *CREFAL 1951-1991. 40 años al servicio de la educación en América Latina y el Caribe*, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, Pátzcuaro, abril de 1991, pág. 13.

rial de base se trabajó con filminas e imágenes fijas, así como con la fotografía. Para el desarrollo de este tipo de labor, la UNESCO integró a personal especializado en fotografía, cine y materiales audiovisuales.

Organización del archivo iconográfico

El señor Lucas López Ávalos fue el fotógrafo encargado del taller fotográfico del CREFAL. A él se le debe el único ordenamiento de las imágenes del centro, las cuales eran en formato de 35 milímetros, en blanco y negro. La organización la realizó con base en positivos y negativos, enumerándolos en serie de acuerdo al ramo, «personalidades», «CREFAL», «documentos, escuelas, estudiantes, CREFAL», «comunidades ribereñas», «alfabetización, artesanías», «campesinos, mujeres» y «carteles, diavistas». Estos, a su vez, los clasificó en sub-ramos (por ejemplo «personal de CREFAL»). Los años de origen de las imágenes son desde 1951 y se pueden encontrar hasta la primera mitad de la década de 1970.⁴ Cabe señalar que no se llevó a cabo una catalogación histórica formal.

En la actualidad, se está intentando rescatar el archivo iconográfico, el cual se encuentra en proceso de digitalización bajo la dirección del departamento de Comunicación Educativa, en el área de tecnologías de la comunicación. El CREFAL, para ayudar a este rescate, solicita a los interesados que aporten datos históricos y referenciales de las imágenes, al concluir su consulta.

Espero que esta invitación sea un incentivo para que estudiosos que deseen profundizar en la historia de la educación se acerquen a estos acervos. Igualmente, que aquellos interesados en la educación de adultos de América Latina en la segunda mitad del siglo XX, conozcan que existe un archivo iconográfico en Pátzcuaro, Michoacán, esperando que alguien se interese en consultarlo.

4. Cabe señalar que hay un acervo fotográfico hasta la actualidad, que son a color y por no ser históricos representan otro tipo de tramitación para su consulta.

Repertorio biblio-hemerográfico da Educación en Galicia (1715-1970)

Lic. Mario Sebastián Román¹

Repertorio biblio-hemerográfico da Educación en Galicia (1715-1970)

Autores: Vicente Peña Saavedra, Manuel Fernández González,
Óscar Montero Feijoo

Director del Informe de Investigación: Vicente Peña Saavedra

Edita: Xunta de Galicia

Consellería de Educación e Ordenación Universitaria

Secretaría Xeral

Museo Pedagóxico de Galicia (MUPEGA)

Soporte electrónico (CD)

Realización: Difux S.L.

ISBN: 84-453-3254-6

Depósito legal: (-2735-0)

Santiago de Compostela, Galicia (España), 2003.

El *Repertorio biblio-hemerográfico da educación en Galicia (1715-1970)* fue editado en el año 2003 conjuntamente por la Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Secretaría Xeral y el Museo Pedagóxico de Galicia (MUPEGA), en soporte electrónico (disco compacto), acompañado de un breve pero sustancial orientador interpretativo en forma de material impreso, que funciona paratextualmente como cará-

1. Mario Sebastián Román, licenciado en Comunicación Social (orientación: Educativa, Cultural y Científica), por la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina; maestrando en la Universidad Nacional de Rosario (Argentina); prof. titular cátedra: Análisis del Discurso, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos; docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER (cátedra: Análisis del Discurso); investigador del proyecto: «Historia de la lectura en Entre Ríos. Hegemonía normalista y protocolos de lectura residuales» (SCTyFRH, UNER); coordinador responsable del área de Comunicación Institucional de la Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, Argentina; domicilio: Uruguay 758, CP 3100, Paraná, Entre Ríos, Argentina, 0054-343-4235185 e-mail: sebaroman@hotmail.com.

tula del disco compacto. Se presenta como una herramienta ineludible de capital importancia y utilidad para investigadores, estudiosos e interesados en la historia de la educación y la cultura de Galicia, ya que ofrece información rigurosamente sistematizada sobre fuentes pedagógicas impresas (bibliográficas y periodísticas) conservadas a lo largo de casi tres siglos. Constituye una verdadera base de datos, en la que se han incorporado de manera exclusiva las obras de autores originarios de Galicia, las editadas en territorio gallego y las de temática principalmente gallega.

A su vez, su importancia e incumbencia trascienden los límites geográficos gallegos (e incluso españoles) para alcanzar al continente americano, al incorporar fuentes tales como los órganos periodísticos que actuaron como voceros institucionales de agrupaciones con fines educativos, como fueron las sociedades de instrucción fundadas en América por los emigrantes gallegos.

Esta obra, que denota un largo tiempo de riguroso y sostenido relevamiento e investigación documental, aparece como una importante contribución de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, a través del Museo Pedagógico de Galicia (MUPEGA).

Este *Repertorio* tiene como antecedente un catálogo que fuera elaborado con motivo de la exposición «A Educación en Galicia (1669-1970)», organizada para conmemorar el 150 aniversario (1849-1999) de la fundación de la Escuela Normal Superior de Santiago de Compostela, Galicia, en ese último año. En ese catálogo se incorporó una memoria documental en la que aparecían las referencias de 454 textos escolares y otros escritos de pedagogía, así como de 58 cabeceras de prensa pedagógica y profesional del profesorado y 23 de voceros periodísticos de carácter escolar.

El catálogo educativo que reseñamos tomó ese valioso acervo como punto de partida y ha logrado ampliar y optimizar la base de datos referida a obras pedagógicas en Galicia, a través de un meticuloso trabajo de relevamiento bibliográfico en las bibliotecas y centros de documentación en distintos puntos de esa comunidad autónoma y de la consulta de catálogos colectivos localizados en Internet y los fondos de la Biblioteca Nacional; Biblioteca General del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Los resultados del relevamiento hicieron posible que, en la actualidad, se disponga de información sobre 1.108 libros y 254 publicaciones periódicas. Pero el *Repertorio*, además de incrementarse cuantitativamente de manera significativa, hecho que se evidencia en las cifras, al completar la información fragmentaria ya disponible e incorporar nuevas referencias, géneros y formatos textuales, adquirió también un interesante y útil crecimiento cualitativo. En este sentido, cabe señalar que se incluyeron las producciones periodísticas patrocinadas por las sociedades gallegas de instrucción en la emigración, las revistas de ámbito universitario y, en lo que respecta a la bi-

bliografía, las obras relacionadas con la enseñanza secundaria y profesional y las relativas a la formación del magisterio.

El *Repertorio biblio-hemerográfico da educación en Galicia* está estructurado en dos bases de datos: una de «Libros y Folletos» o «Bibliográfica», que incluye tres *corpus* diferenciados: «Obras pedagógicas», «Textos escolares» y «Otros textos», y otra de «Publicaciones periódicas», que se organiza también delimitando tres *corpus*: «Prensa pedagógica», «Prensa estudiantil» y «Prensa institucional».

Comentaremos brevemente los contenidos de cada *corpus* documental. Comencemos por la base de datos de «Libros y Folletos». En la sección denominada «Obras pedagógicas» se recogen los libros y opúsculos del pensamiento educativo, idearios pedagógicos, propuestas programáticas, políticas y de organización escolar, actas congresuales, etc. En la denominada «Textos escolares», se incluyen manuales entregados en los parvularios, en los centros de enseñanza primaria, secundaria y profesional, en las escuelas Normales de formación del profesorado, en los seminarios e instituciones docentes eclesiásticas preparatorias del clero secular o regular y obras didácticas de educación no formal. Quedan fuera del *Repertorio* los manuales utilizados en la enseñanza universitaria. Finalmente, en la sección que lleva el título de «Otros textos» se incorporan aquellos libros de temática educativa de difícil inclusión en los apartados anteriores, bien por la singularidad o bien por la heterogeneidad de sus contenidos.

En cuanto a las secciones que se incluyen en la base de datos de «Publicaciones periódicas», la primera responde a la denominación «Prensa pedagógica» e incluye voceros periodísticos de carácter científico, teórico, técnico y corporativo-sindical de los profesionales de la educación. La segunda, identificada como «Prensa estudiantil», reúne las publicaciones periódicas elaboradas por y/o para el alumnado de los diferentes niveles del sistema educativo así, como para la población infantil y juvenil. Por último, la sección de «Prensa institucional» agrupa los órganos periodísticos que actúan como voceros institucionales de agrupaciones con fines educativos; tal es el caso de las sociedades de instrucción fundadas en América por los emigrantes gallegos. En el caso de la prensa, a diferencia de lo que ocurre en la base bibliográfica, se incorporan las publicaciones periódicas promovidas desde el nivel universitario.

Estas bases de datos ofrece información sistematizada común que incluye: título, idioma, lugar de publicación, editorial/imprenta, portada/ilustración de cabecera, formato, número de páginas, localización, observaciones y fuentes de referencia. Los campos específicos de la base bibliográfica incluyen: autor/es (apellidos y nombre), seudónimo, materias, tipología, usuarios, nivel educativo, número de edición, año de edición, número de volumen, materiales adicionales. La base hemerográfica informa sobre: subtítulo, fe-

cha de inicio, año de inicio, fecha de remate, año de remate, periodicidad, año de referencia, precio, tirada, dirección de la redacción, director, subdirector, jefe de redacción, otros cargos, colaboradores, contenidos, ilustraciones, publicidades, números localizados, números consultados.²

De esta manera queda reseñada la diversidad y cantidad de formatos y los contenidos del material que integra el *Repertorio*. Ahora bien, todo repertorio, a la vez que incluye, clasifica y otorga cierto ordenamiento, también opera excluyendo. En este sentido, y de cierta manera limitando los alcances del *Repertorio*, no se incluyeron, como líneas arriba se aclaraba, los manuales utilizados en la enseñanza universitaria, ni tampoco las memorias y anuarios de actividades desarrolladas por las instituciones educativas (aunque sí figuran aquellas producciones de tipo memorialista que, por sus contenidos, merecen ser catalogadas genéricamente como informes acerca del estado de la educación en un ámbito territorial determinado durante un período concreto, o recensiones históricas de la trayectoria de determinados centros docentes).

A pesar de esta exclusión, los propios realizadores del *Repertorio*, asumen que con la continuidad del avance hasta ahora realizado, ampliarán el intervalo cronológico aquí establecido, además de agregar los materiales que se vayan registrando como consecuencia de ulteriores búsquedas, sobre todo fuentes periodísticas y obras escritas por gallegos en la emigración.

A modo de conclusión, podemos resumir que en soporte electrónico se presenta un amplio repertorio, nunca hasta el momento reunido con esta magnitud sobre la historia educativa gallega, de las producciones biblio-hemerográficas por medio de las cuales se vehiculizaron saberes científico-culturales, conocimientos escolares, proyectos educativos, luchas y reivindicaciones profesionales y, sobre todo, la convicción de la potencia transformadora de la educación, como herramienta para la transformación de la sociedad por medio de la promoción de la formación democrática de la ciudadanía.

Esta relevante publicación digital se presenta como una fuente valiosísima, ya que ofrece referencias de un inmenso y poco explorado caudal intelectual sobre el que se sientan las bases del patrimonio pedagógico y cultural de Galicia. MUPEGA evidencia en esta obra su compromiso con la recuperación y valoración de la trayectoria y la memoria educativa regional, no sólo como conservadores de un legado heredado, sino también como institución que recrea y potencia las prácticas educativas y apuesta por la educación como protagonista de la transformación socio-cultural.

2. En la carátula impresa del *Repertorio* se incluye un breve comentario con propósitos de aclarar el alcance y significado de cada uno de los campos mencionados anteriormente, sobre todo de aquellos susceptibles de mayor confusión. Véase *Repertorio biblio-hemerográfico de Educación en Galicia (1715-1970)*, «Limiar», págs. 10-11.

**Instituciones,
comunidades
y redes**

La historia de la educación en el Colegio de México¹

Dra. Pilar Gonzalbo Aizpuru

En 1970 se publicó la obra de Josefina Z. Vázquez *Nacionalismo y educación en México*, un libro que cambiaría la forma de entender la historia de la educación. Más que conclusiones revolucionarias o hipótesis atrevidas, lo que la autora planteaba era la necesidad de comprender la educación como un aspecto fundamental de la historia cultural, y un aspecto íntimamente unido a la política y a la formación de la identidad. Se trataba de una nueva teoría y de una propuesta tan sencilla que parecía obvia, salvo que nadie la había afrontado antes. Ciertamente, era un campo relativamente nuevo, no había muchas investigaciones sobre historia de la educación, y en ellas predominaba el interés por las instituciones e incluso la convicción de que se trataba de un tema menor y en cierto modo marginal respecto de la historia política y social. Con *Nacionalismo y educación* se abrieron nuevos horizontes y se promovieron investigaciones que ya no se conformaban con aportar datos eruditos, sino que partían de la base de que la educación formaba parte sustancial de la cultura nacional y de que la comprensión de las teorías y de las prácticas educativas facilitaba el conocimiento de las grandes vicisitudes nacionales y de las rutinas de la vida cotidiana a través del tiempo.²

Mientras muchos colegas aceptaban y asimilaban estas ideas, la doctora Vázquez organizó un seminario sobre historia de la educación en el Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México. Como era previsible, la

1. Tanto en las notas como en la bibliografía he limitado las referencias a los libros que considero fundamentales; prácticamente no aparecen artículos y capítulos de libros, cuya enumeración ocuparía varias páginas.

2. Algunos integrantes del seminario permanecieron a lo largo de varias décadas y otros tomaron otros rumbos. En la bibliografía adjunta, necesariamente muy reducida, citaré tan sólo a los autores de los libros que constituyen la serie de la historia general de la educación, junto con algunos cuyas obras han tenido particular trascendencia.

colaboración de historiadores con distinta formación e intereses diversos enriqueció las perspectivas de estudio y proliferaron los artículos, ensayos, ponencias y libros relacionados con el tema. La producción bibliográfica de los miembros del seminario es abundante y habla por sí misma, pero lo más valioso es, quizá, la capacidad para enfrentar nuevos problemas y la constante inquietud por profundizar en cuestiones cuyas implicaciones se relacionaban con acontecimientos y situaciones que parecían ajenas, cuando se contemplaban con una mirada superficial.

Un objetivo inicial fue la elaboración de una historia de la educación en México que abarcara todas las épocas y todos los niveles. Pero no se trataba de hacer «otra» historia de la educación, sino de una investigación original, a partir de preguntas trascendentes y apoyada en fuentes primarias, que presentase una visión diferente, comprensiva de los fenómenos económicos, políticos y sociales, asociados a la educación. Contemplada con una mirada abierta, esta historia se abría a innumerables posibilidades de interpretación. Así que, paralelamente al proyecto inicial, fueron publicándose trabajos complementarios y se multiplicaron los objetos de estudio. La evangelización, la alfabetización, la lectura, la enseñanza religiosa, la vida cotidiana, las mujeres, los indios, los adultos, los programas políticos, las tendencias pedagógicas, las influencias extranjeras, las ideologías y las tradiciones, los debates teóricos y las carencias económicas, fueron motivo de numerosos trabajos. Junto a ellos avanzaba esa gran historia de la educación que ya no era el objetivo primordial, pero que nunca se abandonó y que pronto podrá completarse con las etapas recientes del siglo XX, todavía en proceso.

Gracias a esta historia general, contamos con un panorama del pasado de México, visto desde la perspectiva de la educación, desde la época colonial hasta las primeras décadas de ejercicio del gobierno revolucionario. Este panorama muestra frecuentes continuidades, a la vez que nos sorprende con el éxito efímero o duradero o el fracaso inexplicable de iniciativas pedagógicas generadas en situaciones diversas.

Para la mirada crítica de los eruditos liberales, la educación en el período colonial había sido retrógrada, perjudicial y, exclusivamente dedicada a una minoría. En el bando contrario se hablaba de la generosa obra civilizadora de los conquistadores españoles, que enseñaron la lengua, la religión y las costumbres, unas costumbres cultas y humanitarias, en contraste con la barbarie de los pueblos prehispánicos. Muchos historiadores posteriores aceptaron esta visión maniquea, que aportaba argumentos en defensa de posiciones políticas adversas. Un estudio serio de las teorías y de la práctica educativa mostró la complejidad propia de un sistema colonial oscilante entre la integración y la segregación, un sistema que carecía de un proyecto docente definido, pero que apoyaba principios basados en la religión y en la defensa del poder real. Y, sobre todo, permitió identificar las profundas diferencias entre la educa-

ción indígena y la de los criollos, así como la evolución de ideas y prejuicios a lo largo de trescientos años. Estas diferencias quedaron claramente marcadas en los cuatro tomos que tratan de la época colonial.³ Las ilusiones de armonía y prosperidad que acompañaron al nacimiento de la nación independiente naufragaron entre las dificultades propias de las crisis políticas, de la penuria económica y de la confrontación con una realidad plena de injusticias y contradicciones. Esto se manifestó en los proyectos educativos a lo largo del siglo XIX, y se pone de relieve en particular en los contrastes entre los estados, tal como lo muestra el trabajo de Anne Staples.⁴ El porfiriato es una etapa que moviliza pasiones y con ello se dificulta una apreciación siquiera medianamente objetiva de la situación de la enseñanza. Los documentos locales, más que las memorias oficiales y los relatos de informantes ajenos antes que los discursos de los políticos, han permitido identificar lo característico del período, que fue el desequilibrio entre el impulso dado a los estudios profesionales, el desdén por las humanidades y la precaria situación de la instrucción elemental. Quizá antes se intuía la preferencia por las técnicas y la penuria de las escuelas elementales, pero ahora lo conocemos con precisión.⁵ El siglo XX no deja de ser tiempo de contrastes, entre los intentos de implantar una educación revolucionaria y la realidad de un pueblo apegado a la tradición, entre el crecimiento numérico de las escuelas y el descenso en el nivel de conocimientos. Contrastes, también, entre la intención igualitaria manifiesta en las leyes y la brecha creciente entre la población urbana escolarizada y la rural, carente de conocimientos académicos, con un rezago más ostensible cuando se hacía evidente la carencia de un grado escolar; entre el refinamiento de los egresados de los más elitistas planteles particulares y la difícil lucha de los estudiantes de escuelas públicas por vencer una competencia desigual. Contrastes, siempre, entre los alegres números de los informes de gobierno y la penuria de maestros con salarios insuficientes y escuelas carentes de infraestructura adecuada.⁶ Y no dejaba de haber contradicciones en la pugna entre el laicismo oficial llevado al extremo de la intolerancia, y las escuelas confesionales católicas, en defensa de la misión docente de la Iglesia, lo que propició encubrimientos y actitudes de solapada resistencia.⁷

Apenas esbozados, los temas predominantes en el estudio de cada época permiten entrever las propuestas de investigaciones que se desarrollaron en el seminario, ya fuera como monografías personales, ya como publicaciones co-

3. Gonzalbo, *Mundo indígena, Educación de los criollos, y Tanck, Educación ilustrada, Pueblos de indios*.

4. Staples, *Recuentos...*

5. Bazant, *Historia de la educación en el porfiriato*.

6. Loyo Bravo, *Gobiernos revolucionarios*

7. Torres-Septién, *La educación privada*.

lectivas. En torno a determinados problemas se agruparon trabajos acerca de diversas épocas, en los que a veces se buscó el detalle revelador en la microhistoria y en otras se pretendió la generalización, al confrontar nuestro trabajo con el de colegas de otros países, preferentemente iberoamericanos. En ocasiones, la acumulación de artículos relacionados con la educación permitió la publicación de números monográficos de la revista *Historia Mexicana*.⁸

Al contrastar las investigaciones sobre diferentes épocas, pudimos comprobar que la alfabetización y educación de adultos no es sólo una preocupación reciente; desde hace siglos se le ha prestado atención; pero fue muy diferente la intención de los educadores en el pasado, como eran muy diferentes las necesidades de los adultos que buscaban instrucción.⁹ Primero se privilegió la educación religiosa, después el entrenamiento en tareas artesanales, más adelante la formación cívica, tardíamente y acaso sólo como ideal remoto, la promoción personal y humana de los individuos a cualquier edad. En relación con esto, la historia de las profesiones ofrecía un complemento a la instrucción escolar al que se dedicó un volumen colectivo.¹⁰ Y una atención especial mereció la instrucción académica promovida por el ejército.¹¹

Con carácter de estudios en proceso, los ensayos publicados en 1987¹² anunciaban la apertura del seminario hacia problemas sociales y políticos relacionados con la educación. Hubo textos sobre ideologías y políticas educativas,¹³ mujeres, educación confesional, peculiaridades de ciertas órdenes religiosas, relaciones entre educación, familia y vida cotidiana y el impacto de ideologías renovadoras o revolucionarias. Un apartado importante es la lectura, motivo de una publicación conjunta y preocupación reiterada en congresos y simposios. Y con interés particular, la instrucción de los indios y de las comunidades rurales, desde la época prehispánica hasta las últimas décadas.¹⁴

Para no descuidar el ámbito de la formación de profesores, hemos elaborado textos para la docencia,¹⁵ pero acaso deberíamos dedicar mayor

8. *Historia Mexicana*, vol. XXIX, 1, número 113, julio-septiembre de 1979; y vol. XXXIII, 3, número 131, enero-marzo 1984.

9. Seminario, *Alfabetización*.

10. Seminario, *Historia de las profesiones*.

11. Mílada Bazant, Anne Staples y Dorothy Tanck participaron en la obra *La evolución de la educación militar en México*, México, Secretaría de la Defensa Nacional, 1997.

12. Seminario, *Ensayos...*

13. Staples, «La educación como instrumento...».

14. Reconozco la carencia de una serie sistemática de investigaciones sobre el México prehispánico. Tan sólo una mirada aguda, pero breve, de Pablo Escalante en la *Historia de la alfabetización*, que apenas se compensa con las referencias a la educación indígena en la época colonial y los textos sobre integración o segregación y sobre las políticas indigenistas en el siglo XX. Greaves, «Entre la teoría educativa y la práctica indigenista. La experiencia en Chiapas y la Tarahumara...»

15. Gonzalbo Aizpuru, *Educación y colonización*.

atención a esta labor, al igual que a la difusión, siempre necesaria y siempre poco valorada. La mirada a nuestra producción nos satisface hasta cierto punto, porque es mucho lo logrado, pero nos inquieta en buena medida, porque queda mucho por hacer.

Referencias bibliográficas

- BAZANT, MÍLADA (1993), *Historia de la educación durante el porfiriato*, México, El Colegio de México.
- GONZALBO AIZPURU, PILAR (1987), *Las mujeres en la Nueva España. Educación y vida cotidiana*, México, El Colegio de México.
- (1990), *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*, México, El Colegio de México.
- (1990), *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*, México, El Colegio de México.
- (coord.) (1996), con la colaboración de Gabriela Ossenbach, *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, El Colegio de México.
- (coord.) (1998), *Historia y nación. Historia de la educación y enseñanza de la historia*, Homenaje a la Dra. Josefina Z. Vázquez, México, El Colegio de México.
- (coord.) (1999), *Familia y educación en Iberoamérica*, México, El Colegio de México.
- (2001), *Educación y colonización en la Nueva España, 1521-1821*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- GREAVES LAINÉ, CECILIA (2004), «La alternativa moderada. La política educativa del gobierno federal (1940-1964)», tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México.
- KOBAYASHI, JOSÉ MARÍA (1974), *La educación como conquista. Empresa franciscana en México*, México, El Colegio de México.
- LOYO BRAVO, ENGRACIA (1999), *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, El Colegio de México.
- SEMINARIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN (1981), *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, El Colegio de México.
- (1982), *Historia de las profesiones en México*, México, El Colegio de México.
- (1988), *Historia de la lectura en México*, México, Ediciones del Ermitaño-El Colegio de México.
- (1994), *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, 3 volúmenes, México, Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.
- STAPLES, ANNE (en prensa), *Recuentos de una batalla inconclusa. La educación mexicana de Iturbide a Juárez*, México, El Colegio de México.
- (1999), «La educación como instrumento ideológico del Estado. El conservadurismo educativo en el México decimonónico», *El conservadurismo mexicano en el siglo XIX*, en William Fowler y Humberto Morales Moreno

- (coords)., University of Saint Andrews, Escocia-Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, págs. 103-114.
- TANCK DE ESTRADA, DOROTHY (1977), *La educación ilustrada, 1786-1836. Educación primaria en la ciudad de México*, México, El Colegio de México.
- (2000), *Pueblos indios y educación en el México colonial, 1750-1821*, México, El Colegio de México.
- TORRES SEPTIÉN, VALENTINA (1997), *La educación privada en México, 1903-1976*, México, El Colegio de México.
- VÁZQUEZ, JOSEFINA Z. (1970), *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México.
- (ed.) (1992), *La educación en la historia de México*, Lecturas de Historia Mexicana, México, El Colegio de México.

Treinta años de investigación en historia de la educación en el CIESAS: 1974-2004

Dra. Luz Elena Galván Lafarga
CIESAS México

Estos estudios tienen su origen en 1974, al iniciarse el Programa de Antropología de la Educación con una línea de historia de la educación, bajo la dirección del doctor Guillermo de la Peña Topete. Varias fueron las investigadoras que participaron en este seminario; sin embargo, quienes han marcado el rumbo de estos estudios han sido la doctora Beatriz Calvo en el campo de la sociología y antropología de la educación, y la doctora Luz Elena Galván en el campo de la historia de la educación.

A partir de la década de 1980, nuevas investigadoras se unieron al área de educación, abriéndose otros campos. Fue así como la doctora M.^a Eugenia Vargas amplió los horizontes en la investigación de la educación para los indígenas, la maestra Mireya Lamonedá Huerta (†qepd.) se interesó por la enseñanza de la historia, la doctora Susan Street fijó su mirada en el magisterio democrático de ese momento y la doctora María Bertely volvió su mirada hacia los problemas de etnicidad y multiculturalismo.

El contar con un equipo fuerte en el área de la educación fue lo que nos permitió iniciar, en 1988, el Seminario de Investigación Educativa del CIESAS. Desde sus inicios se planteó la discusión académica, entre pares, de avances o resultados de investigación. Las discusiones siempre se dieron en un contexto interdisciplinar, en el que participaban historiadores, antropólogos, sociólogos y pedagogos, que pertenecían a diversas instituciones como: el CESU-UNAM, el IPN, la UAM-IZT, el ISCEEM, la Universidad de Morelos, la BUAP, la UIA, la ENAH, principalmente. En estas instituciones, muchas veces sólo hay uno o dos investigadores que trabajan desde la historia, la antropología o la sociología de la educación. Es por esto que el seminario les brindó un espacio de discusión académica importante.

Entre algunas de las temáticas que se abordaron entre 1988 y el 2002, se pueden mencionar como principales: el magisterio, las Escuelas Normales, la educación para los indígenas, las escuelas de artes y oficios y los institutos tecnológicos. Estas presentaciones se realizaron desde la antropología, la sociología o la historia, lo que nos permitió conjugar el presente con el pasado. La discusión de todos estos temas nos permitió conocer lo que se trabajaba en otras instituciones, así como sus planteamientos teóricos y metodológicos. Lo anterior nos dio la oportunidad de no encerrarnos en «torres de marfil», sino que pudimos salir y compartir, con otros investigadores, no sólo nuestros avances sino también nuestras inquietudes y nuestras hipótesis de estudio.

Una segunda etapa de este seminario estuvo marcada por el 2.º Congreso Nacional de Investigación Educativa, en 1994, al formarse el Comité Académico Interinstitucional para el Fomento de la Historia de la Educación, ya que sus miembros empezaron a participar de manera muy activa en el seminario, lo que dio por resultado una fuerte tendencia de éste hacia los estudios de historia de la educación, sin abandonar las otras disciplinas. Los temas que se empezaron a presentar cambiaron de las instituciones hacia los actores, y poco a poco aparecieron los maestros de carne y hueso y ya no sólo el magisterio en general, los niños y las niñas, los supervisores escolares, los padres de familia, y sobre todo, estudios de historia regional. Empezamos, entonces, a asomarnos a la vida cotidiana de una escuela así como a la de un salón de clases, a los libros que allí se leían, a los juegos de la infancia, y toda esta riqueza fue capitalizada en el seno del seminario, ya que se avanzó en las investigaciones que cada uno realizaba, presentándose nuevos temas con nuevos enfoques a partir de nuevas fuentes para la investigación educativa. Entre algunas de estas fuentes se pueden mencionar las pinturas, litografías y fotografías, que permiten conocer a los sujetos de estudio y su entorno. Otra fuente ha sido la prensa infantil, la cual nos ha mostrado las prácticas de lectura en voz alta que existían durante el siglo XIX, así como la forma en que se difundía la educación informal y los pasatiempos y juegos de niñas y niños, como las charadas y adivinanzas.

Otro resultado de este espacio fue la consolidación de un equipo de investigadores que obtuvieron el apoyo del CONACYT para la realización de un importante proyecto colectivo, cuyo resultado fue un *Diccionario de Historia de la Educación*, publicado por medio de un libro electrónico en el 2002. En este *Diccionario* de nuevo participaron investigadores de diversas instituciones como el Colegio de San Luis, la Universidad de Guadalajara, el Colegio de México, además de las que anteriormente ya se habían mencionado. El *Diccionario* se divide en cinco partes: la central es la de los artículos de donde se desprenden los términos; también contiene otra relacionada con biografías, otra más dedicada a una bibliografía comentada y se cierra por

medio de un estudio de varias imágenes que van desde la década de 1990 hacia el siglo XIX.

Otro resultado ha sido el que algunos de sus miembros iniciaron seminarios de investigación educativa en sus propias instituciones, como el de Historia de la Educación y vida cotidiana que empezó a funcionar en el ISCEEM, Toluca, en 1992, el de Historia de la Educación que desde 1998 funciona en la Universidad Michoacana, en Morelia, al que hoy día también asisten colegas de Guanajuato, y el que se inició en el Colegio de San Luis relacionado con la Historia y Etnografía de la Educación.

La tercera etapa de este seminario se inició en septiembre del 2003, con un nuevo proyecto relacionado con el estudio de los manuales escolares mexicanos entre los siglos XVII y XX, seminario que, por medio de un convenio entre el CIESAS y la UNED en Madrid, España, pertenece al proyecto MANES, y hoy día también al Proyecto ALFA, promovido por los colegas españoles que están al frente de MANES. Un primer resultado de este seminario es el libro titulado: *Lecturas y lectores en la historia de México*, que se encuentra en prensa en el CIESAS. Otro resultado es que todos sus miembros presentaron ponencias relacionadas con los manuales escolares mexicanos, en el IX Encuentro Internacional de Historia de la Educación (Colima, 2004), sobre las que se seguirá trabajando con el objeto de reunir las en un segundo libro relacionado con la temática que hoy día nos sigue uniendo dentro del Seminario de Investigación Educativa del CIESAS.

La coordinadora de este seminario desde 1988 hasta la fecha (2004), ha sido la doctora Luz Elena Galván Lafarga, investigadora del CIESAS desde 1974, quien realizó su licenciatura, maestría y doctorado en el departamento de Historia de la UIA. Actualmente es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, y del COMIE; ha publicado 19 libros y 80 artículos en revistas nacionales e internacionales; asimismo ha participado en 160 congresos y ha sido maestra de licenciatura y posgrado en la UIA, en la Universidad de Morelos, en FLACSO a nivel de maestría, y en el posgrado del ISCEEM en Toluca y en el del CIESAS, instituciones en donde ha dirigido 18 tesis.

Entre algunas de sus publicaciones se pueden mencionar: *Los maestros y la educación pública en México* (1985), *Soledad compartida. Una historia de maestros* (1991), *Miradas en torno a la educación de ayer* (1997), *Un reto: la enseñanza de la historia hoy* (1999), coordinadora del *Diccionario de Historia de la Educación* (2002), coordinadora y coautora de *Debates y desafíos de la historia de la educación en México* (2002) y coordinadora y coautora de *Historiografía de la Educación en México* (2003).

Entre algunos de sus artículos se encuentran: «En la construcción de nuevos libros de historia», Granada, España (1996); «Maestras y maestros en el tiempo», Centro de Estudios Educativos (1996); «La formación de maestros en México», Bogotá, Colombia (1997); «El Álbum de los Niños,

un periódico infantil» *Revista de Investigación Educativa* (1998); «Nuevas corrientes historiográficas», Xalapa, Veracruz (1999); «A Brief History of Education in Mexico», Austin, Texas (2000); «Análisis de un manual escolar mexicano», Madrid, España (2001); «Un encuentro con los niños a través de sus lecturas», FCE, (2001); «El camino de las mujeres mexicanas hacia su formación», Argentina (2001); «El magisterio a través de las fotografías», Universidad Michoacana (2002); «Leer es aprender», El Colegio Mexiquense (2002); «La educación mexicana en el siglo XIX», Medellín, Colombia (2003); «La historiografía regional de la educación en México», Porto, Portugal (2003); y «Creación del ciudadano: los intelectuales y la prensa infantil», *Historia y Grafía*, UIA (2004).

Ciudad de México, a 5 de noviembre 2004

Carmen Castañeda y la historia de la Universidad de Guadalajara»

*Dra. María Teresa Fernández Aceves
CIESAS-Occidente*

Homenaje a la doctora Carmen Castañeda en el XV Encuentro sobre el Pensamiento Novohispano, Universidad de Guadalajara (7 de noviembre)

La doctora Carmen Castañeda tiene una rica y sólida obra como historiadora. Ha incursionado en diferentes campos, como la historia de la educación, de las mujeres, de la familia, de la sexualidad y, últimamente, se ha centrado en la historia cultural, del libro, la lectura y la alfabetización. En sus diferentes estudios ha establecido un diálogo entre la historia regional, comparativa, social y cultural. En especial, sus estudios sobre la historia de la Universidad de Guadalajara son un excelente ejemplo de sus esfuerzos para lograr una confluencia y síntesis de estas visiones históricas. Sus estudios nos muestran cómo ha abordado determinadas preguntas teóricas e históricas y cómo ha ampliado su análisis. Igualmente, su producción historiográfica es un reflejo de cómo ha evolucionado la historia social y cómo se ha dado el llamado «nuevo giro cultural» en el análisis histórico.

La doctora Castañeda inició sus investigaciones sobre la universidad cuando era estudiante de doctorado en el Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México. En este período recibió una fuerte influencia del maestro don Luis González y González y de la doctora Alejandra Moreno. En especial, la doctora Moreno la introdujo a examinar las poblaciones escolares, de acuerdo con las propuestas de la Escuela de los Anales, que buscaban presentar una visión a largo plazo y seriada de la sociedad, es decir, una historia total con un fuerte sello cuantitativo.

En su tesis doctoral, que defendió en 1974 y que publicó en 1984 bajo el

título *La educación en Guadalajara durante la colonia, 1552-1821*, la doctora Castañeda siguió los lineamientos de la historia social de los Anales, regional y la educación. La importancia de este libro radica en que fue la primera obra sobre educación y las poblaciones escolares que tuviera una visión regional a largo plazo, sintética y comparativa. Rompía con la historia tradicional de la educación enfocada hacia los discursos pedagógicos y reglamentarios.

En este estudio serio y concienzudo, la doctora Castañeda reconstruyó la historia de los establecimientos de enseñanza en Guadalajara durante la colonia, para determinar su fundación, función, duración, estudios, métodos, tipo de poblaciones estudiantiles y de catedráticos. Las instituciones que abordó van desde las escuelas de primeras letras, escuelas de niñas, colegios seminarios, hasta la Real Universidad de Guadalajara. Por lo que logró contextualizar muy bien cuáles fueron las diversas instituciones educativas, qué fines tenían y a quiénes servían. Este panorama histórico, social y educativo que presentó, permite al lector comprender quiénes, qué grupos (tres obispos, fray Felipe Galindo Chávez en 1700, fray Francisco de San Buenaventura Martínez Tejada en 1758, y fray Antonio Alcalde desde 1755; un historiador tapatío, Matías de la Mota Padilla en 1742 y en 1750; los dominicos de Guadalajara en 1758, la Audiencia de Guadalajara en 1758 y el Ayuntamiento de Guadalajara desde 1750 hasta 1791) y qué argumentos se presentaron para el establecimiento de la universidad.¹ Igualmente, puntualizó quiénes, qué grupos, en especial la Real Universidad de México, y con base en qué discursos se opusieron y resistieron a la fundación de ésta. Señaló que, después de 91 años de gestión de diversos actores sociales e instituciones, el rey Carlos IV creó la universidad por una cédula real el 18 de noviembre de 1791. Subrayó que la fundación de la Real Universidad de Guadalajara fue real y no pontifical. Es decir, el rey dispuso todo en torno a la universidad.

La doctora Castañeda se concentró en el período de 1792 a 1821 para analizar sus propósitos, su forma de gobierno, cómo se elegían a los catedráticos, qué enseñaban, qué libros usaban, de dónde provenían los estudiantes, sus obligaciones y responsabilidades y dónde vivían. Así mismo, examinó las diferentes facultades (teología, cánones, leyes, medicina y artes) para determinar y comparar, a través de una ficha matriz, el número de alumnos inscritos, el nivel de deserción escolar y los 119 graduados. Igualmente, detalló cómo se usaba el método escolástico y cómo se introduce el método científico moderno y la filosofía moderna al final del período colo-

1. Carmen Castañeda, *La educación en Guadalajara durante la colonia, 1552-1821*, Guadalajara, El Colegio de México-El Colegio de Jalisco, 1984, pág. 339.

nial y durante el inicio de la guerra de Independencia. Por lo tanto, con un gran rigor analítico y comparativo, distinguió las relaciones y funciones de los colegios seminarios y la universidad, «los canales de reclutamiento del estudiantado, su trayectoria escolar, su destino ocupacional e impacto en la región».²

En estudios posteriores ha logrado profundizar su análisis sobre la función de los títulos y los discursos ideológicos. En la introducción del libro *Historia social de la Universidad de Guadalajara* y en el capítulo «La Real Universidad de Guadalajara y el Cabildo Eclesiástico de Guadalajara» sostiene que la universidad contribuyó a que sus estudiantes criollos ingresaran en la administración civil, la eclesiástica y la académica para que vigilaran y defendieran los intereses de las élites locales, que estaban unidas por el crédito, el parentesco y el padrinazgo. Al seguir los argumentos de Pierre Bordieu y de Jean-Claude Passeron, la doctora Castañeda demuestra que la Real Universidad de Guadalajara jugó un papel de autorreproducción y reproducción social.³

Igualmente, ha incorporado las ideas de Mariano Peset para entender el mundo de las universidades,⁴ la historia institucional, la historia de las ciencias, la historia cuantitativa y la biografía colectiva,⁵ para ahondar en su análisis.

Recientemente, en un excelente artículo titulado «Metodología para la historia social y cultural de las universidades del antiguo régimen», sintetiza la evolución de la historia de la educación. Analiza quiénes han incursionado en este campo y qué preguntas teóricas y metodológicas han tenido. Indica que en la historia de los colegios y las universidades ha habido tres áreas importantes: la historia de las poblaciones, la historia del libro y de las prácticas de la lectura y la historia de las disciplinas escolares.

La doctora Castañeda ha trabajado estas tres áreas. Como ya indiqué, su primer libro se enfocó hacia las poblaciones estudiantiles; inició su análisis sobre la lectura y los libros y sentó las bases para sus futuras investigaciones. En la investigación de estos temas, por ejemplo, ha examinado en las obras indicadas por las constituciones del Colegio Seminario Tridentino de

2. Carmen Castañeda, «Metodología para la historia social y cultural de las universidades del antiguo régimen», en Enrique González y Leticia Pérez (coord.), *Colegios y universidades I. Del antiguo régimen al liberalismo*, México, CESU-UNAM, 2001, pág. 23.

3. Carmen Castañeda (comp.), *Historia social de la Universidad de Guadalajara*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara-CIESAS, 1995, pág. 15.

4. Mariano Peset, «Historia cuantitativa y población estudiantil», en Margarita Menegus y Enrique González (coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, México, CESU-UNAM, 1995, págs. 15-31, citado en Castañeda, «Metodología para la historia», pág. 20.

5. Lawrence Stone, *Pasado y presente*, FCE, México, 1986.

Señor San José y por las de la Real Universidad de Guadalajara para saber cuáles eran los textos que maestros y alumnos debían emplear en las cátedras. Ha comparado este listado con las anotaciones que hacían los graduados en sus relaciones de méritos. Siguiendo a Roger Chartier, ha sostenido que «el estudio de las prácticas escolares debe llevar al estudio de las representaciones, dado que “no hay práctica ni estructura que no sea producida por las representaciones, contradictorias y enfrentadas, por las que los individuos y los grupos” dan sentido a su propio mundo».⁶ Esta perspectiva le ha permitido examinar los expedientes del tribunal de la Inquisición para conocer las representaciones de lectores de libros universitarios durante la guerra de la Independencia, quiénes promovieron y cuáles fueron las prácticas en la difusión de ideas modernas y revolucionarias. Desde una perspectiva foucaultiana, estudió las constituciones y reglas de los colegios seminarios y la universidad para entender cómo los reglamentos escolares controlaron, dominaron y disciplinaron a los estudiantes.

La doctora Castañeda ha aportado una amplia y sólida investigación no sólo con sus propios estudios, sino también con las tesis de licenciatura, maestría y doctorado que ha dirigido. Igualmente, ha motivado a otros a estudiar a aquellos grupos que han sido excluidos u olvidados, los llamados «otros», en la historia de la educación. Siempre ha estado al día en cuanto a la historia de la educación según las escuelas francesa, inglesa, italiana, española, estadounidense y mexicana. Su disciplina y grandes deseos para profundizar en la historia regional y educativa le han permitido que sus investigaciones sean parte de la vanguardia. Además de sus excelentes investigaciones, también ha contribuido a organizar el Archivo de la Real Universidad de Guadalajara, que de la Biblioteca Pública pasó al Archivo de la Universidad. Definitivamente, estas significativas aportaciones merecen ser reconocidas.

¡Mil gracias!

6. Castañeda, «Metodología para la historia», pág. 32.

Presencia de la historia de la educación en la Universidad Iberoamericana

Alberto Hernández S.

La historia de la educación en México es una rama del conocimiento histórico que ya tiene una tradición bien establecida en nuestro país. Diversas instituciones, como El Colegio de México y el CIESAS, entre otras, han sido pilares y precursoras de este tipo de estudios. La Universidad Iberoamericana es una de las instituciones de enseñanza superior en donde se ha venido trabajando este tema desde hace más de veinte años.

En la década de 1980, el doctor Ernesto Meneses Morales del departamento de Desarrollo Humano, junto con un equipo de historiadoras egresadas de la UIA, iniciaron un importante proyecto de búsqueda de fuentes para escribir la trayectoria de la educación en nuestro país, a partir de su independencia. El resultado de este proyecto, que fue apoyado por el CONACYT, fue la edición de cinco volúmenes, que abarcan desde 1821 hasta 1988. Todos ellos llevan el título de: *Tendencias educativas oficiales en México*, y hoy día son una referencia obligada para cualquier estudio relacionado con la historia de la educación en México. Asimismo, en la década de 1980, mientras el doctor Ernesto Meneses discutía en su seminario sobre la escritura de esta obra, se iniciaba otro seminario dentro de la maestría de Historia en la UIA, el cual estaba coordinado por la doctora Luz Elena Galván, egresada de la misma UIA, en donde se recibió en 1975 de la licenciatura, en 1982 de la maestría, y en 1988 fue la primera egresada del doctorado en el departamento de Historia. La doctora Galván es investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, desde 1974 a la fecha, institución en donde ha realizado diversos proyectos relacionados tanto con la enseñanza de la historia como con la historia de la educación durante los siglos XIX y XX. Por ello, en su seminario se partió de una noción general de la educación en la época colonial para comprender su desarrollo du-

rante el siglo XIX, el porfiriato, la revolución y el período posrevolucionario con la creación de la SEP en 1921, hasta la década de 1940. Sin embargo, diversas discusiones sobre la enseñanza de la historia, llevaron a que el seminario se moviera entre la problemática que planteaba el gobierno neoliberal que había iniciado su gobierno en 1982, y la política educativa planteada a finales del siglo XIX y principios del XX. La característica de este seminario fue que logró moverse en el tiempo, del presente al pasado y de éste al presente, lo cual se refleja en las diversas tesis concluidas en el campo de la historia de la educación. Estas tesis, dirigidas por la doctora Galván, han sido las siguientes: «Las escuelas de los hermanos de La Salle en México a principios del siglo XX (1905-1914)», de José Alberto Vargas Aguilar (1993); «Educación y sociedad en Veracruz (1892-1911)», de Gerardo Galindo (1995); «El Departamento de Historia de la UIA», de Imelda Baca (1995); «La lucha del poder local y de los maestros por alfabetizar a la población. Huamantla, Talx., 1880-1910», de Lucina Toulet Abasolo (1998); «Otra forma de enseñar la historia a finales del siglo XX. Un libro de texto para la preparatoria», de Mireya Lamonedada Huerta (†qepd) (1998); «Los efectos de la política neoliberal en la educación de México a través del programa para la Modernización Educativa», de Beatriz Eugenia Hermida (1998). Asimismo, otras alumnas que también egresaron de este seminario, han terminado sus tesis, como Isabel Badía, quien pronto la presentará, o bien se encuentran en proceso, como en el caso de Patricia Hurtado y de Martha Patricia Zamora.

Egresada de la Iberoamericana y de la Universidad Nacional Autónoma de México, la doctora Valentina Torres Septién ha tenido una interesante trayectoria que la ha vinculado con el estudio histórico de la educación en México. Entre los años de 1981 y 1995, formó parte del prestigioso Seminario de Historia de la Educación de El Colegio de México que dirigió la doctora Josefina Zoraida Vázquez. En 1990 la doctora Torres Septién ingresó como profesora investigadora en la Universidad Iberoamericana, llevando consigo su propuesta de trabajo; a partir de su experiencia previa, y una vez instalada en dicha institución, la doctora Torres Septién continuó como una de las más entusiastas historiadoras de la educación.

En 1995, obtuvo su grado de doctora con la tesis «Desarrollo y evolución de la educación privada en el siglo XX», trabajo que se habría de convertir en el libro titulado *La educación privada en México (1903-1976)*, coeditado por El Colegio de México y la Universidad Iberoamericana, el cual lleva ya una tercera edición y se ha convertido en un texto imprescindible para conocer un importante segmento del sistema educativo de México: las escuelas «particulares». La importancia del libro no sólo se ubica en tratar de dimensionar históricamente, sino también ideológicamente, el papel de la educación que impartieron grupos no ligados al Estado entre los años de 1903 y 1976.

La publicación de artículos y ensayos, así como su constante interven-

ción en foros destinados a la educación han sido sus cartas de presentación en el medio académico. Participaciones en diversos momentos en foros como la Reunión de Historiadores Mexicanos y Norteamericanos, el IS-CHE, el Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, el II Coloquio Internacional de la Historiografía de Norteamérica y el Encuentro Internacional de la Historia de la Educación. Entre sus artículos se cuentan los siguientes:

«En busca de la modernidad, 1940-1960», capítulo 11, en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, México, Seminario de Historia de la Educación de El Colegio de México, SEP, INEA; 1990, págs. 469-546.

«Reforma y práctica, 1970-1980», capítulo 14, en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, México, Seminario de Historia de la Educación de El Colegio de México, SEP, INEA, 1990, págs. 611-684.

«Breve revisión sobre la educación católica en México en el siglo XX», en *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*, El Colegio Mexiquense, 1.ª ed., tiraje: 1000 ejemplares, págs. 233-252, México, 1996.

«La lectura 1940-1960», en *Historia de la lectura en México*, El Colegio de México, 2.ª edición, tiraje: 1000 ejemplares, págs. 295-337, México, 1997.

«La educación de la mujer campesina. Una visión a través de los métodos y manual de la Acción Católica Mexicana 1929-1960», en Segout, Nelly, *La Iglesia Católica en México*, México, El Colegio de Michoacán, Secretaría de Gobernación, 1997, págs. 307-320.

«La Iglesia docente en el caso de la educación femenina. La escuela de la Labor», en *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, El Colegio de México, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1.ª edición, tiraje: 1000 ejemplares, págs. 249-261, México, 1997.

«Sources pour une recherche sur l'histoire de l'éducation dans la ville de México», en *Histoire et Sociétés de l'Amérique Latine*, París, Aleph, 2000, núm. 12, págs. 17-27.

«La educación privada en México. Una forma de resistencia social de los educadores católicos», en María Esther Aguirre Lora (coord.), *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, México, CESU, UNAM, FCE, 2001, págs. 275-285, col. «Educación y pedagogía».

«La educación informal de la mujer católica en el siglo XIX», en M.ª Adelina Arredondo (coord.), *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México*, México, Universidad Pedagógica Nacional, Miguel Ángel Porrúa, 2003 págs. 117-135.

«Algunos aspectos de las escuelas particulares en el siglo XX», en *Historia Mexicana*, México, El Colegio de México, v. XXXIII, núm. 131, enero-marzo de 1984, págs. 346-377.

«El pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet», en *Boletín del Ateneo Jaime Torres Bodet*, México, Ateneo Jaime Torres Bodet., A.C., núm. 9, 1986.

«Escuelas en la clandestinidad», en *La educación en México*, Historia regional, Xalapa, Veracruz, Universidad Veracruzana, 1987, págs. 135-146.

«Radicalismo y conservadurismo: dos orientaciones en los textos escolares, 1920-1940», en *Los intelectuales y el poder en México*, México, El Colegio de México, 1991, págs. 527-550.

«Dos enclaves norteamericanos y su influencia en la educación mexicana», en *Cincuenta años de historia en México*, v. 2, México, El Colegio de México, 1991, págs. 149-164.

«La Unión Nacional de Padres de Familia: la lucha por la enseñanza de la religión en las escuelas particulares», en *Memoria de la VI reunión de historiadores Mexicanos y norteamericanos*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1991, págs. 927-936.

«Iglesia y educación», en *Memorias del Primer Simposio de Educación del CIESAS*, México, *Básica. Revista de la escuela y del maestro*, vol. año, 1, enero-febrero de 1993, núm. 3, págs. 9-17, 1995.

«Educación entre sombras, (la educación católica en los años veinte)», en *Los cristeros. Conferencias del Ciclo de primavera de 1996*, CONDU-MEX, México, págs. 31-60, 1996.

«La educación privada. ¿Una historia olvidada?», en *Sexto encuentro nacional y segundo internacional de Historia de la Educación*, SEP, Universidad Autónoma de Guadalajara, CIESAS, México, 1997.

«Cuerpos velados, cuerpos femeninos, La educación moral en la constitución de la identidad femenina», en *Historia y Grafía*, México, UIA, núm. 9, 1997, págs. 167-190.

«Iglesia y Estado: la querrela por la educación confesional: 1810-1917», en Patricia Galeana (comp.), *Relaciones Estado-Iglesia: encuentros y desencuentros*, México, Archivo General de la Nación, 1999, págs. 225-236.

«La educación privada en México. Una forma de resistencia social de los educadores católicos», en María Esther Aguirre Lora (coord.), *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos recuerdos*, México, CESU, UNAM, FCE, 2001, págs. 275-285, col. «Educación y pedagogía».

«Manuales de conducta, urbanidad y buenos modales durante el porfiriato. Notas sobre el comportamiento femenino», en Agostoni, Claudia y Elisa Speckman, *Modernidad, tradición y alteridad. La Ciudad de México en el cambio de siglo (XIX-XX)*, México, UNAM, 2000, págs. 271-290.

«Educación privada en México», en *Diccionario de historia de la educación en México*, México, CONACYT, 2002, disco compacto.

«Una orden católica de educadoras francesas en México. Las Hermanas de San José de Lyon», en *Vetas. Revista de El Colegio de San Luis*, El Colegio de San Luis, San Luis Potosí, enero-abril 2002, págs. 43-62.

Todo este trabajo en favor de la historia de la educación también se ha visto reflejado en su labor como vicepresidenta de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y en las tesis que ha dirigido o asesorado, tales como «Alfabetización y educación de adultos en la historia de México (1920-1940)», de Engracia Loyo Bravo (1993); «El Instituto Patria, Colegio Jesuita, 1958-1976», de Patricia Torres y Robles (1999); «La educación socialista en Nuevo León, 1934-1940: la atmósfera regiomontana», de Juana Idalia Garza Cavazos (2001) y «La cuestión educativa en Guanajuato: proceso de modernización y cambio político 1915-1938», de Jorge López Guzmán (2004).

En la actualidad, la doctora Valentina Torres Septién trabaja otro aspecto de la educación, ya no desde la formalidad del aula, sino más bien desde el espacio de la familia y la sociedad; sus más recientes trabajos e investigaciones en curso se abocan al estudio de la importancia e influencia que tienen los códigos de conducta y urbanidad, esenciales para la convivencia diaria, y cuya enseñanza ya no corresponde necesariamente a los colegios o escuelas, sino más bien al seno familiar y a los círculos sociales.

Dentro de estos trabajos podemos destacar los siguientes:

«Notas sobre urbanidad y buenas maneras: de Erasmo al manual de Carreño», en Pilar Gonzalbo Aizpuru (coord.), *Historia y Nación 1. Historia de la educación y enseñanza de la Historia*, México, El Colegio de México, 1998, págs. 89-112.

«Un ideal femenino: los manuales de urbanidad: 1850-1900», en Gabriela Cano y Georgette José Valenzuela (coords.), *Cuatro estudios de género en el México urbano del siglo XIX*, México, Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM, Miguel Ángel Porrúa, 2001, págs. 97-127.

«Manuales de conducta, urbanidad y buenos modales durante el porfiriato. Notas sobre el comportamiento femenino», en Agostoni, Claudia y Elisa Speckman, *Modernidad, tradición y alteridad. La Ciudad de México en el cambio de siglo (XIX-XX)*, México, UNAM, 2000, págs. 271-290.

Otras tesis de la Universidad Iberoamericana que tienen como tema la historia de la educación son las de Adriana Eguiarte Sakar, *Un análisis histórico de la reacción frente a los intentos de educación socialista en 1934* (1976); María de las Mercedes Martínez Lambarri, *Ideas y realizaciones educativas de José Vasconcelos, 1920-1924* (1978); Ana María García Lascurain Vargas, *Indigenismo y educación en el México contemporáneo, dos alternativas: José Vasconcelos y Moisés Sáenz* (1981); Linda Sametz Remba, *Vasconcelos, el hombre del libro: la época de oro de las bibliotecas* (1988); Shulamit Goldsmith Brindis, *Enseñar (historia) divirtiendo: metodología utilizada para la escritura de una serie de cuadernos*, (1996).

La historia de la historia de la educación en Guadalajara

Dra. Cristina Cárdenas Castillo

Dra. María Guadalupe García Alcaraz

Primera etapa

En Guadalajara hay una larga tradición de historiadores, en un período en el que la investigación no era aún concebida como una de las tareas sustantivas de las instituciones educativas y en el que ni siquiera asomaba la denominación de «historia de la educación». Era, sobre todo, una historia (concebida como rescate de la memoria y de los testimonios) de las realidades regionales, entre las que se encontraban las principales instituciones educativas locales. En este sentido, estos historiadores trabajaban por su cuenta al margen de las políticas institucionales. Señalaremos únicamente los investigadores que de una u otra forma abordaron temas y problemas de la historia de la educación:

José Luis Razo Zaragoza, José Cornejo Franco y Juan B. Iguiniz hicieron aportaciones importantes al rescatar y difundir documentos hasta entonces inaccesibles sobre la historia de la antigua Universidad de Guadalajara.

Alfredo Mendoza Cornejo centró su atención en la Universidad de Guadalajara en el siglo xx.

En la Universidad de Guadalajara la investigación tomó carta de ciudadanía en 1985 con la creación del departamento de Investigación Científica y Superación Académica. Estrechamente relacionados con las metas de incentivar la investigación educativa trabajaron el Instituto de Estudios Sociales (donde Andrés Orrego, Blanca Sánchez, José Luis Pardo, María del Rosario Lugo y Armando Martínez Moya desarrollaron una extensa búsqueda en los archivos regionales que abarcó todos los niveles educativos del siglo xix) y el Centro Regional de Tecnología Educativa, que funciona-

ba desde 1973 y que echó a andar varios proyectos de historia de la educación: Eunice Michel trabajó sobre la influencia del positivismo en el bachillerato; Cristina Cárdenas Castillo desarrolló dos proyectos centrados en la reconstrucción de la enseñanza elemental jalisciense durante el siglo XIX y en los que sobresalen la figura de Manuel López Cotilla, por una parte, y los intentos liberales de homogeneizar la enseñanza primaria sobre las bases de la enseñanza mutua o método lancasteriano por la otra parte.

A mediados de los años ochenta en la Universidad de Guadalajara se emprendió un gran proyecto de investigación sobre la historia de Jalisco en los años posteriores a la Revolución Mexicana. Salvador Acosta coordinó el equipo (integrado por Oscar García, Federico de la Torre, Antonio Alanís, Lourdes Arias y Guillermina Bustos) encargado de investigar la historia de la Universidad de Guadalajara y de la educación superior en el período comprendido entre 1940 y 1985. Manuel Moreno Castañeda y Armando Martínez Moya desarrollaron el tema de la educación elemental en el estado entre 1914 y 1940, mientras que Felipe Plascencia Vázquez y Silvia Ayala investigaron el período comprendido entre 1940 y 1980.

En 1986 se creó el Centro de Investigación Educativa, pero originalmente no hubo línea de historia de la educación, que hubo de esperar hasta 1992.

En el Centro Regional de Occidente del INAH (creado a principio de los años setenta) hubo un intenso trabajo de reconstrucción de la realidad local y, en este marco, se generaron aportaciones importantes a la historia de la educación regional. Es el caso de los trabajos del equipo coordinado por José María Muría.

Es tal vez en el Colegio de Jalisco (fundado en 1982) donde la investigación sobre la historia de la educación asentó sus reales como tal, con los trabajos de Carmen Castañeda. De hecho, los investigadores del CRTE, por ejemplo, buscaban su apoyo y su orientación y siempre la recibían. En este sentido es necesario destacar los seminarios de discusión que durante varios años aglomeraron a los interesados en este campo.

Es igualmente necesario subrayar la influencia y el apoyo de las investigadoras del Centro de Estudios Históricos del Colegio de México y el rol fundamental que tuvieron los Encuentros Nacionales de Historia de la Educación, organizados a partir de 1987, en el tejido de esta fértil red de relaciones.

Segunda etapa

En 1995, en el marco de la reforma universitaria, el Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad de Guadalajara se transformó en el departamento de Estudios en Educación. Su nuevo estatus implicó el diseño y

la puesta en marcha de líneas de investigación, siendo una de ellas la de historia de la educación.

La primera investigadora de la línea fue María Guadalupe García Alcazar. Sus temas de investigación se relacionan con las escuelas primarias en el estado en el siglo XIX y XX, con las culturas escolares y los libros de texto y, de manera reciente, con la vida cotidiana en los liceos y escuelas preparatorias. Cristina Cárdenas Castillo trabaja la historia de la educación superior en Guadalajara en el siglo XIX, conjuntando las perspectivas regional y comparativa. Su trabajo ha abordado tanto las trayectorias institucionales como, sobre esta base, la problematización de nuestras comprensiones actuales sobre el liberalismo educativo decimonónico. Por su parte, Luciano Oropeza Sandoval ha sido académico tanto en el Centro de Investigaciones Educativas como en el actual departamento de Estudios en Educación. Su investigación se ha desplazado de la sociología del trabajo a la historia de las profesiones y de la educación, privilegiando el estudio de la formación de aquellos agentes destinados a atender la salud de la población (médicos, enfermeras, parteras, homeópatas y dentistas) y sus prácticas profesionales.

Otra institución en la que se hace historia de la educación actualmente es el Colegio de Jalisco. Son tres los investigadores que se reconocen como adscritos a este campo: Oscar García Carmona, Sonia Ibarra Ibarra y Angélica Peregrina. Un rasgo distintivo de estos investigadores es el hecho de hacer trabajos de manera conjunta y de compartir tanto los temas de investigación como las publicaciones entre las que sobresalen las compilaciones de leyes acompañadas de estudios introductorios, así como las miradas globales sobre algún nivel educativo.

En el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social de Occidente (fundado a mediados de los años ochenta) la historia de la educación recibió un fuerte impulso con la incorporación de la pionera regional en el campo, Carmen Castañeda. A lo largo de una fructífera labor como profesora e investigadora se ha hecho cargo, no sólo de acompañar y apoyar la formación de nuevos historiadores, sino también de hacer importantes aportaciones a la historia de la educación. A ella se debe la introducción de una nueva mirada, que permitió cuestionar las formas de hacer historia y producir nuevas preguntas e introducir nuevos temas. Dentro de su vasta obra destaca en la actualidad su interés por la cultura escrita. Teresa Fernández Aceves se incorporó a este centro, después de realizar estudios de posgrado en la Universidad de Chicago. Su adscripción a la historia de la educación se debe a sus trabajos sobre la diversificación y transformación que experimentó la participación social de las mujeres en el México posrevolucionario.

Otra de las instituciones en las que se hace historia de la educación es el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, institu-

ción fundada en 1989. Ahí coinciden como profesores e investigadores: María Guadalupe García Alcaraz, Sonia Ibarra Ibarra, Oscar García Carmona y Armando Martínez Moya. La labor de estos académicos incluye el desarrollo de proyectos conjuntos e individuales ligados a la historia de la educación básica en el estado. Sonia Ibarra centra su mirada en los profesores y profesoras de educación primaria y preescolar, Armando Martínez en la configuración de las escuelas primarias en el siglo XIX, Oscar García Carmona y Sonia Ibarra en la educación federal en Jalisco y, María Guadalupe García Alcaraz en los libros de texto de las escuelas primarias del siglo XIX.

Reflexiones finales

Una de las diferencias más palpables entre la primera y la segunda etapa que hemos tratado de reseñar está en relación con la perspectiva teórica que sustenta cada una de ellas. En la primera predomina, como ya señalamos, una historia que se concibe como rescate de la memoria y como organización y difusión de documentos valiosos, en tanto que en la segunda el trabajo empieza a incorporar las bases de la nueva historia y de la historia social de la educación. Y esto se explica por una formación cada vez más especializada de los investigadores.

Una segunda diferencia radica en el alcance de la perspectiva rectora de las investigaciones. Los trabajos de la primera etapa eran «regionalistas», se cerraban en la pura realidad local y, en muchos casos, en la institución estudiada como un mundo cerrado. Los trabajos de la segunda etapa, por el contrario, se definen por el esfuerzo de poner en relación las realidades examinadas con un horizonte más amplio que, *a priori*, favorece la comprensión y deja de lado la pura descripción.

Breve recuento histórico de la historia de la educación en la Universidad Pedagógica Nacional

Belinda Arteaga Castillo

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) nació, por decreto presidencial (¿o debemos decir por aliento?) el 25 de agosto de 1978. Marcada por el conflicto, no sin ingenuidad fue vista por algunos docentes como la institución que el magisterio anhelaba para realizar, fuera de los cerrados espacios de la docencia como profesión de Estado, sus ansias de superación personal.

Otros, en cambio, vieron en esta universidad con vocación especializada un espacio para formar cuadros políticos de poca monta que, soportados por un título, pudieran dirigir los destinos de un sindicato nacional (¿único?) que ya por entonces se mostraba a los ojos de la crítica por lo menos desgastado.

Algunos intentaron hacer de nuestra casa de estudios una institución de educación superior que destacara por su excelencia, abocada a profesionalizar el magisterio, pero también a formar especialistas en investigación y gestión educativas.

A despecho de los viejos grupos de poder atrincherados en algunos espacios de la propia SEP y del sindicato, la universidad no fue nunca ni el caballo de Troya que usurpara las funciones de los organismos oficiales normativos, ni la cúpula del normalismo nacional encargada de controlar, dirigir y homogeneizar la formación de maestros, pero tampoco logró cristalizar en esa universidad idealizada capaz de competir con instituciones públicas y privadas por los primeros lugares en el escenario de la educación superior.

Su proyecto, sujeto a tensiones permanentes entre el SNTE y las burocracias gubernamentales, daría a luz a una institución sui generis, con todas

las funciones de una universidad pública, pero imbuida por el carácter normativo y operativo de organismo desconcentrado de la SEP lo que, como se vería con el transcurso del tiempo, le restaría autonomía y lo colocaría en un lugar subordinado, todo ello en detrimento de un desarrollo independiente.

Con respecto a su misión, la universidad asumiría por muchos años la tarea de formar una suerte de híbridos que transitarían del normalismo a la educación superior. Ello sin menoscabo de la realización de las tareas de investigación, difusión y extensión propias de toda universidad.

Su modelo curricular, más cercano al diseño ensayado ya por la Universidad Autónoma Metropolitana tuvo, desde sus mismos orígenes, poco o nada que ver con las viejas tradiciones alimentadas en las normales y en la normal superior, sobre todo con aquéllas que como el único doctorado gestado y desarrollado en dichos espacios, trasminaban un aroma de descomposición y corrupción.

Ya desde los primeros tiempos la universidad, sus académicos y sus alumnos/as se vieron comprometidos con un proyecto alternativo que, pese a su compromiso con la calidad educativa, poco pudo hacer frente a los múltiples adversarios que desde dentro y desde fuera pugnaron siempre por someter a la UPN.

Producto de estos litigios y de las disímiles vocaciones por las que optó, la universidad fue en muchos momentos más un campo de batalla que un espacio educativo.

No fueron pocos los que no podrían ver en ella más que un impulso demagógico de carácter lopezportillista o bien la concesión de un capricho voluntarista del SNTE, entonces dirigido por «Vanguardia Revolucionaria». Pero ¿era realmente la UPN sólo un apetecible botón financiero y político? ¿Una institución esclerótica sin oficio ni beneficio? ¿El resultado de un pacto entre algunos personajes del partido oficial y sus aliados en el sector educativo? A la distancia, lo que podemos afirmar es que la UPN fue desde sus orígenes un reto y un bocado difícil de digerir para quienes ansiaron hacerse con ella y controlarla.

Sobre todo si tenemos en cuenta que, antes de su inauguración, la universidad abrió sus puertas a selectos grupos de docentes y universitarios nacionales y extranjeros que, para sorpresa de muchos, convirtieron sus aulas y sus espacios de investigación en interpretaciones diversas pero respetables del deber ser de una institución de nuevo aliento, cuyo horizonte la ubicaba más como par de instituciones académicas de reconocido prestigio, antes que como agencia de colocaciones de burócratas o gestores sindicales.

Es también muy probable que estos mismos cuadros intervinieran directamente en el diseño de licenciaturas y proyectos de investigación vincula-

dos a la posibilidad de construir, en el mediano plazo, colectivos académicos sólidos que coadyuvaran en la realización de los mejores presagios sobre el ser y el deber ser de la Universidad Pedagógica.

En ese momento fundacional la historia de la educación como tal tuvo en nuestra institución un lugar compartido con otras disciplinas, como la sociología y la ciencia política. En la oferta curricular inicial de la universidad no existe como historia de la educación ninguna asignatura. En cambio, hubo otras asignaturas que como Funciones sociales de la educación o Formación social mexicana, intentaron explicar desde lecturas más amplias e interdisciplinarias los distintos proyectos educativos que concurrieron en nuestro país a partir del siglo XIX.

Por su parte, en investigación aparecen al lado de las antologías que se usan en las cátedras a manera de libros de texto, publicaciones iniciales entre las que destacan algunas obras dedicadas a revisar cronológicamente la historia de la formación docente (véase Ángel Pescador Osuna), la historia de la educación superior y algunas otras historias monográficas.

A pesar de que ya en ese momento se constituyen grupos en torno a figuras como Miguel Limón o Jesús Liceaga, éstos no alcanzan a consolidarse como colectivos académicos, aunque perduran en lo político.

Personalidades como César Morales o Alf Amon cursan en solitario en un contexto que diluye su presencia y no atina a dar cauce a su amplia y valiosa producción.

Los devastadores efectos de una matrícula de 80.000 alumnos para el sistema abierto que se extingue en el primer año de vida de la institución, sumados a las presiones de diversos grupos políticos, volatilizan el esfuerzo inicial y obligan a la universidad a ingresar en una espiral de definiciones y redefiniciones que recorrerán toda su historia y que obligarán tanto a la universidad como a diversas generaciones de académicos a ensayar rutas, abrir brechas, tomar riesgos y transitar permanentemente por un sendero condenado a bifurcarse, a multiplicarse, a constituirse en un largo y sinuoso camino que, como la esperanza, no se agota nunca.

Para la década de los años noventa y después de un agobiante tránsito marcado por la polifonía y el conflicto, la universidad abre un espacio para la investigación histórica. En su primera época, Laura Lima, Gerardo Palomo, Lucía Martínez, Rosario Soto, Miriam Maciel, Teresa de Sierra y quien esto escribe participan, al lado de otras y otros académicos, en el desarrollo de varios seminarios, uno de ellos: «Ciento cincuenta años de historia de la

1. Martínez Lucía (coord.), *Indios, peones, hacendados y maestros: viejos actores para un México nuevo (1821-1943)*, México, UPN, 1994.

2. Ramos Escandón Carmen, *Planear para progresar: planes educativos en el México Nuevo (1820-1833)*, México, UPN, 1994.

educación» logra dar a luz la obra *Indios, peones, hacendados y maestros. Viejos actores para un México nuevo (1821-1943)*,¹ diversos textos en torno a la biblioteca Gregorio Torres Quintero y el libro de Carmen Ramos *Planear para progresar*.²

Otros como: *La historia de la educación en el cine y en el video documental* y el de *Historia de la educación en México*, al que concurren como expositores los cineastas Busi Cortés, Alejandro Pelayo, Marisa Sistach, Consuelo Garrido, Alfredo Joskoviks, Nicolás Echevarría y Guillermo Montemayor así como los/as historiadores/as: Engracia Loyo, Josefina McGregor, Pablo Latapí y Norma de los Ríos, permiten definir el formato general de la serie de televisión «El aula sin muros», que en la actualidad se trasmite por la televisión mexiquense.

Se organiza un tercer seminario, bajo el título «Historia de la educación en México: Fuentes», que corre a cargo de Gerardo Palomo y que, lamentablemente, tiene menor fortuna, pues su destino, la identificación de fuentes históricas de primera mano para la historia de la educación en México, no llega más que a un recorrido por las unidades de la UPN en los estados de la república y la publicación de un breve folleto explicativo de este abortado esfuerzo.

En una segunda época, agrupados en torno al proyecto de la línea de historia de la educación y de la pedagogía de la maestría en Pedagogía, Valentina Cantón y Mario Aguirre Beltrán encabezan un nuevo intento que da lugar a la obra colectiva *Inventio Varia*³ y a algunos números monográficos de las revistas *Pedagogía* y *La Vasija*.

Es también en esta misma coyuntura cuando, a la vista de los conflictos y los asedios que desde dentro intentan clausurar a la Universidad Pedagógica como proyecto nacional, emergen obras individuales que responden con trabajo académico a la descalificación prejuiciosa de nuestras tareas y nuestros logros.

Finalmente, una vez superado el convulso escenario que tuvo en el paro más largo en la historia de la universidad su más clara expresión, los saldos al parecer son positivos, pues no fueron pocos los académicos que lograron, pese a las adversas condiciones, avanzar en su formación académica hasta ser reconocidos y aceptados como miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SIN).

Otro efecto tiene que ver con el impulso de transformación que hoy rinde sus frutos al abrir espacios para la formación y consolidación de cuerpos académicos y redes interdisciplinarias e interinstitucionales dispuestas a dia-

3. Cantón Arjona y Aguirre Beltrán (coordinadores), *Inventio Varia*, México, UPN, 1994.

logar y a construir al lado de otros nuevos conocimientos sobre la educación como problema.

En el momento actual la Universidad Pedagógica Nacional marcha en varios sentidos. Uno tiene que ver con la incorporación de algunos de sus miembros a organizaciones de historiadores, tanto internacionales como nacionales,⁴ así como con la continuación de un esfuerzo de construcción de oportunidades para el fortalecimiento de sus cuadros académicos.

La activación de su vida colegiada se expresa ya tanto en el aliento a nuevas formas de organización académica como en la remodelación de sus espacios físicos.

En un contexto en el que, por una parte, organismos como el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) enfatizan el hecho de que entre las comunidades académicas más consolidadas en el plano nacional se encuentra la de los/as historiadores/as y, por otra, a propósito de la Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES), la historia vuelve a estar en el centro de los debates nacionales, la Universidad Pedagógica se prepara para hacer rendir frutos a la nueva organización que se ha brindado.

Hoy por hoy los diversos grupos de nuestra institución, ocupados en hacer, aprender y enseñar historia, confluyen para, nuevamente reunidos y convocados por la historia como capítulo abierto, inventar y construir un horizonte de futuro en el que la Universidad Pedagógica deje de ser la comunidad soñada y/o descalificada, para transformarse en la utopía posible.

A partir de sus nuevas realidades, con la historia como llave maestra capaz de abrir las puertas y ventanas que por tanto tiempo nos han asfixiado, la universidad confronta hoy nuevos cuestionamientos: ¿podremos dialogar sin tratar de llegar a acuerdos que nieguen el reconocimiento de nuestra diversidad? ¿Sellaremos para siempre las arcaicas pretensiones que nos llevaron a negar nuestra fragilidad y su valor como recurso creativo? ¿Renunciaremos a la seguridad de la identidad en beneficio del cambio? ¿Podremos imaginar alternativas en las que el uso inteligente de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación hagan llegar al mayor número posible de comunidades educativas acervos y documentos que de otra manera serían inaccesibles? ¿Seremos capaces de construir una poderosa argumentación historiográfica destinada a la producción de nuevos conocimientos y a la formación de opciones pedagógicas que impacten el sentido del saber y

4. Entre estas asociaciones destacan: la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, el Comité Académico Interinstitucional para el Fomento y Desarrollo de la Historia de la Educación y la Asociación de Historiadores de América Latina y el Caribe, entre otras.

permitan la emergencia de nuevas narrativas y de formas distintas de escribir y aprender nuestras historias?

Situados frente a la incertidumbre no podemos sino cuestionarnos sobre si tienen todavía sentido los viejos argumentos que intentaron excluir y condenar a la Universidad Pedagógica o sí, por el contrario, en los albores del siglo XXI la UPN puede tener un papel como interlocutora en comunidades académicas más amplias y como creadora de nuevas opciones formativas.

Sin certezas, pero con un gran empeño, nuestra comunidad parece decidida a llamar a la historia por su nombre, no sólo para ubicarla en el lugar en el que le corresponde sino para librar una nueva batalla a favor de la educación pública y sus actores, que hoy como nunca demandan nuevas fórmulas para mostrar que uno y mil mundos son posibles manteniendo siempre vivas entre nosotros/as las voces de nuestro rico pasado/presente mexicano.

Índice

PRESENTACIÓN

Editorial. Una comunidad académica posible: los constructores de historias de la educación	11
---	----

Notas para los lectores de este <i>Anuario</i>	17
---	----

DEBATES Y HORIZONTES

Para iniciar un debate. La apropiación social de los proyectos escolares	21
---	----

1. La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares, <i>Elsie Rockwell</i>	28
La apropiación de saberes y espacios escolares en el mundo rural	31
Dimensiones para comprender los procesos de apropiación	33
<i>Una apropiación múltiple</i>	34
<i>Una apropiación relacional</i>	34
<i>Una apropiación transformativa</i> :	35
<i>Una apropiación arraigada en conflictos sociales</i>	35
Referencias bibliográficas	36

2. ¿Apropiación escolar o etnogénesis? La escuela federal y socialista en una villa zapoteca mexicana (1928-1940), <i>María Bertely Busquets</i>	39
Introducción	39
Los maestros socialistas yalaltecos	43

Los proyectos escolares de la escuela socialista federalizada	45
El conflicto en Yalalag	49
Oposición nativa a los maestros foráneos	51
¿Apropiación escolar o etnogénesis?	58
Referencias bibliográficas	59
<i>Documentos y archivos</i>	60
<i>Documentación citada</i>	60
3. El papel de las juntas y los comités de Educación en la apropiación local de la escuela rural federal,	
<i>Juan Alfonseca Giner de los Ríos</i>	63
Introducción	63
Las asociaciones escolares como actores en la micropolítica local de la escuela rural federal	67
La lealtad de las asociaciones al orden micropolítico local	71
Las asociaciones y el desarrollo de procesos locales de <i>faccionalismo</i> en torno a la escuela federal	78
La <i>apropiación</i> local del proyecto escolar federal	83
Archivos	88
Referencias bibliográficas	89
4. La apropiación de las políticas educativas en la Sierra Norte de Puebla, México, 1876-1911, Ariadna Acevedo Rodrigo	91
La transformación del gobierno de los pueblos y la solución liberal popular	92
La expansión de las escuelas y el simulacro de lectura	102
Conclusiones	109
Fuentes	110
<i>Archivos</i>	110
<i>Periódicos</i>	110
<i>Entrevistas</i>	110
Referencias bibliográficas	111
5. Identidades políticas y hegemonía estatal en los orígenes del sistema educativo moderno en Argentina: una mirada a través de los debates socialistas, Marina Becerra	114
Introducción	114
Políticas educativas y hegemonía estatal	117
Propuestas socialistas	119
Identidades socialistas	121
Referencias bibliográficas	135

6. Mujer, maternidad y familia en la «Era de las Revoluciones»	
la visión de Goethe y Michelet, <i>Alessandra Arce</i>	139
Punto de partida	140
La vida cotidiana y la contrarrevolución, o de cómo la ideología burguesa adaptó a los individuos al modo de producción capitalista con la idealización de la maternidad y la familia . . .	143
Mujer, maternidad y familia en una obra de la literatura mundial	153
Observaciones finales	157
Referencias bibliográficas	158
7. Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais,	
<i>Beatriz T. Daudt Fischer</i>	161
Foucault como inspirador do campo teórico-metodológico	162
Historia de vida como opção metodológica	167
Aproximações e que tais...	174
Referências bibliográficas	174
8. Aporte de las revistas femeninas a la educación informal de las mujeres en México, 1934-1940,	
<i>Elvia Montes de Oca Navas</i>	177
Introducción	177
Panorámica histórico de México, 1934-1940	182
Que pasaba en el «mundo de las mujeres»	186
Problemas sociales que debían preocupar a las mujeres	192
Reflexiones finales	201
Referencias bibliográficas	205
<i>Libros</i>	205
<i>Revistas femeninas publicadas en México</i>	207
<i>Revistas femeninas publicadas en Argentina</i>	207
<i>Periódicos</i>	207
9. Acerca de la supervisión del nivel medio en Río Negro (Argentina), 1958-1996, <i>Amelia Beatriz García</i>	208
Consideraciones iniciales	208
Inspectores e informes en los primeros años de provincialización, 1958-1970	209
La supervisión de nivel medio antes y después de la gestión de R. Tasso en el Consejo Provincial de Educación (1970-1994)	214

El lugar de los supervisores en la reforma de nivel medio CBU (1986-1996)	218
Algunos aspectos de la práctica de los supervisores de nivel medio a través de los informes	228
A modo de reflexión abierta	233
Referencias bibliográficas	233
<i>Fuentes</i>	234

10. Un educador francés por Colima, México:

Mathieu de Fossey (1805-1872), <i>María de los Ángeles Rodríguez Álvarez</i>	235
Preliminar	235
Introducción	237
Nuestro personaje	238
Colima	242
Retorno a la gran ciudad	251
Epílogo	254
Sus libros	255
Referencias bibliográficas	255
Archivos y bibliotecas consultados	256

CRÍTICA DE FUENTES

La fotografía institucional en la construcción de la historia de la Educación. El archivo iconográfico del Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe (CEPAL), <i>María Leticia Galván Silva</i>	259
La fotografía como imagen institucional y fuente de investigación histórica	259
El CREFAL	260
Organización del archivo iconográfico	261

Repertorio biblio-hemerográfico da Educación en Galicia (1715-1970), <i>Mario Sebastián Román</i>	262
--	-----

INSTITUCIONES, COMUNIDADES Y REDES

La historia de la educación en el Colegio de México, <i>Pilar Gonzalbo Aizpuru</i>	269
Referencias bibliográficas	273

Treinta años de investigación en historia de la educación en el CIESAS: 1974-2004, Luz Elena Galván Lafarga	275
Carmen Castañeda y la historia de la Universidad de Guadalajara, María Teresa Fernández Aceves	279
Homenaje a la doctora Carmen Castañeda en el XV Encuentro sobre el Pensamiento Novohispano, Universidad de Guadalajara (7 de noviembre)	279
Presencia de la historia de la educación en la Universidad Iberoamericana, Alberto Hernández S.	283
La historia de la historia de la educación en Guadalajara, Cristina Cárdenas Castillo y María Guadalupe García Alcaraz	288
Primera etapa	288
Segunda etapa	289
Reflexiones finales	291
Breve recuento histórico de la historia de la educación en la Universidad Pedagógica Nacional, Belinda Artega Castillo	292
Índice de capítulos	299



DIE

EDICIONES
POMARES



Memoria, conocimiento y utopía (Anuario 1), constituye un esfuerzo editorial colectivo de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, que permite conocer los temas de investigación de esta comunidad científica nacional y de sus redes con otros países del mundo. El lector interesado en temas educativos e históricos podrá encontrar en este volumen múltiples referencias a la memoria colectiva de la educación, análisis sobre los proyectos y utopías educativas en diferentes lugares y épocas, así como reflexiones metodológicas especializadas en el tema de historia de la educación y de las ciencias sociales.

ISBN 84-87682-58-8



9 788487 682582