



ISSN: 2007-7335



**REVISTA MEXICANA DE HISTORIA
DE LA EDUCACIÓN**

VOL. 8, NÚM. 16 (2020)



Revista
Mexicana
de la **Historia**
Educación



ISSN 2007-7335

Vol. VIII, núm. 16, julio-diciembre de 2020

DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v8i15>

Sumario

Editorial

I

PRIMERA SECCIÓN - DOSIER:

Libros escolares como fuentes y objetos de estudio

María Guadalupe García Alcaraz

Autores y libros escolares en Guadalajara (1812-1870) 1-19

Authors and School Books in Guadalajara (1812-1870)

Martín Ramos Díaz

Cincuenta libros escolares de la Península de Yucatán, siglo XIX 20-40

Fifty School Books from the Yucatan Peninsula, 19th Century

Lisiane Sias Manke

La primera fase de la producción didáctica para la enseñanza de historia en Brasil: consideraciones sobre la materialidad de las obras (1870 – 1960) 41-59

A primeira fase da produção didática para o ensino de história no Brasil: considerações sobre a materialidade das obras (1870 – 1960)

The early phase of didactic production for the teaching of history in Brazil: considerations on the materiality of the works (1870 – 1960)

Ana Bella Pérez Campos, María Silvia Álvarez

Historia investigada e historia enseñada en los manuales de Historia Antigua en la Argentina entre 1951 y 2017: análisis y comparación de la presentación del proceso de formación del estado en Egipto **60-79**

History researched and history taught in Ancient History textbooks in Argentina between 1951 and 2017: an Analysis and Comparison of the Presentation of the Process of State Formation in Egypt

SEGUNDA SECCIÓN:

Estudios sobre materialidad, corporalidad y reformas educativas

Agustín Escolano Benito

La escuela, una organización ritualizada **80-105**

The School, a Ritualized Organization

Iván Pablo Orbuch

Estrategias de difusión de la cultura física en Argentina. El caso de un colegio de elite del oeste del Gran Buenos Aires entre 1946 y 1955 **106-121**

Diffusion Strategies of Physical Culture in Argentina. The Case of an Elite College in the west of Gran Buenos Aires, between 1946 and 1955

Salvador Camacho Sandoval

La reforma educativa de Enrique Peña Nieto: ¿Política pública en blanco y negro? **122-139**

Enrique Peña Nieto's Educational Reform: Public policy in black and white?

Reseñas/Reviews

Jesús Ramos Reyes

Palabras claves en la historia de la educación argentina **140-144**

Para el segundo semestre de 2020, la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* presenta un dossier temático, seguido de una segunda sección con artículos que complementan las discusiones abiertas en el dossier pero que, también, abren la discusión hacia otras temáticas de investigación.

El dossier que abre este número está dedicado al análisis de los libros escolares como fuentes y objetos de estudio en los ámbitos de investigación de la historia de la educación, pero igualmente en el área de la enseñanza de la historia. Los artículos contenidos en este dossier son un reflejo de la importancia que dichos materiales tienen, pues han formado parte de los procesos educativos tanto del pasado como del presente.

La temática de estudio que se ha tomado como hilo conductor en cada uno de los trabajos que se presentan a lo largo de este dossier, para México y América Latina es, en cierto modo, reciente. Para estos espacios históricos y geográficos, Gabriela Ossenbach ha ubicado que la década de los años noventa del siglo XX es el punto de partida desde el cual los historiadores de la educación se dieron cuenta de la importancia y la potencialidad de los libros escolares como fuentes de información. Dicha consideración abrió la posibilidad de aproximarse a aspectos de la educación que ampliaban las explicaciones y las reconstrucciones históricas en torno a este tema; ejemplo de ello fue la comprensión de los procesos de alfabetización, las formas de enseñanza por parte de los maestros y el aprendizaje de los alumnos, el conocimiento sobre las disciplinas escolares; así como de los autores y las casas editoriales que se hacían cargo de publicar los libros.

Es importante mencionar que, para la región latinoamericana la consolidación de la historia de la educación como área del conocimiento histórico, ha llevado consecuentemente al fortalecimiento de grupos académicos que han logrado un destacado avance historiográfico, en donde el contacto interdisciplinar ha sido relevante. Además, las relaciones y/o conexiones de algunos de estos grupos con otros equipos de trabajo, tanto nacionales como internacionales, han motivado, para el caso de los libros escolares como objetos y fuentes, a ampliar la posibilidad de su estudio.

En este sentido, el contacto con el proyecto sobre Manuales Escolares (MANES), de origen español, extendió el horizonte de investigación y permitió que estos objetos, propios de la cultura material de la escolarización, fueran poco a poco siendo analizados e historizados. Países como Argentina, Brasil y México, se interesaron en colaborar con los investigadores españoles; el objetivo sería comenzar a rastrear una serie de libros en un periodo que abarcó de 1808 a 1990 y, una vez ubicados, hacer un censo por medio de una base de datos en la cual se ubicaría la información descriptiva de los materiales localizados.

Ese primer paso ha ido rindiendo frutos y aún hay mucho trabajo por hacer, pues el mundo de los libros escolares es amplio. Sin embargo, es importante reconocer que ciertas temáticas o aspectos han sido más favorecidos que otros, pues la intencionalidad de algunos investigadores ha radicado en el conocimiento de la influencia de los libros en “la creación de identidades nacionales y los imaginarios colectivos, así como en los procesos de secularización de los diversos países latinoamericanos a partir de la Independencia” (Ossenbach, 2000: 197). Derivado de lo anterior, los libros de historia y civismo han sido más estudiados. No obstante, las posibilidades de análisis son tan amplias como las preguntas que nos podemos hacer con referencia al pasado y a la educación que se daba en el mismo ¿Qué se enseñaba? ¿Cómo se hacía? ¿Cómo era el proceso de creación de un libro? ¿Quiénes eran los autores? Son cuestionamientos que se pueden ir resolviendo si tomamos a los libros escolares como fuente primaria principal.

Es justamente esto último lo que ha motivado la organización y publicación de este dossier, el cual busca contribuir a la historiografía de los libros escolares no solo para el caso mexicano sino también de otros países latinoamericanos, con el objetivo de ampliar nuestro conocimiento sobre los procesos educativos en el devenir del tiempo.

El artículo que abre el número se titula “Autores y libros escolares en Guadalajara (1812-1870)” y es de la autoría de María Guadalupe García Alcaraz. En él, la autora busca explorar quiénes fueron los autores de los libros que se usaron en las escuelas primarias de Guadalajara en las primeras siete décadas del siglo XIX; más allá, se destaca cuáles fueron los libros que se utilizaron en las escuelas y cuál fue la relación de éstos con los cambios en los planes de estudio. García Alcaraz se basó en una metodología propia de la historia cultural de la educación, mediante la cual se busca “problematizar la complejidad de los libros de texto en tanto dispositivos culturales, cuyo contenido implica lógicas de construcción disciplinar, pedagógica, cultural y política”. La aportación de este texto es destacada, ya que permite al lector ir más allá del conocimiento de los contenidos de los libros escolares, en el espacio y tiempo en el que se inscribe este estudio. También, nos permite tener un acercamiento a aquellos autores que escribieron los libros escolares, saber acerca de las motivaciones, convicciones o preocupaciones que tenían y, especialmente, su relación con las casas impresoras. Finalmente, hay que mencionar que este artículo aborda otro aspecto fundamental en el momento de historizar o problematizar este tema de estudio y es el que se refiere a la significación de los libros; es decir la aproximación a los procesos y prácticas de circulación. En otras palabras, qué pasaba con estos materiales una vez que el autor lograba su impresión.

El segundo texto, de Martín Ramos Díaz, se titula “Cincuenta libros escolares de la Península de Yucatán, siglo XIX” y describe cómo fue que, a partir de la elaboración de un catálogo de libros escolares impresos en la península ubicada al sureste de México, se pudo establecer una serie de vínculos frecuentes entre la élite letrada local y las dinámicas de

impresión y reimpresión de libros escolares. El autor nos explica que se ha acercado a la revisión de medio centenar de libros escolares impresos en Campeche y Mérida durante la centuria decimonónica y, que ese trabajo le ha permitido observar la variedad de disciplinas que se enseñaban en la región. Su aportación es valiosa en dos sentidos. El primero de ellos es que la investigación se centra la región Sureste de México, con lo cual el autor aporta elementos para alimentar y profundizar en el corpus de conocimientos sobre la historia de la educación en una región cuyo devenir histórico reviste características propias, lo cual resulta enriquecedor para el conjunto de la historiografía de la educación. En segunda instancia, toca un tema que, sin duda, se puede considerar como una dificultad en el momento de emprender una investigación que involucra a los libros escolares como fuentes y objetos y es el que tiene que ver con su localización. El trabajo de microfilmación de los libros del que el autor nos habla, es una labor que no podemos soslayar, es importante y necesario reconocer que en nuestro país se necesitan más trabajos de esta naturaleza, que permitan el rescate de estos libros del pasado.

El tercer artículo, de Lisiane Sias Manke, lleva por título "La primera fase de la producción didáctica para la enseñanza de historia en Brasil: consideraciones sobre la materialidad de las obras (1870-1960)". Es un texto que propone el análisis de 150 obras de didáctica de la historia y, entre otros aspectos, analiza la materialidad de los libros, los procesos de producción, circulación y uso de las obras concebidas para ser utilizadas de una forma didáctica. De acuerdo con Sias Manke, los libros didácticos se han empleado en Brasil desde el siglo XIX, siendo utilizados en diversas instancias educativas como medios en la formación de lectores. Para la autora, también el hecho de incorporar en las investigaciones y análisis la cuestión de la producción y circulación de los libros ha posibilitado: "comprender los procesos educativos, los cambios y las permanencias en los métodos pedagógicos, la historia de las asignaturas escolares", entre otras cuestiones, lo cual complejiza las investigaciones. Así, el artículo describe una colección de libros de historia que fueron publicados entre 1870 y 1960 y que se encuentran resguardados en Laboratório de Ensino de História (LEH), vinculado al Instituto de Ciências Humanas (ICH), de la Universidade Federal de Pelotas. El interés de la autora es observar las propuestas pedagógicas en torno a la enseñanza de la historia durante ese periodo. Al igual que en el artículo anterior, este trabajo permite ver la importancia de contar con instituciones que busquen el resguardo y catalogación de los libros de ayer, pues de esta manera los historiadores o los interesados en rescatar estas historias pueden emprender sus investigaciones, con la certeza de contar con su fuente primaria.

El cuarto y último texto del presente dossier se enfoca en otra realidad latinoamericana. Ana Bella Pérez Campos y María Silvia Álvarez nos presentan su trabajo titulado "Historia investigada e historia enseñada en los manuales de Historia Antigua en la Argentina entre 1951 y 2017: análisis y comparación de la presentación del proceso de formación del estado

en Egipto". Esta contribución se emprende desde la perspectiva de la enseñanza de la historia y, en este caso, de la historia antigua. Como se puede apreciar en el título, su interés se centra en el análisis de la enseñanza de la historia del antiguo Egipto, la cual se imparte a los estudiantes del último año de la primaria y en el primer año de la secundaria. De acuerdo con las autoras, los aprendizajes para los estudiantes de estos niveles suelen tornarse complejos, pues estos temas conllevan una serie de conceptos que suelen ser complicados o lejanos. Entre ellos, destacan: "Estado", "clanes", "nomos" y "reinos", por mencionar algunos ejemplos. En esta investigación, las autoras retoman cinco libros de texto que abordan el tema y que han sido editados en Argentina entre los años 1951 y 2017. La revisión de dichos materiales las ha llevado a apreciar que en ellos se presentan algunas dificultades ya sea por la información que manejan, o cómo lo hacen. Lo anterior las lleva a concluir que es necesario replantear la manera en la cual se está enseñando y los contenidos que los libros deben tener y que, de esta manera, puedan cumplir bien su función como acompañantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente porque siguen siendo utilizados "por una buena parte de los docentes como un recurso didáctico habitual".

La segunda sección de la revista, que en esta ocasión nombramos "Estudios sobre materialidad, corporalidad y reformas educativas", abre con un texto de uno de los historiadores de la educación de mayor reconocimiento a nivel internacional. Se trata de Agustín Escolano Benito, quien nos presenta "La escuela, una organización ritualizada", un trabajo que se inscribe en el contexto historiográfico de la cultura empírica de la escuela. Su artículo ofrece un acercamiento interdisciplinario (entre la historia de la educación, la antropología y a la etnografía) que se centra específicamente en el análisis de los modos de sociabilidad. Bajo un enfoque esencialmente fenomenológico y antropológico, analiza las formas que adoptan los rituales escolares de paso y de interacción, y cómo éstas contribuyen a asegurar la gubernamentalidad de la vida escolar. Se complementa con la nueva perspectiva de la historia de las emociones y se ilustra con algunas iconografías que muestran ejemplos de algunos de los ritos más frecuentes en la cotidianidad de la experiencia escolar y sus relaciones con los mitos, los juegos y las ceremonias. De esta forma, el autor amplía el tema de la materialidad de la cultura escolar, lo cual nos remite al tema central del dossier presentado en este número; pero, por otro lado, abre nuevas perspectivas de investigación en cuanto a temas y objetos de estudio, así como abordajes interdisciplinarios.

El segundo artículo de esta sección, "Estrategias de difusión de la cultura física en Argentina. El caso de un colegio de elite del oeste del Gran Buenos Aires entre 1946 y 1955", de Iván Pablo Orbuch, ilustra el tema de la cultura física y cómo esta adoptó un inusitado vigor en Argentina entre 1946 y 1955. En el contexto de torneos infantiles, intercolegiales destinados a los alumnos del nivel secundario y certámenes internacionales, el autor se pregunta: ¿Influyeron estas políticas al interior de las instituciones educativas? Para responder

esto, el autor aborda el caso de un colegio al que asistían sectores de elite. Detectando algunas particularidades, resalta una revista estudiantil, misma que va a tomar como la fuente que le permitirá analizar la forma en la que se tradujo el pasaje de una política nacional al interior de una institución educativa.

En el tercer y último artículo de esta sección, "La reforma educativa de Enrique Peña Nieto: ¿Política pública en blanco y negro?", de Salvador Camacho Sandoval, el autor aborda, desde una perspectiva interdisciplinaria y usando varias técnicas de investigación, la instrumentación de la política educativa del gobierno de Enrique Peña Nieto (2012–2018). El autor retoma la tesis de que la política pública es un conjunto de medidas de Estado que se modifican en su instrumentación a partir de la intervención y los intereses de los actores involucrados, y cuestiona la visión dicotómica que se tiene sobre la reforma educativa, para lo cual se presentan resultados de un estudio de opinión que da cuenta de la complejidad y diversidad que ha tenido la aplicación de estas medidas. El autor presenta el resultado de la reforma como el producto de las resistencias y negociaciones de dichos actores, y propone que su impacto aún no termina.

Al final del número se ha incluido una reseña, en la que un colega especialista nos propone su lectura sobre un libro reciente de nuestro campo.

Con este número, esperamos ofrecer a nuestros lectores perspectivas de investigación y análisis que ayuden a enriquecer el campo de la historia de la educación y que, además, permita a jóvenes investigadoras e investigadores presentar sus aportaciones con la finalidad de fortalecer las trayectorias académicas de quienes habrán de darle vida a un campo en constante renovación. Esto obedece a la necesidad de buscar y siempre abrir nuevos debates, así como de profundizar los que ya han sido planteados con anterioridad.

Cordialmente,

El equipo editorial de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación*

Siddharta Camargo Arteaga, Director

Andrea Torres Alejo, Editora Invitada

Andrea Meza Torres, Secretaria Académica

Blanca Gamboa Rocha, Coordinadora de edición y soporte técnico

Ingrid C. García Hernández, Diseño y formación de texto

Referencia

Ossenbach Sauter, Gabriela (2000), "La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: la contribución del proyecto MANES" *Historia de la Educación*, vol. 19, pp. 195–203 disponible en: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10790/11188> (fecha de consulta: 10/08/2020).

Autores y libros escolares en Guadalajara (1812-1870)

Authors and School Books in Guadalajara (1812-1870)

María Guadalupe García Alcaraz¹

Resumen

En este trabajo se explora quiénes fueron los autores de los libros que se usaron en las escuelas primarias de Guadalajara en las primeras siete décadas del siglo XIX. Se presenta un acercamiento a los tipos de libros y a su relación con los cambios en los planes de estudio. La perspectiva es la historia cultural y metodológicamente se recurrió a la búsqueda de fuentes primarias en archivos y bibliotecas. Para el análisis de la información se usó la triangulación con el propósito de ubicar los desplazamientos que se dieron entre autores y títulos de libros. Dentro de los hallazgos se destaca cómo, desde lo local, la Comisión de Educación del Ayuntamiento y los inspectores participaron en la definición, producción y circulación de libros escolares.

Palabras clave: libros escolares, autor, producción, circulación

Abstract

This paper explores the identities of the textbook authors that were used in the primary schools of Guadalajara in the first seven decades of the nineteenth century. An approach to the types of books and their relationship with curricular changes is presented. The perspective stems from cultural history and, methodologically, I employed the search for primary sources in archives and libraries. Triangulation was used for the analysis of the information with the purpose of locating the displacements given by the authors and book titles. Among the findings, this text highlights how, from the local level, the City Council Education Commission as well as the inspectors participated in the definition, production and circulation of school books.

Keywords: school books, author, production, circulation

¹ Profesora-investigadora en el Departamento de Estudios en Educación, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara.
Correo electrónico: mggarcia.alcaraz@gmail.com

Introducción

Desde la perspectiva de la historia cultural, Roger Chartier (1992) y Robert Darton (1995) abrieron una importante veta de estudios sobre la cultura escrita y la lectura, lo que motivó la investigación sobre los libros escolares en países como España, Francia, México, Argentina y Colombia². Este foco de interés tuvo un importante impulso a través del proyecto Manuales Escolares (MANES) gestado en la Universidad de Educación a Distancia (UNED) de Madrid y en el que participaron numerosos investigadores del América Latina³. El conocimiento producido hasta hoy ha permitido problematizar la complejidad de los libros de texto en tanto dispositivos culturales, cuyo contenido implica lógicas de construcción disciplinar, pedagógica, cultural y política. En ellos se disponen comportamientos, saberes y formas de ser; se incluyen y se excluyen temas, problemas e ideas; se producen y reproducen concepciones y representaciones. Su hechura se relaciona con los cambios tecnológicos y en ellos se proponen modos de uso pero, al ser manejados por maestros y alumnos, se enlazan en la vida cotidiana escolar, es decir se ubican en territorios socio-culturales heterogéneos que contribuyen a matizar sus contenidos.

De lo anterior se infiere que los libros no pueden ser estudiados únicamente como medios para la transmisión de conocimientos, pues están imbuidos de cargas simbólicas y se encuentran inscritos en dinámicas de producción, circulación y recepción. Bajo esta postura teórica, el libro escolar es concebido como producto cultural, asociado a procesos y dinámicas que inciden en su hechura y difusión, e inscrito en prácticas de lectura que lo producen y lo reproducen como objeto material y simbólico. Al escudriñar en los tiempos, lugares y grupos en los que se haya inserto el libro, la investigación histórica ha experimentado varios desplazamientos, dentro de los más recientes se encuentra la preocupación por entender quiénes y en qué contextos y condiciones producen estos objetos culturales, quiénes y cómo los reciben y usan. Con base en estas ideas, en este trabajo nos posicionamos en la primera de estas preocupaciones para emprender el análisis desde dos coordenadas, una territorial-local, la Ciudad de Guadalajara, y la otra referida a un orden temporal, las primeras siete décadas del siglo XIX. Justificamos ambas en el hecho de que en ese período el ayuntamiento fue el principal promotor de la enseñanza primaria pública y era la instancia que tomaba la mayoría de las decisiones en torno al funcionamiento de las escuelas.

En el análisis que presentamos en este escrito centramos la mirada en los autores, en los libros que produjeron, en las casas impresoras y en la relación temática de esos textos con los cambios en los planes de estudio de las escuelas primarias, por ello preguntamos: ¿Quiénes

² Véase, por ejemplo Choppin (2001), Escolano (2001). En México Carmen Castañeda (2002) fue pionera en el tema. Luz Elena Galván (2011 y 2016) dirigió un nutrido grupo historiadores que desarrolló investigaciones sobre los libros escolares en México.

³ Un reporte de las investigaciones que se desarrollaron en América Latina en torno a esta iniciativa puede verse en Ossenbach (2000).

son los autores, son extranjeros o locales? ¿Se trata de reimpressiones, traducciones, compilaciones u obras originales? ¿Cómo se cubrían las necesidades de libros para las materias de estudio? Consideramos que, en nuestro país, aún sabemos poco sobre las tendencias en la producción y circulación de los libros escolares, por lo que pensamos que nuestro trabajo puede aportar conocimiento en torno a los textos que se usaron en las escuelas, permitiendo desde lo local una visión de conjunto y de larga duración sobre este importante objeto cultural de uso tan extendido para la enseñanza.

Libros para formar el espíritu y el alma de los niños

En los primeros años del siglo XIX en las escuelas de primera letras de Guadalajara se usaban las cartillas y los silabarios para iniciar en el deletreo y en el silabeo, mientras que los catones⁴ y catecismos eran para practicar la lectura de corrido. Estos textos no aparecieron en esos años, sino que eran parte de la tradición colonial y fueron consistentes con el interés por formar fieles católicos, súbditos sumisos e individuos respetuosos del orden y de la autoridad⁵. Los impresos usados en las escuelas se podían adquirir en estanquillos y tiendas, aunque en ocasiones escaseaban debido a que se traían de la Ciudad de México⁶. Esto se modificó con el establecimiento de la primera imprenta en Guadalajara en 1792, con lo que Mariano Valdés se convirtió en el único impresor autorizado por la Corona Española para producir y vender libros en esta ciudad. Valdés tenía la ventaja de que su padre, también impresor en la Ciudad de México, lo proveía de textos traídos del viejo continente. En su tienda, ubicada en las inmediaciones del Colegio de Santo Tomás, se vendían “cartillas, catecismos y catones”, justamente los impresos destinados a la instrucción de niños y niñas (Castañeda, 1999 y 2002).

Respecto al uso de estos impresos en las escuelas, entre 1813 y 1814, el Ayuntamiento de Guadalajara solicitó a los preceptores un informe. Ignacio Barbier señalaba que por la tarde “en voz alta se les enseña [a los niños] la doctrina cristiana, leyéndoles en cuatro o cinco días el catecismo para que los que no lo tengan puedan aprender la parte que se les señala encargándoles se dediquen en su casa a estudiarla”. Por su parte Alejandro Portillo informaba que los “de cartilla daban doce repasadas y los de Catón y libro tres repasadas,

⁴ Los “catones” eran libros con sentencias morales expresadas en frases cortas. Servían para que los niños practicasen la lectura y dejaran fijos en su mente modos de comportarse y relacionarse. El nombre de “catón” proviene de la edad media, cuando se enseñaba los rudimentos del latín mediante máximas morales con un librito atribuido a Marco Polio Catón. Entre los siglos XVI y hasta la primera mitad del XIX fue muy común que los libros fueran nombrados coloquialmente usando sólo el nombre del autor, por ejemplo, “El Carreño” o el “Torío”, de modo similar, “el Catón” era cualquier libro de lectura con sentencias morales.

⁵ Castañeda (2004) ha documentado ampliamente este tema.

⁶ La impresión de cartillas, silabarios, catones y catecismos era un derecho exclusivo cedido por la Corona a determinadas instituciones.

con lo que es suficiente para que unos y otros se instruyan en el repaso y decoro”⁷. Estos testimonios confirman que las prácticas de lectura se centraban en la repetición de los sonidos, sílabas, palabras y frases, todo con la intención de dejar impresas en el alma infantil las máximas religiosas y morales. El fin no era lograr el dominio de la lectura, sino que la lectura era el medio para instruir en la religión y la moral⁸. Por ello era frecuente que el maestro les leyera a los niños, o bien que los niños hicieran la lectura una y otra vez. Cuando los pequeños alcanzaban cierto dominio se iniciaba con la escritura mediante el copiado de letras, sílabas, palabras y frases.

Los niños más aventajados se instruían además en “contar y hacer cuentas”, algo de ortografía y gramática (Cárdenas, 1998: 20). No encontramos evidencias de libros para uso de los niños en esos ramos. Lo más probable es que el maestro tuviese algunos textos de consulta de donde sacaba extractos con reglas, explicaciones y ejercicios, los cuales los escolares transcribían a través del dictado o mediante copia. Las actividades para ellos eran reducidas: copiar, repetir y memorizar reglas gramaticales y de aritmética, además de resolver algunos ejercicios con números. En las salas de clase los materiales eran pocos: algunos libros, papel que el maestro debía cortar y pautar (“echar raya”), los tinteros de plomo, tinta, plumas de ave, pizarrón, pizarras y tiza, además de algunas figuras religiosas que decoraban las paredes del aula.

Algunos atisbos de cambio se presentaron en la Constitución de 1812 elaborada por las Cortes de Cádiz, documento en el que se establecía la obligación de erigir escuelas en todo el reino, las que instruirían en la doctrina cristiana, leer, escribir, contar y una breve explicación de las obligaciones civiles. Preocupación esta última que fue retomada por los primeros gobiernos republicanos. Así, además de los conocimientos básicos, en el Plan General de Instrucción Pública de 1826, decretado por el primer gobernador liberal de Jalisco, Prisciliano Sánchez, se ordenaba el estudio de un catecismo religioso, moral y político, con lo cual se buscaba extender la fidelidad que los católicos profesaban a la Iglesia hacia los nuevos gobiernos del México independiente. Para la instrucción política se usarían extractos de la constitución “general y del estado”. Unos años después, pensando en contribuir a mejorar la escritura de los niños, el ayuntamiento de Guadalajara distribuyó un cuaderno de ortografía en verso castellano, con el propósito de que se usara en las escuelas del municipio (Cárdenas, 1988: 51). El hecho muestra una dinámica que se volverá común a lo largo del siglo XIX, la introducción de nuevas materias de instrucción iba acompañada de la compra de libros acordes con esas nuevas asignaturas, pero ¿de qué libros se trataba y de dónde provenían?

⁷ Archivo Municipal de Guadalajara (AMG), Ramo Educación (ED), “Informes de los preceptores 1813-1814”, Expediente: 2/1813-1814.

⁸ En el mes de agosto de 1816 el Ayuntamiento de Guadalajara formuló el *Reglamento para la Dirección de las Escuelas de Primeras Letras*. En el punto cinco se señalaba que “(...) la enseñanza deberá ser de lo más sencilla para que el niño no pierda inútilmente años enteros. Se le enseñará a leer, escribir, contar. Al tiempo de que aprenda a leer se le enseñará la doctrina cristiana con el catecismo del padre Ripalda. En el Departamento de escritura se explicará la doctrina de Fleuri, del padre Cayetano de las escuelas Pías u otro autor clásico”.

La escuela lancasteriana: libros de autor y “libros de extractos”

Cárdenas (1988) indica que en 1828 se anunció la creación de la Escuela Normal Lancasteriana en Guadalajara, dirigida por Ricardo Jones, pero el proyecto se limitó a la impartición de un curso a algunos preceptores en el Colegio de San Juan. Con estas medidas se buscaba dar a conocer el modelo que prometía enseñar a muchos niños al mismo tiempo y a bajo costo, mediante una compleja organización y mediante el uso de monitores. También se proponía que la enseñanza de la lectura y la escritura se diesen a la par. En estas escuelas se enseñaría, además, aritmética, ortografía, la Constitución de la República y del Estado, la doctrina cristiana mediante el catecismo de Ripalda y la Historia Sagrada de Fleury. Pocos maestros acudieron a los cursos y no hubo el material que se necesitaba, situación que fue reconocida por el Ayuntamiento de Guadalajara en 1831, al expresar que en las escuelas municipales: “Enseñan tres profesores a leer, escribir, contar y la doctrina cristiana por el catecismo del padre Ripalda (...) se sujetan todos en general al método antiguo de enseñanza y en ninguna escuela se observa el lancasteriano por no contar con los útiles precisos que el MYA, por falta de recursos, no ha podido ministrar”⁹. Poco tiempo después, en el Plan General de Estudios de 1834 se insistió en que la organización escolar se arreglaría de acuerdo al método lancasteriano¹⁰, pero debido a lo reducido de las finanzas fue imposible adquirir el material necesario o pagar pensión a preceptores del interior del estado para que acudieran a la ciudad a capacitarse. Como resultado, en Jalisco el modelo de la escuela lancasteriana se difuminó en los siguientes años, pero de un modo fragmentado y lento y se mezcló con las tradicionales prácticas y modos de enseñar centrados en la repetición y memorización.

En 1835, en el “Reglamento para las escuelas municipales de esta capital y pueblos suburbios”¹¹ se consignan algunos elementos relacionados con la organización del modelo lancasteriano: la división de los ramos en “clases”, enseñar de los contenidos más simples a los más complejos, la existencia de la figura del “director” (monitor) quien tendría a su cargo a diez niños y la formación en semicírculos para practicar la lectura en carteles. Sin embargo, no se avanzaba en la enseñanza de la lectura y escritura de forma simultánea, pues se disponía que los niños primero aprenderían a leer y hasta que estuvieran en la lectura “de corrido”, podían empezar a escribir. En el Reglamento se indicaban los siguientes ramos de instrucción: doctrina cristiana, leer, escribir, nociones de ortografía castellana y de urbanidad. En las escuelas de niñas a los ramos anteriores se agregaba costura y en las de niños se les

⁹ AHM, RM, Paq. 75, Documento 23, Este documento también es citado por Cárdenas, 1988, 72.

¹⁰ Pedro Tames, Gobernador Constitucional de Estado Libre de Jalisco, *Plan General de Estudios*, 30 de mayo de 1834.

¹¹ Ayuntamiento de Guadalajara, *Reglamento para las Escuelas Municipales de esta Capital y Pueblos Suburbios*, Tip. De Dionisio Rodríguez, Guadalajara, 27 de noviembre de 1835.

enseñaría a "contar" y "el catecismo político"¹². La urbanidad, si bien hacía referencia a la enseñanza de valores y comportamientos "civilizados", servía también para que los niños más avanzados practicasen la lectura de "corrido" para lo cual se usaban libros que contenían enunciados que aludían a comportamientos y actitudes en espacios públicos y privados y frente a diversas figuras de autoridad, usualmente masculinas, religiosas, políticas y de estratos económicos superiores.

Para esos años la vigilancia directa de las escuelas estaba en manos del ayuntamiento quien decidía, con el visto bueno de los gobiernos estatales o departamentales, los libros a utilizar, lo cual aseguraba cierto control sobre el contenido que debían enseñar los maestros. Bajo esta lógica, en 1843 la Comisión de Escuelas de Ayuntamiento de Guadalajara, presidida por Manuel López Cotilla, propuso los textos que serían utilizados en las escuelas¹³. Para la religión persistieron las obras clásicas, el catecismo de Ripalda¹⁴ y la historia sagrada de Fleury¹⁵; la escritura se enseñaba con los caracteres ingleses y españoles, para lo cual los maestros habían recibido un curso en 1841¹⁶; la lectura inicial se hacía con los carteles de Roussy; para la aritmética se decidió por el texto de Urcullú¹⁷; el estudio de la gramática se siguió con el texto de Torío¹⁸, luego se cambió por el de Diego Herranz y Quirós¹⁹ por considerarlo más apropiado para maestros y niños. La urbanidad se estudiaba con el texto de Blanchard²⁰, la geometría con el de Hinojosa y el álgebra con el texto de Moreno²¹. Herranz, Torío y Blanchard

¹² Al parecer se suprimió el estudio de la Constitución Federal y del Estado, en tanto en ese momento el país vivía bajo el régimen de República Central. A lo largo del siglo XIX con los catecismos políticos se buscaba que los niños conocieran sus obligaciones y derechos como ciudadanos, de ahí que usualmente estos textos se hicieran con base en extractos de las Constituciones (centrales, federales y/o estatales). Su disposición didáctica seguía el formato de los catecismos religiosos, es decir, texto y pregunta. Era una materia de estudio para los varones y, por lo menos en Jalisco, solo al finalizar los años sesenta se aceptó que las niñas que cursaban la primaria superior aprendieran estos contenidos con el propósito de que contribuyeran a la formación de sus propios hijos o bien de otros niños al trabajar como profesoras.

¹³ AMG, ED, Paq. 64, Leg. 48 y 49. "Estado que manifiesta el número de escuelas de primeras letras que hay en esta capital i pueblos suburbios (...)". Guadalajara, enero 23 de 1843.

¹⁴ Jerónimo Martínez de Ripalda, nace en Aragón en 1536. Se formó en la Compañía de Jesús. El Concilio de Trento sirvió de base a Ripalda para elaborar su catecismo y publicarlo en 1618 (Arredondo, 2002, 1-2).

¹⁵ El *Compendio de la Historia Sagrada y de la Doctrina Cristiana*, nombre por el que también se le conocía, fue escrito por el Abad Claudio Fleury (1640-1723) y traducido al castellano y publicado en Madrid en 1718. Fue uno de los libros recomendados por Las Cortes, en 1780, para la enseñanza de la Religión.

¹⁶ AMG; ED, Maestros. Paq. 62, Leg. 78. 5 fs. Guadalajara, 27 de septiembre de 1841

¹⁷ Se desconoce su fecha de nacimiento. Murió en Lisboa en 1852. Escribió el *Catecismo de aritmética comercial*, al que hacemos referencia, publicado por primera vez en Londres en 1825.

¹⁸ Torcuato Torío de la Riva y Herrero (1759-1820), publicó *Ortología y diálogos de caligrafía, aritmética, gramática y ortografía castellana* (Madrid en 1801). Es probable que en México esta obra se reimprimiera en partes, de este modo para las escuelas primarias de Jalisco se utilizó la parte de gramática y ortografía.

¹⁹ Diego Narciso Herranz y Quirós, nació en 1755 y estuvo vinculado al Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras, institución de gran importancia para el desarrollo de la gramática escolar en España. Publica su libro por primera vez entre 1795 y 1796.

²⁰ La obra original es: Blanchard, Pierre (1802), *Le Trésor des enfants, ouvrage classique, divisé en trois parties: 1º la morale, 2º la vertu, 3º la civilité*, Paris, Le Prieur, 228 p. La que encontramos que circuló en Jalisco es Blanchard, P. (1858). *Lecciones de urbanidad*. (5ª ed.). Guadalajara: Tipografía de Dionisio Rodríguez. Llama la atención que la primera edición que circuló en España es también de 1858, es muy probable que Manuel López Cotilla hiciera la traducción del original para su uso en las escuelas municipales, pues así lo hizo también con el libro de Pedagogía de Rendú.

²¹ No fue posible ubicar ni el nombre completo de estos dos libros, ni tampoco el de ambos autores.

escriben sus textos en un marco de renovación académica en Europa, proceso que viene desde finales del siglo XVIII y que buscaba abandonar los modelos de las viejas cartillas, de modo tal que los libros se disponen ahora pensando en las posibilidades de los niños, mostrando los contenidos en forma de diálogo, haciendo uso de la síntesis o bien con una estructura de párrafos numerados para facilitar su uso a los alumnos y maestros (García, 2007).

Todos estos autores son extranjeros y sus libros fueron reimpresos en Guadalajara aún sin contar con autorización. Esto era posible porque existía un vacío legal. En México la primera ley para reconocer los derechos de autor fue redactada por José María Lafragua en 1846 a raíz de varios conflictos entre editores e impresores nacionales y extranjeros, debido, justamente, a la publicación en México de obras o de extractos sin contar con los derechos (Pabón, 2009: 86-87). Sin embargo, la aplicación de esa ley no fue inmediata. En el caso de Guadalajara existía un buen número de casas impresoras que se habían instalado bajo el principio de la libertad de imprenta y que se disputaban el mercado de los impresos. En el caso de los libros destinados a las escuelas públicas se trataba de instruir a la infancia más necesitada, por lo que los libros eran considerados de utilidad pública, su impresión incidía en un bien común y en la formación de los futuros ciudadanos, la justificación era que no había propósitos lucrativos o comerciales, lo que contribuía a que se pasara por alto la posibilidad de pagar derechos a los autores originales.

Otra variante en la producción de libros escolares eran los "extractos de varios autores", como fue el caso del libro elaborado por la Comisión de Escuelas para la enseñanza de la geografía, materia que representaba ciertas dificultades al incorporar la geografía de México, un territorio cambiante en términos de definición y límites geo-políticos para esa época. Hacer un libro de extractos, consistía en que actores locales revisaban varios libros editados en Europa y manipulaban los textos originales bajo diversas lógicas: traducir y/o seleccionar párrafos para después ordenarlos y pegarlos; también revisaban y adecuaban los ejemplos, ejercicios o problemas a ciertos elementos de la cultura regional, o relacionados con ciertos vocablos y usos del idioma. Una vez formulado el "nuevo libro", la Comisión de Escuelas lo revisaba y procedía a solicitar su impresión. Usualmente la aportación de los autores originales se perdía, pero tampoco firmaba el "nuevo autor", por lo menos en las primeras ediciones. Posteriormente, con el paso del tiempo, este tipo de texto sufría algunas modificaciones, e incluso el "extractor-compilador-actualizador" podía llegar a asumir la autoría, como se dio en Guadalajara con libros de aritmética y gramática en los años setenta.

Para la impresión de los libros, la ciudad contaba con varias imprentas. La primera, establecida en la ciudad entre 1792 y 1793 por Mariano Valdés, pasó a manos de José Fructo Romero y luego a su viuda, Petra San Román, para quedar finalmente en manos de Urbano San Román. Hacia los años veinte del siglo XIX se abrieron otros talleres de impresión: el de Mariano Rodríguez, quien lo heredó a su hijo Dionisio Rodríguez, y de cuyas prensas salieron numerosos libros para las escuelas entre 1840 y 1870. En los años cuarenta también se

establece la imprenta de Ignacio Brambila, además de existir la del Gobierno del Estado y la de la Casa de la Misericordia, ésta última perteneciente a la Diócesis, en la que se producían los libros de las escuelas y colegios católicos. En la siguiente década se encontraban en funciones la Tipografía de Atilano Zavala y la Imprenta y Librería de Ancira y Hno. La imprenta de Narciso Parga funcionó entre 1834 y 1884 y publicó numerosos títulos para las escuelas. Finalmente, en 1883 aparece la Tipografía de Luis Pérez Verdía. Todas estas casas impresoras produjeron libros de texto para las escuelas públicas y particulares y también vendieron libros de lectura para niños y niñas.

El nombre del autor y la producción de libros escolares

Durante el siglo XIX hubo una intensa participación de los liberales de Jalisco en las luchas por la definición de los rumbos políticos de la nación. Esta posición se hizo especialmente intensa en Guerra de Reforma y en la lucha contra la Intervención Francesa. Por ello, entre los años que van de mediados de siglo y hasta la Restauración de la República, la gente que habitaba el territorio de Jalisco y de Guadalajara, su capital, vivió en vilo por las constantes batallas y asonadas, por la escasez de alimentos y por el caos administrativo y político. Para las autoridades estatales, la educación primaria no pasó de ser un conjunto de disposiciones legales por atender; sin embargo, hubo otros actores, como el ayuntamiento de Guadalajara, que mostraron interés y lograron concretar algunos avances. En esta lógica, los inspectores de escuelas de la ciudad participaron activamente en las tareas educativas y, para mediados de siglo, consideraron urgente reformar los libros de texto, el plan de estudios y los métodos de enseñanza.

En 1851, Manuel López Cotilla, inspector escolar, informaba que un año antes se habían repartido 6440 textos para las escuelas de 43 municipios del estado. De este número, 63 eran Carteles del Silabario de Roussy²² y 66 correspondían a "ejercicios de lectura corrida", estos materiales se colocaban en las paredes del salón sobre cintillas de madera y eran de uso común. Circularon también 53 catecismos completos de Ripalda y 53 catecismos de Gramática de Torío²³, también completos. Se entregaron 1133 "cuadernos del catecismo de Ripalda" y "1083 de la Historia Sagrada de Fleury". Hubo también reparto de cuadernos de urbanidad, aritmética, ortografía y acentuación, analogía y sintaxis y de principios de geometría y dibujo lineal, los cuales sumaron casi 4000 en total. En existencia quedaron 10,223 "cuadernillos" de los títulos ya citados, en prensa estaba la orden para producir 2000

²² En la Colección de Impresos del AMG se conserva parte de un ejemplar del texto de Guillermo Roussy, Director de una casa de educación francesa en Mejico, *Guía de la Escuela Primaria (Parte primera)*. Aprobada por el Esmo Ayuntamiento. *Método de lectura, escritura, caligrafía, moral i disciplina*. Mejico, Impreso por Miguel Gutiérrez González, 1837.

²³ Desconocemos porque se regresó a la gramática de Torío, cuando una década antes se había considerado mejor la de Herranz.

“cuadernillos” de aritmética para las escuelas de primer orden y 3000 para las de segundo orden (López Cotilla, 1851: 208–209).

Esta información merece un análisis detenido para comprender su significado: ¿Qué tan relevante es el volumen de esos impresos considerando el número de niños y niñas que asistían a las escuelas? ¿De qué tipo de libros e impresos escolares se trataba? ¿Qué hay de novedad con respecto a los títulos de los libros, los autores y el origen de los libros?

Para inferir la relevancia en el volumen de impresos es necesario ubicar el número de niños y niñas que asistían a las escuelas. En 1850, Guadalajara contaba con siete escuelas municipales con 932 alumnos y siete con 952 niñas, había también dos escuelas en el poblado de Mezquitán, a las cuales asistían 40 niños y 60 niñas. Tenemos entonces un total de 1984 alumnos/as en escuelas sostenidas por fondos del ayuntamiento. Pero los libros de los que hablamos antes no eran sólo para las escuelas de la capital, sino para todo Jalisco. Según datos de Alatorre (1910) en 1850 había en Jalisco 209 escuelas, entre públicas y particulares, a las que acudían 10691 alumnos. El cantón de Guadalajara concentraba una de cada tres escuelas y cuatro de cada diez alumnos, considerando escuelas públicas y privadas. Podemos estimar que el 50% de los alumnos iba a escuelas públicas, por lo que el volumen de libros que mandó a hacer el ayuntamiento era para esta población, es decir, unos 5,000 niños y niñas. De este modo, los poco más de 100 libros completos, los cerca de 6000 cuadernos y 10,000 cuadernillos, son un volumen importante y suficiente para dotar de material de estudio y de lectura a estudiantes y maestros. Lo anterior nos permite también valorar el esfuerzo que se hicieron las autoridades en un clima de escasez de recursos.

Ahora bien, ¿a qué se refiere López Cotilla cuando habla de catecismo, cuadernos y cuadernillos? El “catecismo completo”, era el libro en su totalidad; eran llamados catecismos porque el contenido se organizaba mediante breves explicaciones, seguidas de preguntas y repuestas. Éstas se referían al contenido y giraban en torno a ubicar y repetir la información, los conceptos, reglas, procedimientos, preceptos de comportamientos, nombres y fechas o, en el caso de la aritmética y geometría, el catecismo incluía también ejercicios y problemas. El libro completo usualmente estaba destinado al profesor. Los cuadernos eran sólo una parte del libro y eran para niños/as y maestros de las escuelas de primero y segundo orden, sus páginas oscilaban entre las 80 y 150. Los cuadernillos eran menos voluminosos, de entre 20 y 30 páginas, y su contenido se limitaba a lo más elemental. Cuadernos y cuadernillos se producían al dividir el libro original en secciones. Tal fragmentación seguía el orden de complejidad de las lecciones y era acorde con la amplitud o limitación de los contenidos que se enseñaban, según la importancia y clasificación de las escuelas.

Las escuelas de primer orden cubrían un programa de estudios amplio y se localizaban en la capital del estado y en algunas cabeceras de cantonales; las de segundo orden estaban en las cabeceras municipales de mayor importancia, incluyendo Guadalajara; las de tercer orden, existían, por ejemplo, en los pueblos “suburbios” de la capital del estado y en

poblaciones de menos de 2,500 habitantes; por último, las escuelas de cuarto orden se asentaban en rancherías y haciendas. En ellas, el profesor tenía una formación muy deficiente y se limitaba a enseñar la doctrina, a leer y a escribir y, si su capacidad lo permitía, a contar. En las escuelas de primer orden se disponían conocimientos más complejos, e incluso los niños y niñas más destacados se convertían en ayudantes del profesor o profesora y, con el paso del tiempo, podían ingresar al Liceo del Estado o solicitar una especie de examen de suficiencia para obtener el título de precepto/a.

Al hacer uso de secciones de los libros, las autoridades reducían los costos de producción. Esta estrategia permitía también imprimir un mayor número de textos y llegar a muchos niños y niñas. Lo anterior era relevante ante la escasez de recursos y la convicción de que la instrucción era fundamental para construir una nación próspera y civilizada. Por ello era frecuente que las autoridades rogaran a los maestros por el cuidado de los materiales.

En los textos para la enseñanza de la religión (Fleury y Ripalda) y para la gramática (Torío) si aparece el autor, en el resto no. Así se constata, por ejemplo, en el libro de *Lecciones de aritmética*, publicado en 1850 (Ver imagen I), del cual localizamos tanto la versión para las escuelas de primer orden, como aquella destinada a las escuelas de segundo orden. Ambos libros alcanzaron varias reimpressiones, incluso hasta 1890. Algo similar ocurría con el de *Urbanidad* y con el de *Geometría con aplicaciones útiles a las artes* que aparecen sin autor y seccionados según el tipo de escuela. Suponemos que los miembros de la Comisión de Educación eran los encargados de revisar libros escritos en otras latitudes, seleccionar partes, hacer la traducción cuando fuese necesario, copiar, pegar y adecuar, por lo que no se reconocían como autores, pero tampoco citaban las fuentes originales.

El impresor al que se le encargaba el trabajo, usualmente era Dionisio Rodríguez, un católico y filántropo cercano a López Cotilla y que participó en varios proyectos educativos destinados a "las clases menesterosas". El dinero para pagar las impresiones salía de las arcas del ayuntamiento y, eventualmente, el gobierno del estado o departamental colaboraba. Incluso llegó a darse el caso que los inspectores, quienes a su vez eran miembros de la Comisión de Educación del Ayuntamiento, renunciaron a su salario para aumentar los recursos destinados a las escuelas.

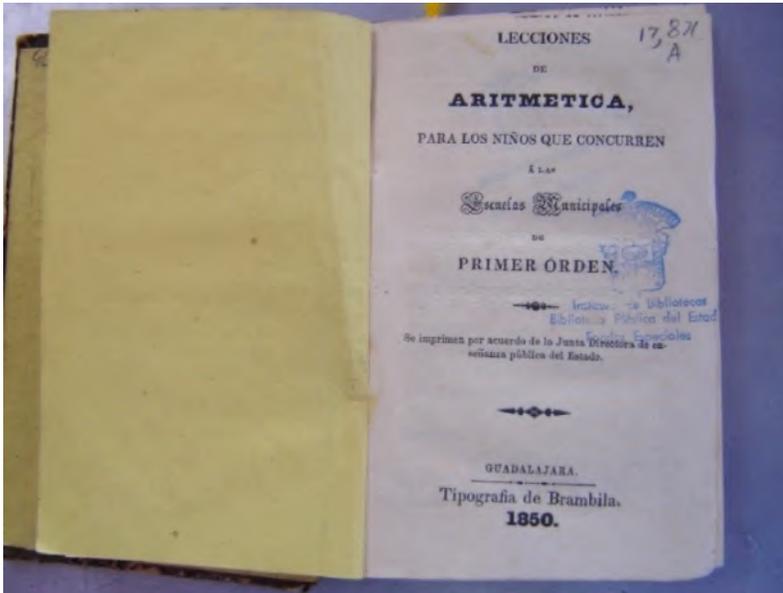


Imagen 1

S.A (1850), *Lecciones de aritmética para los niños que concurren a las escuelas municipales de primer orden*, Tipografía de Brambila, Guadalajara (Biblioteca Pública el Estado de Jalisco).

Poco tiempo después de la muerte de López Cotilla, en 1854, José Velázquez asumió la conducción de la instrucción primaria en Guadalajara. Él participó en la formulación del Reglamento de las Escuelas Municipales del Estado de Jalisco (1857). La lista de materias prescritas en este documento, son: historia sagrada, dogma y moral cristiana, urbanidad, lectura, escritura, gramática castellana, aritmética, geometría. En las escuelas de niños se agregaba obligaciones y derechos de los ciudadanos, asignatura que se enseñaba mediante extractos de la Constitución Federal y Estatal. En las de niñas se llevaba la costura, que era un saber práctico que hasta ese momento no requería libro, sino que la preceptora transmitía a las niñas sus propios conocimientos, se iniciaba con lo más sencillo (hilvanes, zurcido y costura recta) para luego pasar a bordados y concluir con corte y costura de ropa.

A finales de los años cincuenta, los libros que se llevaban eran, según una orden de impresión del inspector José Velázquez, "Compendio de historia sagrada del Abad Fleury", "Lecciones de urbanidad", "Principios de geometría práctica" y "Lecciones de aritmética" A lo cual habría que añadir la cartilla de lectura de Roussy propuesta desde años atrás por Manuel López Cotilla²⁴. Entre 1857 y 1858 se mandaron imprimir, en el taller de Dionisio

²⁴ En 1837 Manuel López Cotilla encargó la compra de algunos ejemplares de la Cartilla de Guillermo Roussy, los cuales fueron distribuidos entre los maestros de Guadalajara. Posteriormente se hicieron reimpresiones en la imprenta de Dionisio Rodríguez.

Rodríguez, 8000 ejemplares de cada uno de esos títulos²⁵. Suponemos que algunos eran libros completos y otros se fragmentaban en cuadernillos. A excepción de los libros de religión, los demás no tenían autor.

Podemos corroborar la presencia de estos textos en las escuelas a través de los inventarios elaborados por los profesores en 1863²⁶. La enseñanza de la lectura se iniciaba con los carteles del silabario, luego se seguía con los carteles de lectura con frases cortas, ambos colocados a lo largo de las paredes del salón. Esta estrategia resultaba mucho más barata que contar con libros para todos los niños y fue común también en las escuelas españolas (Escolano, 1997). La escritura consistía en un aprendizaje basado en la práctica y repetición de ejercicios mediante muestras. Entre 1850 y 1870 encontramos evidencias acerca del uso de dichas muestras, las que también se fijaban en cintillas de madera. A finales de los años setenta un preceptor decía usar la vitroggrafía, es decir, la muestra enmarcada y cubierta con un vidrio plano, lo que permitía a los niños practicar, mediante la calca, los trazos de las letras y hacer ejercicios de caligrafía.

En 1861 se publicó un Plan General de Enseñanza para todo Jalisco, el cual no pudo entrar en vigor, pero incluye la tipología escolar que ya señalábamos antes, escuelas de 1º, 2º, 3º y 4º orden, a las cuales correspondía una segmentación de contenidos a enseñar dispuestos en los libros escolares. En las de 1º orden, las más completas, se enseñaría: historia sagrada, dogma y moral cristiana, urbanidad, lectura, escritura, aritmética y sistema métrico, gramática, geometría y dibujo, obligaciones y derechos de los ciudadanos, geografía e historia del país. En las escuelas de niñas de esta categoría quedaban fuera las últimas tres materias y, en cambio, se incluía la costura. Para las escuelas de 2º, 3º y 4º orden se contemplaban los primeros cinco ramos y lo que cambiaba era la amplitud de los conocimientos incluidos en cada una de ellas²⁷.

A un año de distancia, en el marco de la persistencia de posturas antagónicas entre liberales y conservadores por las Leyes de Reforma, se promulgó una nueva Ley de Enseñanza Pública del Estado de Jalisco²⁸. Dentro de los cambios más significativos con respecto a su predecesora se observa que desaparecen las materias ligadas a la instrucción religiosa, aunque en los hechos esta instrucción persistió en las escuelas. Otro cambio significativo es que se igualan las materias de estudio para niños y niñas, incluyendo las obligaciones y derechos de los ciudadanos y la historia y geografía del país; por supuesto que la excepción siguió siendo la costura. Otra diferencia, según el género, estaba en la materia de geometría y dibujo lineal, la cual estudiarían los niños, para las niñas se establecían sólo “elementos” aplicados a la

²⁵ El costo fue de \$2,561.25 y fue pagado en por el Ayuntamiento. Archivo Histórico de Jalisco (AHJ), Referencia: Instrucción Pública (IP)-7-858 GUA/944, 7 fojas.

²⁶ AMG, ED, 1863, Paq. 121, F. 115.

²⁷ Pedro Ogazón, Gobernador Constitucional del Estado Libre y Soberano de Jalisco, *Plan General de Enseñanza*, Guadalajara, Jal., 25 de julio de 1861.

²⁸ Antonio Gómez Cuervo, Gobernador Constitucional del Estado de Jalisco, *Ley de enseñanza pública del Estado de Jalisco*, 1862.

costura, bordado y al diseño de ramos y flores, es decir, la geometría debía de enseñarse en relación con las labores de manos. En esta legislación no se retoma la clasificación de las escuelas, sino que se deja a los ayuntamientos su dirección y la libertad de omitir o incluir los ramos de acuerdo a sus posibilidades. Debido a la guerra contra la intervención francesa, esta legislación no operó en su momento, pero fue de nuevo sancionada en 1868 con algunas modificaciones²⁹.

¿Cuáles son las novedades de la década? ¿Se dotó a las escuelas de libros suficientes? Podemos observar que con la historia y la geografía se pretendía lograr un conocimiento del territorio y del pasado del país con el ánimo de incidir en la construcción de una identidad, se buscaba que los niños, futuros ciudadanos, se reconocieran como parte de la nación. Esta intención es consistente con los problemas y luchas que habían enfrentado los gobiernos liberales y con su interés por hacer frente común ante las invasiones extranjeras. Tal vez por ello se pensó en la participación de las niñas y mujeres en la construcción de estos elementos de identificación, de ahí la propuesta de que ellas estudiaran geografía, historia y el catecismo político, pues así estarían en condiciones de educar a sus hijos varones. Sin embargo, no encontramos evidencias de que las escuelas contaran con libros para el estudio de estas asignaturas, sino hasta los años setenta, una vez que la República fue restaurada y que los gobiernos estatales y municipales se reorganizaron. En tanto el estudio de la geografía del país y de la historia patria requería de contenidos específicos, es obvio que no se trataba de hacer corta y pega de otros libros, sino que fue necesaria cierta dosis de originalidad de los autores nacionales o locales, lo que requirió hacer uso de modelos ensayados en otras latitudes en relación, por ejemplo, con la disposición didáctica del libro o con el uso de imágenes, lo cual sólo fue posible en los años siguientes.

Más allá de lo expresado en las disposiciones legales, la constante en estos azarosos años fue la insuficiencia de libros. En 1864, por ejemplo, al presidir los exámenes finales, la Comisión Municipal de Escuelas de Guadalajara se quejaba del poco adelanto de los niños debido a la falta de libros y a las continuas asonadas, lo que obligaban a los preceptores a cerrar los establecimientos. En la Escuela Número 5 de niños y en la mixta de Mezquitán, el material se reducía a un "cajón de hojas sueltas". La Comisión veía urgente "la impresión de 4,000 ortografías -1800 con catálogo y 2,200 sin él-; así como 4,000 Fleury agregándose la parte del diálogo y "La religión demostrada, contenida en la obra de Balmes"³⁰. En la década de los años setenta, la situación no mejoró, pues los gobiernos municipales siguieron teniendo la obligación de mantener las escuelas, a pesar de que sufrieron un deterioro en sus finanzas, producto del proceso de centralización en la captación fiscal y debido a la concentración de

²⁹ Bajo el gobierno imperial, en 1866, la educación primaria se dejó en manos de los ayuntamientos y se estableció un plan de estudios reducido en comparación con lo que las legislaciones liberales del estado habían manejado, pues solo incluían religión, urbanidad, lectura, caligrafía, aritmética, sistema métrico y gramática. El Prefecto Político del Departamento de Jalisco, "Ley de Instrucción Pública", en *Diario del Imperio*, 15 de enero de 1866.

³⁰ AMG, ED, 1864, Paq. 125, Leg. 3.

funciones en el ejecutivo estatal, situación que afectó el pago de locales y salarios de los maestros, así como la dotación de materiales, incluidos los libros³¹. Por ejemplo, en 1873 la escuela de Mezquitán, apenas contaba con “5 aritméticas, 3 libros segundos de lectura, 2 de geometría, 4 catecismos, 3 de ortografía y 2 de urbanidad”³².

Ante la falta de libros o, bien, debido a que los consideraban poco adecuados a la capacidad de los niños, los profesores elaboraban “compendios”, “pequeñas obritas” o “adaptaciones” que difícilmente eran publicadas. Por ejemplo, en 1867, el preceptor Faustino Cervantes informaba que para la enseñanza de la geografía utilizaba un texto redactado por él, titulado *Geografía de los niños*³³. El preceptor Juan Aragón de la Escuela Núm. 3 de niños, indicaba que para la enseñanza de la escritura seguía “la doctrina que el famoso calígrafo Julio Meyer comunicó a los preceptores de Guadalajara, pero haciendo para ello algunas adaptaciones”³⁴. Entre estos profesores destaca el caso de Juan Santos Ortega, quien señalaba que para la escritura utilizaba un texto preparado por él mismo con base en la petrografía y la vitrografía³⁵. Para la urbanidad, complementaba el texto de Carreño con una “Urbanidad Social” preparada también por él. Con esta propuesta Santos buscaba tomar cierta distancia de los contenidos de texto de Carreño relacionados con los deberes para con Dios y extenderse en las obligaciones y comportamientos que deberían mostrar los niños para ser civilizados, esto se enmarca en una primera oleada, a nivel local, en torno a la introducción del laicismo en las escuelas primarias públicas. En abril de 1873 este profesor pidió apoyo a la Junta Directiva de Estudios para publicar sus “tipos jaliscienses”, un método de caligrafía que consideraba “claro y sencillo y de más fácil adquisición sobre los tipos extranjeros”, pero no obtuvo respuesta³⁶. Ninguno de estos profesores logró su cometido, sus obras no pasaron de su aula de clase. De hecho, para frenar estas iniciativas, en el Reglamento de Escuelas Municipales de 1874, en el artículo 24, se señalaba que “Todas las materias de estudio se enseñarán precisamente conforme a los textos adoptados por el Ayuntamiento, sin que el preceptor este autorizado a modificarlos o variarlos”.

³¹ Según el desglose del presupuesto municipal, dentro del ramo de escuelas, entre 1873 y 1889 se destinaron entre 800 y 2000 anuales para la compra de libros, impresión o encuadernación y 2,000 más para papel y otros útiles. Proporcionalmente, ambos gastos significan el 22% del total del presupuesto asignado a la instrucción primaria, el resto era para cubrir renta de locales, reparaciones y salarios de los maestros. AMG. Actas de Cabildo, Presupuestos para los años indicados.

³² AMG, ED, 1872, Paq. 137, Leg. 55.

³³ AMG, ED, Caja 1214, Paq. 132, Leg. 28.

³⁴ AMG, ED, 1872, Paq. 137, Leg. 55.

³⁵ AHJ, IP-7-1872. GUAJ/ 1430. Suponemos que la “petrografía” se refiere al uso de piedras para practicar la escritura. Los niños reproducían las formas de las letras con pequeños guijarros o bien utilizaban piedras suaves para escribir sobre tierra suelta o sobre un objeto liso. Luego pasaban a repasar con el dedo y a calcar letras y frases que habían sido pintadas por el maestro en un vidrio (“vitrografía”), conforme avanzaban podían usar la tiza y la pizarra y cuando los niños lograban dominar los trazos, podían escribir usando pluma y papel. Algunos profesores usaban hojas de árbol de tamaño grande para que los niños ensayaran sobre ellas los primeros trazos, utilizando una pequeña rama de árbol.

³⁶ Biblioteca Pública del Estado de Jalisco (BPEJ), Archivo de la Dirección de Instrucción Pública (ADIP), C. 11, Exp. 2; AMG, ED, 1872, Paq. 137, Leg. 54.

Para paliar la situación, en ese mismo año se hizo una modesta compra. El inspector de escuelas, Ignacio Guevara, urgía a imprimir algunos títulos, para lo cual señalaba los siguientes costos: 150 gramáticas de Velázquez a .25 centavos c/u, 180 textos de historia de México de Payno (quien publicó su libro por primera vez en 1870) a .50 centavos c/u. Agregaba que como el "Catecismo Constitucional" estaba en estudio por parte de la Junta Directiva de Estudios, sugería que se distribuyeran por lo menos 80 ejemplares de la Constitución para cubrir los temas correspondientes a deberes y derechos de los ciudadanos. Tres meses después, el ayuntamiento aún no satisfacía la necesidad de libros, por lo que el inspector pedía \$25 para cubrir las necesidades más apremiantes. Poco después, la Comisión Municipal de Escuelas consideró que Dionisio Rodríguez subía de manera excesiva el costo de los libros – hasta en un 100% – por lo que se decidió someter a concurso la adquisición. En abril se dio el resultado, Nicolás Banda fue el ganador. Los precios que este impresor cotizó fueron de \$1.20 en promedio la docena de libros, en comparación con los \$2.00 que Dionisio Rodríguez cobraba. En total, se imprimieron 14,000 libros cuyo costo ascendió a 1,259 pesos.

A diferencia de la suerte que corrieron las iniciativas de los profesores con respecto a sus obras, apareció un número importante de libros de autores locales, en los que ya se reconocen como autores. Son obras de inspectores, quienes gozan de acceso a los espacios de toma de decisiones y cuentan con los recursos materiales y simbólicos para que sus obras fueran aprobadas. Estos libros escolares van a convivir con traducciones y libros de autores extranjeros. Si bien podemos asumir que todo texto es un inter-texto, en tanto su producción está situada en un entramado cultural y por tanto surge en la intersección entre lo social y lo individual, llama la atención que libros usados en las escuelas, elaborados antes y al interior de la Comisión de Educación de Ayuntamiento, aparezcan ahora con un autor definido. Si bien haría falta una revisión cuidadosa para comparar a detalle el contenido de los libros sin autor y los libros ya con autor, es probable que el punto de arranque fuesen los primeros. En esta lógica, ubicamos tres casos: el de los inspectores José Velázquez e Ignacio Guevara y los libros de Nicolás Banda, quien era dueño de una imprenta y de una fábrica de vidrio. Al primero de ellos se le atribuyen, para los años setenta, unos *carteles de lectura*, pero recordemos que estos eran comunes en las escuelas desde los años treinta, un libro titulado *Colección de cuestiones de Aritmética* y dos más, *Analogía y sintaxis*, y *Ortografía*. En esa misma década, Ignacio Guevara publicó tres textos: el *Libro primero de Geografía*, que llegó a su 15ª edición en 1914, el *Libro primero de gramática y Lecciones de Aritmética*³⁷. Nicolás Banda, por su parte, contaba con un *Catecismo de geografía del Estado*, un libro sobre el *Sistema Métrico Decimal* para uso de las escuelas y un texto sobre *Economía política* para las escuelas de niños de primer orden³⁸.

³⁷ El Estado de Jalisco, Órgano Oficial de Gobierno, 23/abril/1878

³⁸ El Estado de Jalisco, Órgano Oficial de Gobierno, 16/Enero/1879.

Cerramos nuestro análisis en los años setenta, con indicios de desplazamientos importantes en las ideas educativas, mismos que tomarán fuerza en las siguientes décadas. La enseñanza racional se empieza a difuminar a través de una incipiente prensa pedagógica que surge de esfuerzos casi personales, se incrementa de forma significativa la circulación de libros relacionados con estas nuevas ideas que, en su idioma original o mediante traducciones, llegan a las manos de intelectuales y maestros. Rasgos de estos nuevos postulados se hicieron presentes en el *Reglamento de enseñanza primaria de Guadalajara (1874)*, en donde se plantea el lograr el desarrollo de las facultades morales, intelectuales y físicas del niño y que el maestro haga uso de demostraciones, lecciones prácticas y preguntas para estimular el interés de los alumnos. En esta dinámica, a finales de los años ochenta y a lo largo de los noventa, los mentores de Jalisco entrarán en contacto el normalismo Veracruzano. Las nuevas ideas servirán para proponer nuevas formas de entender la infancia, su instrucción y la producción de materiales educativos. De forma paralela, el gobierno del estado desplazará a los ayuntamientos, limitando su trabajo a la vigilancia de las escuelas y centralizando su control, creando así las bases de lo que sería más tarde el sistema educativo estatal. Lo anterior fue parte de un proceso de concentración de poder político, económico y administrativo, con lo cual se buscaba crear una nación moderna y civilizada con una sociedad que contribuyese al progreso. Este objetivo implicó, para los grupos de poder, el debilitamiento de los ayuntamientos³⁹. Desde esta visión se criticó a la escuela municipal por obsoleta, tradicional y anacrónica y se planteó la reorganización de la educación, la cual pasó a depender de ejecutivo estatal en cuanto a fundación de escuelas, pago de renta y mantenimiento de los locales, nombramientos y salarios de maestros, dotación de materiales, autorización y compra de libros, así como la vigilancia en torno al cumplimiento de planes y programas⁴⁰.

Conclusiones

Al iniciar el siglo, las escuelas de primeras letras están permeadas por la fuerte presencia de contenidos religiosos, influencia que viene de muy atrás. Silabarios y catones, catecismos e historias sagradas son productos culturales de antigua data autorizados por la Iglesia, se reconoce la autoría y son impresos que gozan de prestigio. Su presencia en las escuelas no se cuestiona. La enseñanza de la religión persistió a lo largo de nuestro período de estudio

³⁹ Por ejemplo, dentro de la gestión de Ramón Corona se implementaron mecanismos tendientes a aumentar la autoridad y legitimidad del ejecutivo estatal. La limitación y subordinación de las instancias municipales, fue expresamente planteada en el decreto no. 266, el cual establecía que, a partir del 1º de enero de 1888, se autorizaba a los jefes y directores políticos para presidir los ayuntamientos y decidir con su voto, en caso de empate, los asuntos municipales.

⁴⁰ Este proceso de centralización en educación se puede ver en El *Reglamento de Instrucción Pública (1884 y 1887)* y *La Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1889*, así como *Reglamento de exámenes para preceptores*, *Reglamento que norma las atribuciones de los inspectores escolares*, *Reglamento interior de las escuelas del Estado* y el *Reglamento de la Comisión de Vigilancia de la Instrucción Primaria*, todos de 1889 y sancionados por el Gobernador en turno.

con los mismos textos y autores, a través principalmente, del catecismo de Ripalda y la Historia Sagrada de Fleury.

Por otro lado, reconocemos que hace falta una revisión detallada para conocer el comercio de estos libros, así como explorar si hubo disputas entre las casas editoriales de Europa, de la Ciudad de México y de Guadalajara, e indagar si se modificó la disposición interna de los textos a la luz de determinados cambios tecnológicos o de ciertas necesidades de los públicos consumidores/lectores, cuestiones que dan pie a nuevas vetas de investigación. En donde si hubo cambios fue en el silabario utilizado, el antiguo de San Miguel fue sustituido poco a poco por el de Roussy, el cual estaba dispuesto en forma de cárteles, lo que abarataba su costo y prolongaba su uso.

Como parte del lento proceso de secularización que se da a lo largo del siglo, la formación cívico-patriótica se va configurando mediante textos relacionados con la formación de los futuros ciudadanos. Aquí entran en juego la lectura de ciertos segmentos de las cartas constitucionales y se dan los primeros intentos por enseñar la geografía y la historia de país. Si bien existió interés por incorporar estas dos asignaturas a la instrucción desde mediados los años sesenta, no encontramos presencia de libros específicos sino hasta la década siguiente.

Una dinámica de especial interés que se arma desde lo local, es como, ante la escasez de recursos, los actores idearon formas de satisfacer la necesidad de libros, elaborando extractos, imprimiendo, reimprimiendo y segmentando los libros. Aparecen así textos "sin autor", o bien se cubre esta ausencia con el cobijo de la autoridad, con sentencia tales como: "se manda imprimir por orden del Ayuntamiento" o bien de la Junta Directiva de Estudios. Observamos también como los autores locales están ligados a su figura de prestigio y reconocimiento social por ser inspectores, intelectuales, impresores o benefactores, lo que no ocurrió con los profesores de escuela que si bien escribieron obras destinadas a los niños, estas no fueron impresas.

Archivos consultados

Archivo Histórico de Jalisco, Fondo Instrucción Pública.

Archivo Municipal de Guadalajara, Ramo Educación.

Biblioteca Pública del Estado de Jalisco, Archivo de la Dirección de Instrucción Pública y Fondo Misceláneas.

Bibliografía

Alatorre, Manuel (1910), *Memoria General de la educación pública primaria en Jalisco y su legislación escolar de 1810 a 1910*, Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios, Guadalajara, Jalisco, México.

Arredondo, Adelina (2002), "El catecismo de Ripalda", en Luz Elena Galván (coord.) *Diccionario de historia de la educación en México*, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Universidad Nacional autónoma de México (UNAM), documento en html, disponible en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_2.htm, (fecha de consulta: 02/03/2020)

Ayuntamiento de Guadalajara (1989), *Reglamentos, ordenanzas y disposiciones para el buen gobierno de la ciudad de Guadalajara, 1733-1900*, Ayuntamiento de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco, México.

Cárdenas, Cristina (1988), *Manuel López Cotilla. Insurgencia y Educación en Jalisco (1800-1834)*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco, México.

Castañeda, Carmen (1999), *Imprentas, impresores y periódicos en Guadalajara, 1793-1811*, Ágata Editores S. A. de C. V, Guadalajara, Jalisco, México,

Castañeda; Carmen (2002), "La imprenta en Guadalajara y su producción (1793-1821)", en Galván, Luz Elena (coord.) (2002), *Diccionario de historia de la educación en México*, México: CONACyT/CIESAS/DGSCA-UNAM, documento en html, disponible en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_2.htm (fecha de consulta 02/03/2020)

Castañeda, Carmen (2004), "Libros para la enseñanza de la lectura en la Nueva España, siglo XVIII y XIX: cartillas, silabarios, catones y catecismos", en Carmen Castañeda, Luz Elena Galván y Lucía Martínez (coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México*, CIESAS, Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), México, pp. 35-66.

Castañeda, Carmen; Galván, Luz Elena y Martínez, Lucía (2004), *Lecturas y lectores en la historia de México*, CIESAS y UAEM, México.

Chartier, Roger (1992), *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*, Gedisa, Barcelona, España.

Choppin, Alain (2000), "Los manuales escolares de ayer y hoy. El ejemplo de Francia", *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, Salamanca, España, núm. 19, pp. 13-37

Choppin, Alain (2001) "Pasado y presente de los libros escolares", en *Revista Educación y Pedagogía*. Universidad de Antioquia, Colombia, Vol. XIII, núm. 29 -30. (enero-sept.), pp. 209-229.

Darton, Robert (1995), *Los best sellers prohibidos en Francia antes de la Revolución*, Fondo de Cultura Económica, México.

Escolano, Agustín (2001), "Sobre la construcción histórica de la manualística en España", *Revista Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, Vol. XIII, núm. 29-30, (enero-septiembre), pp. 13-24.

Escolano, Agustín (1997), "Libros para la escuela. La primera generación de manuales escolares", en Agustín Escolano (director), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Ediciones Pirámide, Madrid, España. pp. 19-46.

Galende, Juan Carlos (1993), "El calígrafo Torcuato Torío de Riva: una faceta de su vida profesional", *Revista Publicaciones de la Institución Tello Téllez de Meneses*, Palencia, España, núm.64, pp. 497-516, documento en pdf, disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/revista/2314/A/1993> (fecha de consulta 8/04/2018)

Galván, Luz Elena y Martínez, Lucía (coords.) (2011), *Las disciplinas y sus libros*, CIESAS / UAEM / Juan Pablos Editor, México.

Galván, Luz Elena; Martínez, Lucía y López Oresta (Coords) (2016), *Más allá del texto: autores, redes de saber y formación de lectores*, CIESAS, UAEM, El Colegio de San Luis, México.

García, María José (2007), "La gramática española y su enseñanza entre dos siglos: Diego Narciso Herranz y Quirós", *Moenia*, Universitat de València, Valencia, España, núm. 13, pp. 385-399.

Ossenbach, Gabriela (2000), "La investigación sobre los manuales escolares en América: la contribución del proyecto MANES", en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Salamanca, España, núm. 19, pp. 195-203.

Pabón, Jhonny (2009) "Aproximaciones a la historia del derecho del autor: antecedentes normativos", *La propiedad inmaterial*, Universidad del Externado, Colombia, núm. 9, pp. 59-104, documento en pdf, disponible en: <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/propin/article/view/457>, (fecha de consulta: 02/02/2020)

Cincuenta libros escolares de la Península de Yucatán, siglo XIX

Fifty School Books from the Yucatan Peninsula, 19th Century

Martín Ramos Díaz¹

Resumen

El propósito inicial de esta investigación fue elaborar un catálogo de libros escolares impresos en la Península de Yucatán durante el siglo XIX. En el proceso del registro detallado de libros para la confección del catálogo aparecieron vínculos frecuentes entre la élite letrada local y la dinámica actividad de impresión y reimpresión de libros escolares en la región. El catálogo regional de libros escolares decimonónicos va incluido al final del artículo, en forma de anexo: es un listado provisional que necesariamente seguirá creciendo con el aporte de los investigadores del sureste mexicano. Por ahora se trata de una nómina de medio centenar de libros escolares impresos en Campeche, Mérida y sus alrededores durante aquel siglo. La variedad de ramos educacionales —patente en los libros escolares registrados— es suma de los campos de conocimiento que la política pública de México designó como prioritarios para la educación en el inicio de la etapa independiente de la nación y posterior a las Leyes de Reforma (separación de Iglesia y Estado). La búsqueda y registro de libros escolares, impresos regionalmente, permitió documentar y escribir una narrativa sobre la relación entre élites letradas locales y relevancia de la educación pública decimonónica en ciudades como Campeche y Mérida.

Palabras clave: libros escolares, Yucatán, educación siglo XIX

Abstract

The initial purpose of this research was to develop a catalog of printed schoolbooks in the Yucatan Peninsula during the 19th century. Frequent links between the local literate elite and the dynamic activity of printing and reprinting schoolbooks in the region appeared in the process of detailed book registration. The regional catalog of nineteenth century schoolbooks appears at the end of this article in the form of an annex: it is a provisional list that will necessarily continue to grow with the

¹ Departamento de Humanidades, Universidad de Quintana Roo. Correo electrónico: martinramosdiaz@gmail.com

contribution of researchers from southeast Mexico. For now, it is a list of fifty books printed in Campeche, Mérida and its surroundings during that century. The variety of educational branches – patented in the assembled school books – is the sum of the fields of knowledge that Mexico's public policy designated as priorities for education at the beginning of the independent stage of the nation and after the Reformation Laws (separation of Church and State). The search and registration of schoolbooks, printed regionally, allowed documenting and writing a narrative about the relationship between local literate elites and the relevance of nineteenth-century public education in cities like Campeche and Mérida.

Keywords: school books, Yucatan, 19th century education

Introducción

Hace medio siglo (1971), la Universidad de Alabama (University of Alabama) emprendió el proyecto de microfilmear gran cantidad de libros, revistas y documentos históricos de Yucatán. El resultado, fueron más de 120 rollos de microfilme que contienen la información almacenada por décadas en distintas instituciones culturales de Mérida. Esta colección yucateca constituye ahora el mayor registro de libros, diarios y revistas impresos en la región en el siglo XIX (Bingham, 1972: 1–100). Aunque en los últimos cincuenta años, los originales de algunos de esos documentos históricos desaparecieron de su repositorio institucional en el sureste mexicano, siempre es posible consultar la copia microfilmada.

La colección yucateca rescatada en microfilme fue la principal base documental usada en las siguientes páginas. La gran mayoría de los originales registrados en el anexo, al final de este artículo, fueron consultados en distintos veranos dedicados a trabajo de archivo en Mérida, Campeche, La Habana, Nueva Orleans, Austin, Madrid, Sevilla y, por supuesto, la Ciudad de México.

Por otra parte, la biblioteca latinoamericana de Tulane University cumplirá en 2024, una centuria de reunir colecciones bibliográficas, varias de las cuales provienen de Centroamérica (incluyendo a Yucatán), en donde generaciones de sus arqueólogos han trabajado por décadas. Los fondos bibliográficos de la casi centenaria biblioteca latinoamericana son indispensables para acercarse al panorama de los libros escolares decimonónicos impresos en Campeche, Mérida y sus alrededores. Igualmente, son imprescindibles las colecciones documentales de la Universidad de Texas (University of Texas) sobre los hacendados en Yucatán (Arrigunaga Family Collection) y, sobre los funcionarios gubernamentales del gobierno central mexicano desplegados temporalmente en la región (José Salazar Iñarregui Papers). En la documentación privada y comercial de hacendados del sureste de México y funcionarios del siglo XIX, siempre es posible encontrar catálogos de bibliotecas personales, descripciones de libros comprados en Europa, Estados Unidos y Cuba, como sucede en los casos Arrigunaga e Iñarregui.

De los catálogos de libros de particulares (hacendados, funcionarios, sacerdotes, intelectuales) como de las librerías e imprentas de la región en el siglo XIX, se deduce que los libros escolares (impresos o no en la región) son un conjunto acotado, mínimo; parte un universo mayor de los libros que circularon en el sureste mexicano durante el siglo XIX. Las páginas que siguen detallan algunos ejemplares de ese acotado grupo de libros para escuelas en una región *bifronteriza* de México (frontera con el Caribe y con Centroamérica). Nuestra breve valoración incluye principalmente a los libros escolares que fue posible consultar en su totalidad y que nos parecieron centrales en la socialización de la cultura letrada de la región en el siglo XIX.

En la valoración de libros escolares del pasado, procuramos no olvidar que el conjunto amplio –libros de toda temática convergiendo en una misma región– son fuente, contexto y telón cultural de fondo, de los libros utilizados en la escuela. La narrativa de las páginas siguientes expone los vínculos encontrados, no siempre visibles, entre la edición local de libros escolares y la élite letrada regional. En algunas secciones fue inevitable vertebrar párrafos biográficos cortos con el modesto propósito original de elaborar un catálogo. El pasado educativo de una región bifronteriza de México impone una variable adicional que, en este texto, quedará esbozada y que dejamos para otra ocasión: la extranjería y su decisiva participación en proyectos educativos locales.

Aficionado a las matemáticas: libros de aritmética

La Escuela de Matemáticas y Náutica de Campeche fue el proyecto escolar más ambicioso de la ciudad al inicio del siglo XIX. La extendida y desigual historia de esta casa de estudios, uno de los primeros colegios navales del país, ha sido recuperada tanto por historiadores regionales (Lanz, 2008: 196–204) como por historiadores de la milicia y marina en México (*Heroica*, 1980: 16–18). Lo que la historiografía regional no ha recuperado, es la relación de alumnos y profesores de la escuela de matemáticas y navegación con la enseñanza de aritmética en la educación elemental de Campeche y Mérida.

No es fortuito encontrar, entre los docentes de la Escuela de Matemáticas y Náutica de Campeche, a autores de libros de aritmética para niños en una época en que los pilotos navales dependían tanto del conocimiento práctico del cayerío caribeño (islas y costas) como del conocimiento abstractos de temas avanzados de algebra, aritmética y geometría. Tampoco resulta sorprendente encontrar a exalumnos, pilotos campechanos de barcos mercantes que, mientras permanecían en tierra, dedicaban parte de su tiempo a enseñar operaciones básicas de aritmética a párvulos y matemáticas avanzadas a jóvenes de la región. Los Celarain, una familia de navegantes y curas, es uno de esos grupos familiares locales ligados a la Escuela de Matemáticas y Náutica de Campeche y luego al Liceo Carmelita.

El Faro Celarain señala, actualmente, la parte sur de la Isla de Cozumel. El nombre de aquella punta de isla fue, durante mucho tiempo, Punta Celarain. Los isleños y las etiquetas sobre mapas, de tanto abreviar punta Celarain, faro Celarain, olvidaron a Juan Pablo Celarain: la propia enciclopedia alfabética de Yucatán (Duch, 1998) no registra entrada alguna para Juan Pablo Celarain, piloto formado en la Escuela de Matemática y Náutica de Campeche, destacado miembro de la marina mercante, jefe político de la Isla del Carmen y presidente de la junta directiva del Liceo Carmelita en 1858 (este liceo es el origen de la actual Universidad Autónoma del Carmen). Sin embargo, en los periódicos de la época quedaron indicios de la ruta marítima que frecuentó este piloto de la primera generación de la escuela naval campechana: la ruta Campeche-Veracruz-Campeche.

El periódico *El Fénix* del 11 de febrero de 1834, en su sección de entradas y salidas de naves en el puerto de Veracruz, registró al "bergantín nacional *Sancho Panza*, su capitán C. Juan Pablo Celarain, para Campeche". En la edición del martes 27 de septiembre de 1836, *El Diario del Gobierno de la República Mexicana* publicó en su sección de entradas y salidas de naves en el puerto de Campeche que la goleta nacional "*Correo de Campeche* cargó un poco de anís: su capitán, ciudadano Juan Pablo Celarain". Así, vemos que el inicio de la carrera naval de Juan Pablo en la promisorio ruta marítima Campeche-Veracruz-Campeche lo mantuvo en el área. Sabemos que hizo cabotaje por décadas en el Golfo de México y en el Mar Caribe por su autoría en la copia de un mapa de la península en 1841 (Reed, 2001: 64) y por la redacción del apéndice de una guía para navegantes y viajeros (*Itinerarios*, 1851) en la que describe los puntos notables de la costa y las vigías existentes en el litoral yucateco. ¿Es el joven piloto, o su hermano clérigo, autor de uno de los primeros manuales de aritmética para niñas en Campeche?

Su hermano, el cura José María Celarain, más conocido por fundar un asilo en Mérida, fue también profesor en el Liceo Carmelita. No obstante, el hijo de Juan Pablo, matemático como su padre y al mismo tiempo clérigo como su tío, ocupó la cátedra de Matemática Superior, Cosmografía y Pilotaje en la Escuela Náutica de Campeche a mediados del siglo XIX. La base de esa cátedra, a cargo del cura Rafael Celarain, fue el libro de texto de Gabriel Císcar y Císcar, destacado matemático español y gobernador de Cartagena, y cuyos libros escolares de instrucción marinera eran usados en la propia escuela naval de Cartagena. Retornando a Campeche y a las primeras décadas del siglo XIX, podemos verificar que de una imprenta de ese puerto (la de Lucas Guzmán) salió un temprano texto de aritmética: es el breve apéndice de matemáticas incluido en el *Libro primero o nuevo arte de enseñar a leer teórica o prácticamente a las niñas dispuesto por un amigo de ellas*, publicado en 1832.

Otro caso, también poco documentado, es el de José Martín y Espinosa y el extenso libro de aritmética para niños, publicado en 1833. José Martín y Espinosa fue profesor de matemática superior de la escuela naval de Campeche (en 1832) y, brevemente, director de aquella escuela (1841-1842): él es, probablemente, el compilador del extenso libro de

aritmética, impreso en Mérida por su hijo impresor. En ese libro inusualmente extenso, el anónimo compilador firma como “un aficionado a las matemáticas”, *Aritmética numeral que para beneficio de los alumnos de primera educación y en vista de los mejores autores, dispuso un aficionado a las matemáticas en forma de diálogo. Cuaderno I que contiene la logística de los números enteros* (1833). El medio centenar de páginas de este libro escolar de aritmética contrasta con la brevedad de los *catones* para lectura y escritura y las *cartillas* alfabetizadoras destinadas a las escuelas elementales de aquel siglo. La famosa imprenta de José Dolores Espinosa (González Calderón, 110–136: 2014), el hijo mayor de Martín y Espinosa, produjo la edición de 1833. A lo largo del siglo XIX, la imprenta de Espinosa Losa imprimía libros de texto que comúnmente se usaban en escuelas de la región. A diferencia de los ramos de escritura y lectura, la legislación de Yucatán no introducía, en el caso de la aritmética, autores específicos o libros escolares obligatorios. Por ello, las sucesivas ediciones de la *Aritmética numeral* aparecieron en cuadernillos más breves, con título diferente y dieron relevancia a las operaciones más tortuosas para el escolar (como los quebrados).

Previo a la aritmética impresa por Espinosa hijo, el texto que localizamos es, como quedó anotado, la breve sección denominada “Ideas primarias de los números”, en el *Libro primero o nuevo arte de enseñar a leer teórica o prácticamente a las niñas dispuesto por un amigo de ellas* (1832). El concepto de número y las clases de número son los temas que el manual aborda en la reducida sección de aritmética. Lo notable en este caso es que se trata de un libro escolar para niñas, por lo que surge la siguiente interrogante: ¿los conceptos culturales de la época sobre la enseñanza de las operaciones básicas de la matemática consideraban suficiente una breve sección en el libro escolar de las niñas y una más extensa en el de los niños?

Las ediciones posteriores de libros de texto para aritmética fueron como un ejercicio de adaptación. Es como si el impresor y los maestros aprendieran – sobre la marcha – a dosificar temas, ejercicios y cantidad de páginas. Esto porque en lo sucesivo, es decir, en los dos últimos tercios del siglo XIX, los autores colocaron menos páginas en los libros escolares de aritmética (alrededor de 15 páginas y no el medio centenar de la edición de 1833), así como títulos en las portadas que resaltaban los temas matemáticos fundamentales en la enseñanza escolar elemental. De la Imprenta de Espinosa salió también: *Explicación de quebrados comunes y decimales, números denominados, reglas de proporción de compañías, aligación y falsa posición* (1846). El paso de más de una década entre la aparición del libro de aritmética de 1833 y el de 1846 aligeró el libro inicial. La versión siguiente, no solo breve sino puntual en las operaciones matemáticas de la enseñanza escolar en la época, gozó de mayor aceptación. Debí venderse bien porque, en el último tercio del siglo XIX, todavía uno de los descendientes del impresor Espinosa reeditaba el libro escolar de aritmética según la edición de 1846.

Costumbres puras, modales finos, ocupaciones suaves: libros para niñas

Uno de los libros escolares de dibujo más utilizado en las escuelas decimonónicas locales de niñas del último tercio de siglo XIX, fue el de Félix Ramos i Duarte, joven cubano exiliado en Mérida. El *bifronterizo* emplazamiento de la Península de Yucatán (frontera con el Caribe, y Centroamérica) se hace evidente en el frecuente registro de extranjería asociada a la educación y a los libros escolares en la región. A mediados del siglo XIX, Honorato Ignacio Magaloni, un educador italiano, dirigió el Liceo Carmelita en la primera etapa de aquella institución educativa campechana (1854-1856). Y, como ya vimos, José Martín y Espinosa, un piloto náutico español, dirigió la Escuela de Matemática y Náutica (1841-1842). El paso de Félix Ramos i Duarte por Mérida es parte de ese emplazamiento de Yucatán en una frontera doble, de mar y de tierra. El legado bibliográfico menos conocido de Ramos i Duarte es el libro escolar para señoritas sobre dibujo aplicado a costura, bordado y tapicería. Más conocida y estudiada es su obra lexicográfica, *Diccionario de mejicanismos* (1886). Sin embargo, aquí solo nos ocuparemos de su *Elementos de dibujo lineal para señoritas* (1879), impreso en Mérida.

Para el último tercio del siglo XIX, la más longeva familia de impresores en Yucatán, continuaba su valiosa labor editorial en la región. La tercera generación Espinosa, el apellido de editores y libreros locales que perduró a lo largo de casi todo el siglo, se mantenía al frente del negocio de edición de libros escolares en Mérida y Campeche. De la imprenta de Miguel Espinosa Rendón procede *Elementos de dibujo lineal para señoritas. Obra aceptada oficialmente para texto de las escuelas municipales del estado* (1879). El autor, Félix Ramos i Duarte, trabajó en distintas ciudades de la república mexicana como educador, iniciando por Mérida. Su obra publicada más significativa sobre nuestro país fue, como quedó anotado, de corte lexicográfico, el *Diccionario de mejicanismos* (1886), el cual fue un libro pionero en el tema. En Mérida, Ramos i Duarte construyó su reputación como profesor con el libro *Elementos de dibujo lineal para señoritas*, un texto que venía trabajando desde principio de la década de 1870.

El bordado y costura respaldados por las clases de dibujo era en las niñas, el equivalente a la buena caligrafía apoyada en la habilidad del dibujo en los niños. Animales, frutos y objetos en costuras y bordados corresponden a un trazo y un significado en el libro de Ramos i Duarte. Los cuellos, bolsas de camisa, fundas y manteles: los espacios para bordar fueron hojas de cuadernos diferentes para el trazo de una caligrafía de hilos y estambres. El libro escolar de Ramos es una sorprendente inmersión en el mudo de los tejidos y la pasamanería, los hilos y las telas. Es un paseo por todos aquellos materiales con los que el dibujo se traslada del plano del molde al relieve del bordado. La ley de escuelas en Yucatán incluyó desde

mediados de aquella centuria la costura en blanco, el bordado y la economía doméstica en la educación de las niñas (Ley, 1862: 162). Los oficios que convenían a las niñas, "débiles y propensas a manifestar emociones", según *Catecismo de economía doméstica* (1890: 15-16), eran aquellos oficios que requerían más habilidad que fuerza. Artes que "entretengan, como el dibujo, la costura y el bordado" (*Catecismo*, 1890: 17).

Para el amplio sector de familias pobres de la península de Yucatán y para las mujeres de cualquier clase social, se asignaba una ruta educativa muy parecida: ellas y los pobres quedaban fuera de la educación superior. Los libros escolares para las niñas enseñaban en sus lecciones que la educación era distinta para las clases socioeconómicas como para el género. Dice el *Catecismo de economía doméstica* (1890) que la educación primaria, así como los oficios y artes, era la educación "que pueden adquirir los pobres con más facilidad" (1890:16). La educación primaria consistía en leer, escribir y contar en un nivel básico. Los oficios y artes habilitaban en ocupaciones sobre las que funcionaban el comercio, la agricultura y la elaboración de productos en la región. La diferenciación socioeconómica para adquirir educación no parece menos flexible que la diferenciación por sexo: "La educación de los dos sexos se diferencia en mucha parte, porque la mujer debe tener costumbres más puras, modales más finos y ocupaciones más suaves que el hombre." (*Catecismo*, 1890: 15). Los dos temas dominantes en el *Catecismo* (1890): gobierno de la casa y conceptos útiles para la economía del hogar resumen el destino educativo decimonónico para las niñas.

Salida de la imprenta de Gamboa Guzmán en Mérida, el libro escolar de las nuevas *Lecciones de economía doméstica para uso de las escuelas primarias* (1895) son una adaptación local del libro de la maestra española Luciana Casilda Monreal, *Cartilla de higiene y economía doméstica para uso de las escuelas de niñas* (1890), publicada en Barcelona (imprenta de Pedro Ortega). Los detallados diálogos dedicados a los consejos de preparación y conservación de comidas y bebidas no pasan desapercibidos para el lector contemporáneo. El húmedo y caluroso trópico del sureste mexicano debió ser un reto cotidiano para el almacenamiento y conservación de la comida. Seguramente, los peninsulares de Yucatán apreciaron que, en los textos para niñas, se enseñara la manera de conservar pescados, "salándolos y en escabeche, que se guarden dentro de barriles y latas"; y los huevos, metiéndolos "entre ceniza y arena, y también recubriéndolos con una capa de cal" (*Lecciones*, 1895: 9).

El precedente español de las nuevas *Lecciones de economía doméstica* (1895) se percibe en algunos diálogos como el de la bebida: advierte el texto que las más perjudiciales son el habanero, el coñac, el verdín y el vino falsificado. La tropicalización de las lecciones podría hacernos suponer que el libro escolar tiene una autoría regional: "¿Qué desayuno se usa para casi todo Yucatán? El chocolate" (*Lecciones*, 1895: 12). Pero, como dijimos, es una derivación del libro escolar de doña Luciana Casilda Monreal.

La preparación de aguas frescas, helado de agua y leche (mantecados) son recetas imperdibles, y tienen un mayor perfil de pertenecer a la historia culinaria local. La tablilla de

chocolate –pasta compuesta de cacao, azúcar, canela y en ocasiones vainilla– diluida en agua hirviendo, batida con la ayuda de un molinillo, es la conocida receta de las bebidas calientes. Menos conocidas en otras regiones de México son las bebidas destinadas a mitigar el calor del sureste: “¿Qué refrescos de maíz se usan en Yucatán? El pozol o keyén; el pinole o kah y el sacá, preparado con miel o azúcar” (*Lecciones*, 1895: 13). Al catálogo de ingredientes para hacer horchatas –almendras, arroz, pepitas de melón– y frutos locales para helados (guanábana, mamey, piña), lo acompaña un catálogo extendido de obligaciones femeninas como lavar, planchar, trabajos de costura, jardinería, limpieza, atención de las visitas, aseo de vajillas, entre otros (*Lecciones*, 1895: 26).

El espíritu del trazo: libros de caligrafía

Sobra decir que los libros de caligrafía impresos regionalmente durante la primera mitad del XIX fueron adaptaciones de los manuales españoles. Los autores locales figuran hasta los años finales del siglo y particularmente uno de ellos, Arturo Palmero Alcocer, es difícil de historiar. El panorama en materia de enseñanza de la caligrafía va más allá de la mera narrativa de la publicación local de distintos libros de texto para la enseñanza de escritura a lo largo de dicho siglo. No solo fue la pluma metálica y la máquina de escribir lo que transformó la cultura letrada de la región en los años finiseculares: en el caso de Yucatán no hemos estudiado en qué medida la mayor disposición de litografías (mediados del siglo XIX), introducidas en libros, revistas y diarios de la época y, el posterior uso de la fotografía (introducida en Yucatán por viajeros, arqueólogos y exploradores), renovaron la voluntad de leer y aprender a escribir. Litografías y daguerrotipos en los libros escolares del siglo XIX parecen notables impulsores indirectos de la alfabetización en el sureste de México que aguardan ser estudiados. Lo mismo sucede con las adaptaciones locales de los manuales de caligrafía españoles y con la biografía de los calígrafos del sureste de México, que también esperan ser estudiados.

Los periódicos decimonónicos de Yucatán, más que la legislación educativa local de principios de siglo, recogen en su sección de avisos el método de enseñanza de caligrafía utilizado en la región. Un aviso comercial publicado en la *Gaceta de Mérida*, en el número 198 de la edición del 16 de febrero de 1825, informa que el maestro de primeras letras, Pablo Cristóbal Salazar, ofrece al público “enseñar con esactitud y equidad... los primeros rudimentos de leer y escribir por el método de Torcuato” (*Aviso*, 1825). El aviso en la *Gaceta de Mérida*, la legislación educativa yucateca de mediados de siglo y los libros de caligrafía impresos en la región registran una extendida presencia en el sureste mexicano de Torcuato Torio de la Riva, el conocido calígrafo español. ¿Y por qué no habría de ser así?, si el método de Torcuato fue una real cédula en el pasado novohispano: fechada el 31 de enero de 1800, la cual obligaba

a los preceptores de primeras letras en la Nueva España a enseñar escritura con el manual de Torio de la Riva.

Torcuato fue para la enseñanza de la caligrafía en el siglo XIX lo que la pluma de ave y el papel a la escritura: una asociación imprescindible que duró más de cien años. Al declinar el siglo, cuando las plumas metálicas para escribir –compradas en La Habana por campechanos y yucatecos– terminaron por desplazar a las plumas de ave, Torcuato siguió presente en las lecciones de los libros yucatecos finiseculares de caligrafía. Como en el resto de México, el calígrafo español aparece constantemente en los registros locales. Se le nombra con familiaridad Torcuato, en el aviso en la *Gaceta de Mérida* de 1825; Torcuato de la Riva, como figura en la *Ley sobre escuelas de Yucatán* de 1841 y Torcuato Torio de la Riva en los manuales yucatecos de caligrafía (donde lo citan sin citarlo): como en el *Compendio de caligrafía* (1871) de Lázaro Pavia y en los *Elementos de caligrafía* (1887) de Arturo Palmero Alcocer.

Los preceptores de primeras letras arreglaron su “enseñanza en la lectura al método de D. Vicente Naharro y en la escritura al de D. Torcuato de la Riva”, dice la legislación educativa de Yucatán (*Ley sobre escuelas*, 1841). Pero como se desprende del aviso periodístico de 1825 y de la cédula real de 1800, el método de Torcuato se usó desde la centuria anterior. El apéndice del *Catón cristiano con ejemplos para uso de las escuelas*, impreso en Mérida en 1830 por José Atanasio Ortiz, es un temprano manual escolar con Torcuato como apéndice. El pie de imprenta de este libro advierte que es un *reimpreso*. Y el extendido título del *Catón cristiano* anuncia: “Añadido con un excelente método para escribir por reglas”. Bien podemos decir que el apéndice sobre escritura de la edición de 1830 del *Catón cristiano* es uno de los antiguos manuales de caligrafía en la región.

La descripción del procedimiento para cortar la pluma y los detalles para colocar el papel sobre la mesa durante los ejercicios de escritura caligráfica, según el “Método para escribir por reglas” de 1830, puede resultar sorprendente para el lector contemporáneo, hijo del bolígrafo y de la escritura digital. Sin alejarnos de la realidad decimonónica rural de Campeche y Mérida, podemos afirmar que la escritura caligráfica comenzaba cuando el escolar, o sus padres, perseguían un ave de regular tamaño. Porque, para que la pluma de escribir fuera útil, debía reunir tres características: a) fácil de sostener entre los dedos, es decir gruesa y redonda; b) suficientemente firme, pero no demasiado, para resistir el tajo apropiado en la base. La abundancia de manchas a lo largo del cálamo de la pluma indicaba dureza y dificultad para conseguir el tajo apropiado, así que era preferible plumas de cálamo claro (indicio de que eran flexibles). La última condición: c) que la pluma cayera sin dificultad sobre la coyuntura del dedo índice y pulgar. En consecuencia, se debía arrancar del ala derecha del ave.

Suponemos que era cansado perseguir al veloz plumífero para fabricar el dispositivo de escritura. Sin embargo, el escolar rural disponía de algunos consejos para improvisar en ciertas etapas del proceso: si la pluma no era sacada del ala derecha, se podía quebrar el

cálamo en varias secciones hasta acomodarla a la mano del escolar. Una vez que el ave dejaba arrebatar la materia prima, el interesado sumergía el producto en agua. Más allá, mientras el escolar curaba los mordiscos recibidos del ganso, pato o gallina, el agua de cenote hacía su trabajo: ablandar la pluma. Después de una noche inmersa en el agua del recipiente dejado al sereno (fuera de casa, a la intemperie) quedaba lista para el paso siguiente. La parte complicada de la mañana posterior no era desechar el agua y secar la pluma con un paño limpio. Raspar una sección del cálamo con el lomo de un cuchillo para despejar la base sobre la que se sujetarían los pequeños dedos del futuro escribiente, tampoco representaba problema alguno. El problema podía comenzar al cortar la base del cálamo, en el corte de un ombligo semihorizontal, donde la tinta haría su trapecio; es en este paso en el que muchas plumas de ave se malograban.

El corte "para todo carácter, excepto el inglés, suele ser su grueso de un sétimo de alto de la letra" (*Método*, 1830: 83). Conseguir esta proporción requería práctica: dar un tajo equivalente a la séptima parte del alto de la letra que se trazaría, no siempre se lograba. Si se corta más delgada la pluma "sale de poco espíritu la letra" (*Método*, 1830: 84) y la lectura se vuelve difícil. Si se corta más gruesa, la escritura no resulta hermosa: un corte muy grueso no permite dar a cada letra la combinación de los trazos anchos, delgados y medios. Pero de los dos extremos, aconsejaba el manual, mejor es usarla poco menos gruesa que exceder la proporción.

La posición del papel colocado en la mesa para los ejercicios caligráficos podría facilitar o entorpecer el deslizamiento de la pluma. La rigidez o la docilidad de brazo y mano determinaban el resultado caligráfico. Una escritura bien alineada no se trazaba sin la correcta posición del papel y sin el brazo y mano dócil. La hoja para la escritura debía colocarse en una posición media entre la horizontal y la vertical, como una prolongación de la postura del brazo. Oblicua la mano para escribir, oblicua la hoja del cuaderno de escritura: en un modo en que el compás del movimiento de la mano y brazo, ancladas en el codo descansado al borde de la mesa, se deslizara con igual soltura del inicio del renglón al final de éste. Esta posición conseguía que la primera y la última letra produjeran renglones alineados, en una época en la que el papel de escritura no era rayado sino un páramo blanco-amarillento.

La escritura era cálculo puro en los trazos de la caligrafía decimonónica: a ojo de buen escolar. Calcular la proporción de la letra, como calcular el imperceptible movimiento de la mano hacía el medio renglón mientras se escribía, evitaba la asimetría en la letra y la curva en el alineamiento de renglones (*Método*, 1830: 80-82). Nunca sabremos del agobio que producía en maestros y escolares los incontables detalles de la escritura caligráfica. La posición de la pluma, dice el *Método* de 1830, no debía variar durante el acto de escritura: la sección alta del instrumento, donde el cálamo adelgaza, caía en dirección de la coyuntura del dedo índice. La pluma: ni moverse, ni oprimirse entre los dedos, ni apretarse contra el papel. En la atmósfera tan preceptiva de la caligrafía, cada dedo tenía una obligación: el más pequeño,

costado del meñique sobre la superficie, ayudaba a mover suavemente la mano en las oscilaciones de la escritura; mientras el pulgar servía para subir la pluma, el índice la bajaba, y los dedos medios eran soporte. Abrazar la pluma con los dedos correctos, sin despegarla del punto donde se inicia un trazo de letra larga (como la f) y llegar al punto final (*Método*, 1830: 76–80).

Si algo abunda en la península de Yucatán es luminosidad, cielos sin nubes durante muchos días del año, y sol que raja la piedra de los caminos que conducen a Campeche o Mérida. “Que haya luz bastante, mesa firme y asiento proporcionado” (*Método*, 1830: 74), pide el manual de caligrafía de 1830: estamos seguros de que luz hubo, pero tenemos escasos datos del “asiento proporcionado” y mesas firmes en las escuelas de la región durante las primeras décadas del siglo XIX. Un asiento proporcionado permitía al escolar mantener los pies apoyados sobre la tierra, con lo que facilitaba el trabajo del brazo, mano y dedos en los ejercicios caligráficos. Detalles como la distancia entre el pecho y el borde de la mesa, posición izquierda y derecha del cuerpo mientras se escribía y ubicación de ambas piernas del aprendiz frente a la mesa de escritura, hacen suponer que el manual de caligrafía estaba escrito más para los maestros que para los escolares.

Al final del siglo XIX, en el ámbito de la escritura ganó terreno la pluma metálica que terminó por sustituir a la pluma de ave (y también las “plumillas de madera”, traídas del Puerto de Veracruz, se hicieron comunes). Luego se extendió el uso de las primeras máquinas de escribir. Las novedades finiseculares en Mérida y Campeche, en materia de caligrafía, fueron dos libros escolares: el *Compendio de caligrafía* (1871) de Lázaro Pavia y *Elementos de caligrafía* (1887) de Arturo Palmero Alcocer. El primer autor, más conocido por su actividad política en la vida pública de Yucatán que como calígrafo, recoge muchos elementos de Torio. El segundo, Palmero Alcocer, fue un médico yucateco menos conocido y más difícil de rastrear, quizá porque su actividad como profesor de caligrafía fue temporal. Sin embargo, su manual fue de uso obligatorio en algunas escuelas de la ciudad de México y en el estado de Yucatán, los lugares en que transitaba, ya como médico, ya como ocasional profesor de caligrafía.

La superficie es nuestra: libros de geografía

Los libros escolares para los nuevos ramos de la enseñanza después de las Leyes de Reforma, como en el caso de la geografía, tardaron en aparecer en las provincias rurales de México: estos no surgieron hasta la década de 1870, en el caso de Yucatán. Ni cartógrafos, ni paisajistas decimonónicos figuran en la península donde se unen las aguas del Golfo de México y el Mar Caribe. Con los dedos de una mano se cuentan los cartógrafos que dejaron obra importante para la región: Celarain, como ya vimos, dejó un mapa; otro más apareció, cuando la breve y poco conocida guerra Yucatán–Honduras Británica (1797–1798) obligó a levantar planos de una parte del cayerío (*Spanish*, 2020). En realidad, el cartógrafo local más famoso fue Joseph de Guelle (Antochiw, 2004), como el último intento de Yucatán por

recuperar el actual territorio de Belice (1797-1798), pertenecen al pasado novohispano de la región. Además, paisajistas, esos artistas que hacen apología de las geografías regionales, tipo José María Velasco para el estado de México, son difíciles de hallar en el sureste mexicano para el siglo XIX. Hasta antes de la separación de la Iglesia y el Estado, el ramo de la geografía no aparece en la educación elemental. Como sucedió con el civismo y la economía doméstica para las niñas, la geografía fue un ramo de estudio contemplado en la educación pública mexicana después de las Leyes de Reforma, en la segunda mitad del siglo XIX. Un país tan joven como México, en aquel medio siglo, necesitaba urgentemente apropiarse de su geografía.

Aunque fue de las últimas regiones del México decimonónico en contar con su propio manual de geografía, los libros escolares de ese ramo transitaron por el mismo modelo que los del resto del país: la geografía era aprendizaje fundido con la historia. El caso es que el mismo año aparecieron dos libros de geografía impresos en la región: el dilatado volumen de Carrillo Ancona, *Compendio de la historia de Yucatán; precedido del de su geografía y dispuesto en forma de lecciones para servir de texto a la enseñanza de ambos ramos en los establecimientos de instrucción primaria y secundaria* (1871), y el modesto manual de José Correa Canto, *Tratado elemental de la geografía de Yucatán* (1871). Este último fue reeditado varias veces hasta finalizar el siglo.

El ceibo que te sirve de casa: libros de lectura

Campeche y Mérida imprimieron sus propios libros escolares de lectura desde la década de 1830, alineados a la legislación local que prescribía el método para el ramo de leer. El esfuerzo por adaptar contenidos locales a las lecciones de leer por sílabas es notorio particularmente en el último tercio del siglo XIX: "Huyendo del sol, viene el ganado a guarecerse bajo (la ceiba). Tú tienes mamá y papá, que te cuidan del sol, y casa que te sirve de ceiba" (Aznar Barbachano, 1898: 17).

El *Catón cristiano con egemplos para uso de las escuelas. Con variedad de caracteres por su orden, y división de sílabas para que más fácilmente puedan aprender los niños. Añadido con un excelente método para escribir por reglas*, reimpresso en Mérida en 1830, recuerda la amplitud con que estos cuadernillos de contenido religioso fueron utilizados en todo México: como breves textos escolares para prácticas de lectura con los principiantes. En Campeche, el impresor Lucas Guzmán produjo el *Libro primero o nuevo arte de enseñar a leer teórica y prácticamente a los niños dispuesto por un amigo de ellos* (1832). La sección teórica, breve y destinada seguramente al maestro, definía y consignaba consonantes y vocales; aconsejaba sobre la articulación de las sílabas y advertía de los casos de diptongo y triptongo. El *Libro primero* estaba compuesto por, esencialmente, 21 carteles de sílabas ordenadas alfabéticamente (omitiendo vocales) que replicaban el material del libro español de Vicente Naharro,

Nuevo arte de enseñar a leer. Al final del siglo XIX es posible encontrar libros locales como el de Tomás Aznar Barbachano, *Método práctico, gradual y progresivo para aprender y teórico-práctico para enseñar a leer bien* (1898), que asimilan con provecho las discusiones de todo ese siglo sobre los métodos de enseñanza a los principiantes de lectura.

Miscelánea: libros traducidos, diccionarios y ortografía, libros de moral y buenas costumbres

Los libros escolares de Física, Botánica y Química, utilizados regionalmente en las escuelas superiores, fueron traducciones de conocidos hombres públicos de la localidad. Es el caso del curso elemental de Física de Auguste Pinaud, traducido e impreso en Campeche (1848) por Pablo García, prominente abogado y político que consiguió la creación del Estado de Campeche y Tomás Aznar, abogado, destacado educador y autor de varios libros escolares. El juez Serapio Carrillo, que tradujo un texto de moral e historia de la filosofía (*Ética o moral*, 1863), es un caso menos conocido de una época en la que se traducían localmente, con frecuencia textos franceses (Canto, 2011). Y también se pueden encontrar ejemplos de libros escolares donde no se menciona al traductor, pero se deduce que fueron impresos localmente, como los textos de botánica de Adrien-Henri de Jussieu (1873). En realidad, los vínculos de la élite letrada local con el trabajo de traducción de textos académicos para las escuelas de Campeche y Mérida aguardan ser evaluados.

La edición de enciclopedias parece una tradición en la localidad. La enciclopedia alfabética, *Yucatán en el tiempo* (seis tomos), es solo la más reciente expresión de ese género de libros. Pagada por el pueblo de Champotón, una imprenta de Campeche reimprimió la *Biblioteca portátil popular* (1839) destinada al apoyo educativo de los niños. Hasta donde pudimos verificar, de ese proyecto únicamente se publicó el primer volumen. Lo que llama la atención son las reimpressiones de libros prescriptivos de la lengua, como el caso del *Prontuario de ortografía de la lengua castellana* (1846), salido de una imprenta local de Mérida (Castillo y Compañía). No encontramos reimpressiones locales de gramáticas del español, pero sí del francés y del latín.

Hasta antes de las Leyes de Reforma, los libros locales de enseñanza de latín se nutrían de lecturas religiosas y textos morales transcritos de Cicerón. Véase las *Advertencias y preceptos útiles para la clase de menores* (1829), libro escolar salido de la imprenta a cargo de Lorenzo Seguí, un experimentado impresor establecido en Mérida, procedente de la Habana (González Calderón, 2014: 95). De su imprenta debieron salir varias ediciones del mismo libro, pero es notoria la edición de 1846 por su buena calidad tipográfica. Otro libro de enseñanza de latín para escolares avanzados, también impreso por Seguí: *Construcción del libro cuarto para la clase de medianos* (1846).

Como los libros de geografía y economía doméstica, los libros escolares de moral, urbanidad y derecho se multiplicaron después de las Leyes de Reforma. Los editados localmente, adaptaciones de otros, fueron los siguientes: *Principios de urbanidad para uso de la juventud, arreglados a los progresos de la actual civilización, seguida de una selección de fábulas en verso* (1865), de Pío del Castillo; *Tratado de deberes del hombre, para uso de los niños de las escuelas de primeras letras* (1866) y *Elementos de Moral* (1879), de Tomás Aznar.

Libros escolares en la región: los mismos y diferentes también

En su juventud, Octavio Paz vivió en Mérida por algunos meses. El joven poeta capitalino vino como profesor de lenguaje a una escuela pública en 1937, durante el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas. De esa experiencia escribió: "Aprendí algo que no he olvidado: México tiene otras tradiciones además de la del centro". De su estancia en el sureste de México—"un párpado de fiebre", dijo de la calurosa Mérida— quedó el libro *Entre la piedra y la flor* (poemas fechados en 1937, Mérida), extendido poema que, desde aquel año, anuncia los temas recurrentes en la poesía de Paz. De sus pensamientos sobre la región quedó el testimonio de su prosa: "Yucatán era México, pero también algo muy diferente".

De los libros escolares del siglo XIX podemos decir algo similar: son los mismos que en otras regiones de México, pero también son diferentes. Y, si recordamos el arribo de libros escolares a la región antes del siglo XIX, justificaremos la misma pregunta que en 1937 el joven Octavio Paz se hizo: "¿Qué tierra es esta?" (Paz, 1941: 5).

El anómalo camino por el que llegó el primer libro occidental a la región se resume a uno de esos casos en los que la cultura letrada del conquistador llega antes que las espadas y los cañones: Jerónimo de Aguilar, un náufrago español en las costas de Yucatán introdujo el primer libro europeo entre los mayas en 1511, mucho antes que los exploradores españoles arribaran a las costas (Hernández en 1517, Grijalba en 1518 y Cortés en 1519). Aguilar conservó su libro de *Horas* todos los años que estuvo perdido y esclavizado entre los mayas (1511-1519), hasta que Cortés lo rescató en Cozumel (Díaz, 1977: 102-104). El de Aguilar fue el primer "libro escolar" en Yucatán: las imágenes y las oraciones del libro de *Horas* fueron probablemente objeto de diálogo entre el náufrago español y sus amos mayas a quienes sirvió, sobre todo en la época en la que Aguilar habló con fluidez el maya.

Hoy sabemos por la dramática crónica de Fray Tomás de Torre que una parte de la biblioteca de Bartolomé de las Casas permanece en el fondo de la Laguna de Términos (Campeche). Como casi siempre, los religiosos dominicos y el obispo cruzaron sin problema el Atlántico y el Mar Caribe. Pero en la última sección de la travesía para llegar a Chiapas los sorprendió una tormenta en la Laguna de Términos: varios religiosos dominicos murieron ahogados y las cajas de libros terminaron en el agua. Del rescate: "nos trajeron una parte del

Santo Tomás, que conocimos ser de Fray Miguel de Duarte” (Torre, 1945: 142). Los religiosos se quedaron sin parte de sus hermanos dominicos ahogados y sin la “consolación de libros ni cuadernos” (Torre, 1945: 147). Es decir, algunos libros escolares de los clérigos dominicos quedaron bajo el agua y nunca llegaron a su destino final en el obispado de Chiapas.

Los franciscanos abrieron las primeras escuelas de indios a mediados del siglo XVI (en Maní, Valladolid, Tekax) y los primeros estudios de gramática para indios y criollos en el área Yucatán-Guatemala a principios del siglo XVII (Mérida). Esa orden religiosa llegó y permaneció durante décadas de intenso trabajo evangelizador en la región. Los franciscanos del siglo XVI y XVII compilaron vocabularios de maya y ensayaron las primeras gramáticas de esa lengua. Diccionarios maya-español y esbozos de gramática de maya, compendiados por los religiosos, sirvieron de textos escolares a las sucesivas generaciones de religiosos que continuaron evangelizando en la península: Landa, Lizana y López de Cogolludo –por mencionar a tres conocidos franciscanos que dejaron obra escrita sobre Yucatán– aprendieron sus primeras lecciones de la lengua maya con la gramática y los compendios de sus antecesores.

La escuela de indios del convento de Maní fue notable bajo la dirección de un educador casi desconocido, Fray Juan de Herrera: “el primero que enseñó a cantar a los indios, el primero que les puso caracteres castellanos en las manos, y les hizo que leyesen, y escribiesen, y les enseñaba la doctrina en latín” (Lizana, 1988: 203). De la escuela de Maní egresó toda una generación de “nahuatlato”, traductores, escolares trilingües (maya, castellano, latín) que desempeñaron trabajos de escribanos, traductores y maestros de escuela en el último tercio del siglo XVI, como el caso de Gaspar Antonio Xiu.

El primer criollo de Yucatán en conseguir un doctorado en el siglo XVII, Pedro Sánchez de Aguilar, alumno del anciano Gaspar Antonio Xiu, hace un desapercibido ejercicio escolar neolatino con el título de su libro: *Contra idolorum cultores* (1892), un tratado breve en que Sánchez documenta y reflexiona sobre la persistente idolatría de los naturales de Yucatán. A mitad de camino, el título del libro de Sánchez entre latín y español, *Contra idolorum cultores* (1892), es solo evidencia menor de las prácticas escolares neolatinas comunes en el Yucatán del siglo XVII. Evidencia mayor de la práctica escolar neolatina en la región la encontramos a fray Bernardino de Valladolid, un religioso desconocido, quien trasladó del libro médico de *Dioscórides*, varios capítulos del latín al maya, entre 1648 y 1652. En todo caso, la práctica neolatina escolar en Yucatán durante el siglo XVII produjo libros escolares que todavía no evaluamos.

Propiciadas por Sánchez de Aguilar, las primeras incursiones de jesuitas a Yucatán para fundar un colegio de estudios superiores marcaron la siguiente etapa del arduo trabajo educativo de los franciscanos desarrollado en el siglo XVI. La mayor fuente para reconstruir los primeros colegios de jesuitas en Campeche y luego en Yucatán, en el siglo XVII, es Francisco Javier Alegre, un miembro de esa compañía religiosa que también vivió en Mérida por algún tiempo como profesor (Alegre, 1958, t 2: 307-309). Del Colegio de Mérida los jesuitas

informaron en 1622 que: se “lee gramática a 70 estudiantes que, de esta provincia, de la de Tabasco y de la Habana se han recogido” (Zambrano, 1968, t. 8: 358). Los libros escolares de la etapa jesuita en la región y de todo el siglo XVII y XVIII tampoco los hemos investigado.

Los libros escolares del siglo XIX impresos en una región *bifronteriza* de México, reunidos aquí en un sencillo catálogo (ver anexo I), están a la espera del historiador de la cultura o del historiador de la educación. La pregunta formulada en 1937 por el joven poeta Paz, “¿qué tierra es esta?”, no es una mera pregunta retórica. Para el historiador regional de la cultura impresa puede ser una pregunta productiva en la indagación de la historia del libro escolar en el sureste mexicano.

Reflexiones sobre libros escolares decimonónicos impresos en Yucatán

La ausencia de libros escolares de ciencia a lo largo del siglo XIX fue lo primero que notamos al finalizar el *catálogo* (la elaboración del catálogo que figura en el anexo I fue el propósito central de nuestra investigación). Por eso nos pareció relevante focalizar la atención en la Escuela de Matemáticas y Náutica de Campeche, institución que ha sido estudiada por distintos historiadores, y recuperar parte de la biografía de algunos de sus profesores que, como vimos, son los probables autores de los primeros libros locales de aritmética para niños en la mitad inicial del siglo XIX. El conjunto de libros escolares de aritmética y la nómina de probables autores locales que contribuyeron en la formación matemática de los niños en la región, apenas figuran en el catálogo: esa es razón suficiente para intentar un acercamiento a las *aritméticas* y a los *aficionados a las matemáticas* del primer apartado de la presente investigación.

Comprendiblemente, en los estudios mexicanos sobre la historia de la educación no es frecuente encontrar valoraciones, descripciones o panoramas de libros escolares de ciencia. Más difícil de encontrar son los esbozos biográficos de los anónimos mentores detrás de la formación matemática de los estudiantes mexicanos del siglo XIX. Es más usual entre los historiadores de la educación el abordaje de libros escolares asociados a los campos sociales y humanísticos. A la valiosa historiografía mexicana que da cuenta de los libros escolares en nuestro país le vendría bien detenerse con mayor frecuencia en el estudio de los libros escolares de ciencia, aunque sean tan básicos como los de aritmética para niños (ver sección 1). Para el caso de la región estudiada, existen campos por explorar, como las traducciones locales de libros franceses de Física, Química, Botánica, Mecánica, todos para uso escolar en el último tercio del siglo XIX (ver sección 6).

En ese camino, Antonio Viñao advierte de una precaución metodológica básica: “una cosa es la historia de los libros de texto y otra la de las disciplinas escolares” (Viñao, 2006: 14). En la sección uno conjeturamos sobre los autores-editores de los primeros libros regionales de aritmética para niños, insertamos párrafos biográficos que bien pueden agregar una

tercera variable a la afirmación de Viñao: una cosa es la historia de los libros escolares, otra la de disciplinas escolares y una más la de editores-autores de libros escolares.

Los estudios de Roger Chartier sobre la cultura impresa, donde figuran sus espléndidas lecciones de arqueología de la edición (Chartier, 1997; 2016), son muy estimulantes para quien confecciona un catálogo regional de libros escolares decimonónicos. El conjunto de libros escolares para niñas en el siglo XIX es tan definido en sus contenidos y en su propósito que parece el ámbito propicio para indagar la procedencia de las lecciones, las variantes entre una edición y otra y la biografía de las autoras. A riesgo de cometer el error de suponer que solo con el catálogo de libros de un siglo, de un lugar específico, se puede hacer arqueología de la edición, los apuntes de la sección dos pretendieron asomarse a esa posibilidad.

El extendido uso de un libro escolar de dibujo para señoritas (1879) en las escuelas de Mérida y Campeche, preparado por un joven profesor cubano (Ramos i Duarte), exiliado en Yucatán, nos parecieron escenario perfecto para un ejercicio mínimo de arqueología de la edición. Un libro escolar tan cuidadosamente bien preparado, estructurado, con amplia y variada información, como el de Ramos i Duarte, requiere mucho tiempo de trabajo. Supusimos que el joven autor cubano vecindado en Mérida (luego en Veracruz y después en Ciudad de México) había preparado sus notas, muy probablemente, antes de llegar a Yucatán. Posiblemente en sus años de estudiante en una escuela de profesores en la Isla de Cuba. En todo caso, a principios de la década de 1870 el joven profesor ofrecía las clases de ampliadas se transformaron en el libro de 1879. Infortunadamente para el caso del libro escolar de Ramos i Duarte no encontramos la documentación o los manuscritos del autor, que permitieran documentar el origen de este manual escolar obligatorio en las escuelas públicas de la región en el último tercio del siglo XIX.

Mayores posibilidades para el ejercicio sobre génesis de los libros escolares locales las encontramos en otro libro regional para niñas, *Lecciones de economía doméstica* (1895). En este caso fue posible identificar sus semejanzas con un libro escolar español de economía doméstica editado cinco años antes en Barcelona. Fue práctica común, al menos en toda la primera mitad del siglo XIX, adaptar libros escolares españoles a la región. Los libros de lectura y escritura reimprimos en Yucatán en las décadas de 1820 a 1860 son buen ejemplo de ello (ver sección 5 y 3). En estos casos, los libros fueron una copia de sus similares españoles con un pie de imprenta regional. El ejercicio de arqueología de la edición de los libros regionales está pendiente para el caso de Yucatán. Con el catálogo que presentamos en el anexo I, los historiadores de la educación interesados en el asunto podrían avanzar.

Nos pareció importante destacar los libros de caligrafía de autores locales que fueron publicados en el último tercio del siglo (ver sección 3). El hecho de que personajes de la vida pública regional (Pavia) o médicos destacados (Palmero) figuren como autores de manuales de caligrafía permite apreciar la consolidación y rápida transformación del género de los libros escolares en la región. Los libros locales de caligrafía que en la primera mitad del siglo XX

fueron reimpressiones de libros españoles, se transformaron cincuenta años después, en manuales estructurados en capítulos (y no en preguntas y respuestas), escritos por personas de la localidad (y no de autores españoles).

La tipología de libros escolares descrita por Choppin para el caso de Francia permite entender cómo el libro escolar adquirió identidad propia recientemente. En el caso de los libros locales de caligrafía pudimos ver este proceso y suscribir con el historiador francés que el concepto de libro escolar es históricamente reciente. Lo que sigue, para quienes intentamos registrar la cultura impresa en distintas regiones de México, es explicar (a partir de los libros registrados en el catálogo del anexo I) cómo la historia de la edición de libros escolares locales forma parte, "con toda seguridad" (Choppin, 2018: 6) de la historia regional.

Bibliografía primaria (libros escolares)

Anexo I: libros escolares decimonónicos impresos en la Península de Yucatán

- Advertencias* (1829). *Advertencias y preceptos útiles para la clase de menores*, Imprenta a cargo de Lorenzo Seguí, Mérida de Yucatán.
- Advertencias* (1846). *Advertencias y preceptos útiles para la clase de menores. Corregidos y aumentados*, Imprenta de José Dolores Espinosa, Mérida de Yucatán.
- Advertencias* (1855). *Advertencias y preceptos útiles para la clase de menores. Corregidos y aumentados*, Imprenta de José Dolores Espinosa, Mérida de Yucatán.
- Análisis* (1865). *Análisis lógico de la proposición (castellana)*, Imprenta de Rafael Pedrera, Mérida de Yucatán.
- Arismética* (1833). *Arismética numeral que para beneficio de los alumnos de primera educación y en vista de los mejores autores, dispuso un aficionado a las matemáticas en forma de diálogo. Cuaderno I que contiene la logística de los números enteros*, Imprenta de Espinosa, Mérida de Yucatán.
- Aznar Barbachano, Tomás (1879). *Elementos de moral*, Imprenta de la Sociedad Tipográfica, Campeche.
- Aznar Barbachano, Tomás (1898). *Método práctico, gradual y progresivo para aprender y teórico-práctico para enseñar a leer bien*, Imprenta de la Calle de América, Campeche.
- Biblioteca* (1839). *Biblioteca portátil popular*, Imprenta del Lucero, Campeche.
- Carrillo y Ancona, Cresencio (1871). *Compendio de la historia de Yucatán; precedido del de su geografía y dispuesto en forma de lecciones para servir de texto a la enseñanza de ambos ramos en los establecimientos de instrucción primaria y secundaria*, Mérida de Yucatán.
- Carrillo y Ancona, Cresencio; Molina, Audomaro (1887). *Catecismo de la historia de Yucatán y compendio de la geografía de Yucatán*, Librería Católica de Audomaro Molina y Compañía, Mérida.
- Castillo, Pío del (1865). *Principios de urbanidad para uso de la juventud, arreglados a los progresos de la actual civilización, seguida de una selección de fábulas en verso*, Mérida.
- Catecismo* (1890). *Catecismo de economía doméstica para el uso de las escuelas de niñas*. Reimpreso con ligeras reformas. Librería de Espinosa, Mérida de Yucatán.
- Catón* (1830). *Catón cristiano con egemplos para uso de las escuelas. Con variedad de caracteres por su orden, y división de sílabas para que más fácilmente puedan aprender los niños. Añadido con un excelente método para escribir por reglas*, Oficina del Sol, reimpreso por José Atanasio Ortiz, Mérida de Yucatán.

- Compendio (1860). *Compendio de la gramática y ortografía castellana, en forma de diálogo para la comodidad y uso de las escuelas de primera educación*, Imprenta de José Dolores Espinosa, Mérida de Yucatán.
- Construcción (1846). *Construcción del libro cuarto para la clase de medianos*, Imprenta de Lorenzo Seguí e hijos, Mérida de Yucatán.
- Correa Canto, José (1871). *Tratado elemental de la geografía de Yucatán*, Mérida de Yucatán.
- Correa Canto, José (1877). *Tratado elemental de la geografía de Yucatán*, Mérida de Yucatán.
- Correa Canto, José (1898). *Tratado elemental de la geografía de Yucatán*, Mérida de Yucatán.
- Diccionario (1866). *Diccionario histórico de Yucatán. Tomo I*. Mérida de Yucatán.
- Elementos (1879). *Elementos de las Cuatro Reglas Principales de la Aritmética para uso de niños que concurren a las escuelas de primera enseñanza*, Imprenta y Librería de Miguel Espinosa Rendón, Mérida de Yucatán.
- Estrada y Zenea, Ildefonso (1870). *Diccionario de los niños*, Mérida de Yucatán.
- Ética o moral (1863). *Instituciones filosóficas para uso de las escuelas de la Diócesis. Ética ó Moral*, traducida al castellano por Serapio Carrillo, Mérida.
- Explicación (1846). *Explicación de quebrados comunes y decimales, números denominados, reglas de proporción de compañías, aligación y falsa posición*, Oficina de José Dolores Espinosa, Mérida de Yucatán.
- Explicación (1878). *Explicación de quebrados comunes y decimales, números denominados, reglas de proporción de compañías, aligación y falsa posición*, Imprenta y Librería de Miguel Espinosa Rendón, Mérida de Yucatán.
- Irigoyen, Santiago (1872). *Nociones de geometría*, 2ª. ed., Mérida de Yucatán.
- Jussieu de, Adrien-Henri (1873). *Resumen sucinto de los caracteres de las principales familias botánicas*, Mérida.
- Leal, Cecilio (1887). *Tres leccioncitas de historia natural para niños*, Mérida de Yucatán.
- Lecciones (1883). *Lecciones de agricultura arregladas para la escuela de instrucción primaria*, Imprenta de la Revista de Mérida, Mérida de Yucatán.
- Lecciones (1884). *Lecciones de agricultura arregladas para la escuela de instrucción primaria*, Imprenta de la Revista de Mérida, Mérida de Yucatán.
- Lecciones (1895). *Lecciones de economía doméstica para uso de las escuelas primarias*. Imprenta Gamboa Guzmán, Mérida de Yucatán.
- Libro (1832). *Libro primero o nuevo arte de enseñar a leer teórica y prácticamente a los niños dispuesto por un amigo de ellos*, Impreso por el ciudadano Lucas Guzmán, Campeche.
- Libro (1876). *Libro primario de los niños*. Imprenta a cargo del padre Rafael Bolio, Izamal.
- Máximas (1858). *Máximas del hombre de bien o de la sabiduría y otras composiciones propias para instrucción de los niños*, Mérida de Yucatán.
- Nociones (1872). *Nociones de geometría, extractadas de varios autores para el uso de las escuelas de instrucción primaria*. Imprenta Literaria, Mérida de Yucatán.
- Palmero Alcocer, Arturo (1887). *Elementos de caligrafía*, Imprenta Mercantil a cargo de José Gamboa Guzmán, Mérida de Yucatán.
- Pavia, Lázaro (1871). *Compendio de caligrafía general*, Imprenta J. Gil Canto, Mérida de Yucatán.
- Pequeño (1863). *Pequeño catecismo de geografía. Arreglado y corregido con especialidad en las nociones preliminares y descripción de las dos Américas*, Imprenta Carmelita, Campeche.
- Pinaud, Auguste (1848). *Programa de un curso elemental de física; traducido del francés por D. Pablo García y D. Tomás Aznar Barbachano*, Campeche.
- Pinto, Juan de Dios (1892). *Tratado de dibujo lineal compuesto expresamente para uso de los artesanos que deben aprender sin maestro*, Imprenta de la Revista Mérida, Mérida de Yucatán.

- Prontuario (1846). *Prontuario de ortografía de la lengua castellana, dispuesto de real orden para el uso de las escuelas públicas, por la real Academia Española con arreglo al sistema adoptado en la novena edición de su diccionario*, Mérida de Yucatán.
- Ramos i Duarte, Félix (1879). *Elementos de dibujo lineal para las señoritas. Obra aceptada oficialmente para texto de las escuelas municipales del Estado*. Imprenta y Librería de Miguel Espinosa Rendón, Mérida de Yucatán.
- Ripalda, Gerónimo de (1847). *Catecismo y exposición breve de la doctrina cristiana por el padre maestro Gerónimo de Ripalda de la Compañía de Jesús traducida al idioma yucateco con unos afectos para socorrer a los moribundos por el M. R. P. Fr. Joaquín Ruz*, Impreso por José D. Espinosa, Mérida de Yucatán.
- Ripalda, Gerónimo de (1871). *Catecismo de la doctrina cristiana por el padre Ripalda. Edición especial arreglada para la enseñanza de los niños en los templos, por la comisión respectiva*, Imprenta de J. D. Espinosa e hijos, Mérida de Yucatán.
- Ripalda, Gerónimo de (1892). *Catecismo y exposición breve de la doctrina cristiana por el padre maestro Gerónimo de Ripalda de la Compañía de Jesús traducida al idioma yucateco con unos afectos para socorrer a los moribundos por el M. R. P. Fr. Joaquín Ruz*, Mérida de Yucatán.
- Sánchez de Aguilar, Pedro (1892). *Informe contra idolorum cultores del obispado de Yucatán*, México, Imprenta del Museo nacional.
- Tabla (1861). *Tabla aritmética y otras curiosidades útiles para la juventud*, Imprenta de José Dolores Espinosa, Mérida de Yucatán.
- Torre, Tomás de la (1945). *Desde Salamanca, España, hasta Ciudad Real de Chiapa, 1544–1545*, México, Editorial Central.
- Tratado (1866). *Tratado de deberes del hombre, para uso de los niños de las escuelas de primeras letras*, Tipografía de E. Ancona, Mérida de Yucatán.
- Tratado (1869). *Tratado de deberes del hombre, para uso de los niños de las escuelas de primeras letras, Corregido y aumentado*, Mérida de Yucatán.
- Vidal Castillo, J. (1879). *Compendio de la geografía de la Península de Yucatán, escrito para servir de texto en los establecimientos de instrucción primaria*, Imprenta y Librería de Miguel Espinosa Rendón, Mérida de Yucatán.
- Vidal Castillo, J. (1898). *Compendio de geografía de Yucatán y Campeche y un apéndice sobre la colonia de Belize*. Tipografía del Gobierno del Estado de Veracruz, Jalapa.

Bibliografía complementaria

- Alegre, Francisco Javier (1958). *Historia de la provincia de la Compañía de Jesús de Nueva España*, Roma, Institutum Historicum, 4 t.
- Antochiw, Michel (2004). *Alejandro Joseph de Gaulte. El primer cartógrafo de la Península de Yucatán*, Campeche, Universidad Autónoma de Campeche.
- Asociación Heroica Escuela Naval Militar (1980). *Síntesis histórica de la Escuela Naval Militar*, Ciudad de México, Archivo Histórico de la Secretaría de Marina.
- Canto Mayén, Emilio Enrique (2011). *Inmigración e influencia cultural de Francia en la región henequenera de Yucatán, 1860–1914*, Ciudad de México, Instituto Mora, tesis de maestría.
- Díaz del Castillo, Bernal (1977). *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, México, Porrúa, tomo I.
- González Calderón, Marcela (2014). *La imprenta en la Península de Yucatán en el siglo XIX*, Mérida, CIESAS (tesis doctoral).

- Duch, Juan (1998). *Yucatán en el tiempo. Enciclopedia alfabética*. Mérida, Inversiones Cares.
- Bingham, Marie Ballew (1972). *A Catalog of the Yucatán Collection on Microfilm in the University of Alabama Libraries*, Alabama, The University of Alabama Press.
- Chartier, Roger (1997). *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus.
- Chartier, Roger (2016). *La mano del autor y el espíritu del impresor, siglos XVI-XVIII*, Buenos Aires, Katz-Eudeba.
- Chopin, Alain (2018). "El libro de texto escolar, una falsa evidencia histórica", *Revista digital del doctorado en educación de la Universidad Central de Venezuela*, vol. 4, núm. 7.
- Itinerarios* (1851). *Itinerarios y leguarios que proceden de Mérida, capital del estado de Yucatán a las vigías de su parte litoral; a las cabeceras de los partidos que la componen; de estas a las que son limítrofes y de los puntos más notables de su costa, s/e*
- Landa, Diego de (1959). *Relación de las cosas de Yucatán*, México, Porrúa.
- Lanz Cárdenas, Humberto (2008). "Escuela Náutica de Campeche", en *Historias dispersas del Instituto Campechano*, Campeche, Colección Instituto Campechano.
- Lizana, Bernardo de (1988), *Historia de Yucatán*, Madrid, Historia 16.
- López de Cogolludo, Diego (1988), *Historia de Yucatán*, Campeche, Ayuntamiento de Campeche 3t.
- Monreal, Luciana Casilda (1890). *Cartilla de higiene y economía doméstica para uso de las escuelas de niñas*, Barcelona, Imprenta de Pedro Ortega.
- Paz, Octavio (1941). *Entre la piedra y la flor. Poemas*, México, Nueva Voz.
- Ramos i Duarte, Félix (1886). *Diccionario de mejicanismos. Colección de locuciones y frases viciosas. Con sus correspondientes críticas i correcciones fundadas en autoridades de la Lengua: máximas, refranes, provincialismos i remoques populares de todos los Estados de la República Mejicana*. México, Herrero Hermanos Editores.
- Spanish (2020). *Spanish First-Hand Accounts on the Battle of St. George's Cay, 1797-1798: Spain's last attempt to occupy Belize*. Belize City, University of Belize.
- Reed, Nelson A. (2001). *The Caste War of Yucatan*, Stanford, Stanford University Press.
- Viñao, Antonio (2006). "La historia de las disciplinas escolares", Salamanca, *Historia de la Educación*, núm 25.

La primera fase de la producción didáctica para la enseñanza de historia en Brasil: consideraciones sobre la materialidad de las obras (1870 – 1960)

A primeira fase da produção didática para o ensino de história no Brasil: considerações sobre a materialidade das obras (1870 – 1960)

The early phase of didactic production for the teaching of history in Brazil: considerations on the materiality of the works (1870 – 1960)

Lisiane Sias Manke¹

Resumen

Entre las posibilidades investigativas que tiene el libro didáctico como objeto de pesquisa está el análisis de la materialidad del libro, abordaje que amplía y complica las problematizaciones relativas a los procesos de producción, circulación y uso de las obras didácticas. Este artículo se ocupa, en un primer momento, de apuntar posibilidades de investigación en libros didácticos de historia y, en un segundo momento, de volver el análisis hacia un conjunto específico de estos libros publicados desde 1870 hasta el final de la década de 1960, considerando la materialidad de las obras frente a la propuesta pedagógica para la enseñanza de historia. El análisis de este conjunto de 150 obras permite estimar que había una conformidad entre materialidad y propuesta pedagógica de los libros didácticos de historia, que respondían a los proyectos educacionales del período.

Palabras clave: historia de la educación, acervos, libros didácticos de historia, materialidad

Resumo

Dentre as possibilidades investigativas que tomam o livro didático como objeto de pesquisa está a análise da materialidade do livro, abordagem que amplia e complexifica as investigações que envolvem os processos de produção, circulação e uso das obras didáticas. Este artigo ocupa-se, em um

¹ Lisiane Sias Manke – é professora do Departamento de História e do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Pelotas. Correo electrónico: Lisianemanke@yahoo.com.br

primeiro momento, em apontar possibilidades de pesquisa em livros didáticos de história e, num segundo momento, centra a análise em um conjunto de livros didáticos de história com datas de publicação de 1870 até o final da década de 1960, considerando a materialidade das obras ante a proposta pedagógica para o ensino de história. A análise do conjunto de 150 obras permite considerar que havia conformidade entre materialidade e proposta pedagógica dos livros didáticos de história, que respondiam aos projetos educacionais do período.

Palavras-chave: história da educação, acervos, livros didáticos, materialidade

Abstract

Among the investigative possibilities that take the textbooks as the object of research is the analysis of the materiality of the textbook, an approach that broadens and complexifies the problematization that involve the processes of production, distribution and use of textbooks. This articles firstly aims at pointing out the research possibilities in History textbooks and, secondly, centralizes the analysis in a set of History textbooks published between 1870 until the end of the 1960s, considering the materiality of the textbooks before the pedagogical proposal for the teaching of History. The analysis of this set of 150 books enables considering that there was some compliance between the materiality and the pedagogical proposal of the History textbooks, which responded to the educational projects of the so-mentioned period.

Keywords: history of education, archives, history textbooks, materiality

Introdução

Os livros didáticos fazem parte da cultura escolar brasileira desde o século XIX, quando sua produção foi iniciada (Bittencourt, 1993), até os dias atuais, cumprindo importante papel para formação de leitores em diferentes instâncias formativas. As investigações que se ocupam em estudá-los têm contribuído sobremaneira para compreender os processos educacionais, as mudanças e permanências nos métodos pedagógicos, a história das disciplinas escolares, as práticas autodidatas que tomam o livro didático como suporte de leitura, entre outras questões que a análise dos textos e dos usos permitem desvendar. Dentre as possibilidades investigativas está a análise da materialidade dos livros didáticos, ampliando e complexificando as investigações que envolvem os processos de produção, circulação e uso das obras didáticas, ao entender-se que: “[...] não existe texto fora do suporte que o dá a ler

e que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega a seu leitor” (Chartier, 1990: 127).

Este artigo ocupa-se, em um primeiro momento, em apontar possibilidades investigativas em um acervo de livros didáticos de história e, num segundo momento, centra a sua análise em um conjunto de livros didáticos de história com datas de publicação de 1870 até o final da década de 1960, considerando a materialidade das obras ante a proposta pedagógica da época para o ensino de história. A escolha por esta delimitação temporal está relacionada ao formato das obras apontadas, pois não se observa alterações significativas na materialidade dos livros didáticos publicados no Brasil até o final da década de 1960. Sendo somente a partir da década de 1970 a ocorrência da renovação no formato e nos projetos gráficos, até esse período, de modo geral, os livros produzidos no país possuem formato *in octavo*, com presença de imagens bastante reduzida, assim como escassos dispositivos coloridos nos textos. A partir das características materiais dos livros, delimitou-se esta como a primeira fase de produção de livros escolares de história no Brasil.

Em termos metodológicos, analisou-se um conjunto de 150 livros didáticos de história produzidos nesta primeira fase (1870 – 1960), destes, destaca-se alguns títulos como exemplo das questões que estão sendo analisadas. O conjunto de livros em evidência compõe um acervo mais amplo, salvaguardado pelo Laboratório de Ensino de História (LEH), vinculado ao Instituto de Ciências Humanas (ICH), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). O LEH se constitui como núcleo de organização e preservação de materiais didáticos históricos e atuais, que abarca vários subprojetos em três frentes: ensino, pesquisa e extensão. As ações são desenvolvidas na forma de eventos, oficinas, grupos de estudo, produção de materiais didáticos, disponibilização do acervo bibliográfico para pesquisa e subsídio para as práticas escolares, publicações e outros produtos acadêmicos. Neste sentido, as práticas de ensino e pesquisas históricas são potencializadas a partir de quatro acervos: I) Livros didáticos de História; II) Livros paradidáticos de História; III) Revistas de conteúdo histórico; III) Jogos didáticos de História. Este texto destaca apenas as questões que envolvem o acervo I, constituído pelos livros didáticos de História, e, de modo mais específico, centra a análise em 150 livros que compõem o conjunto I deste acervo, formado pelas obras mais antigas, publicadas até o final da década de 1960.

A possibilidade de contar com este acervo organizado e catalogado contribuiu sobremaneira para o desenvolvimento deste estudo, considerando que a rarefação de acervos de livros didáticos é um aspecto embaraçador para os pesquisadores, que precisam localizar suas fontes nos mais variados locais. Para Choppin (2002), esse fato está relacionado com a característica efêmera das obras, descartadas facilmente, e percebidas, por vezes, como de menor valor. De modo que o descarte facilitado soma-se à ausência de políticas públicas sistemáticas, contínuas e organizadas de manutenção de acervos, capazes de inventariar a

ampla produção de obras didáticas ao longo dos anos; a esse respeito Galvão e Batista (2003) consideram:

No caso brasileiro, depara-se, de modo geral, com a ausência de acervos específicos de manuais escolares, o que gera, para os pesquisadores, um sobre-esforço na localização dos livros em acervos não especializados, onde não estão, via de regra, catalogados, além de gerar várias limitações à pesquisa, sobretudo no que diz respeito ao restabelecimento do circuito da produção dos livros: mesmo nos exemplares localizados, faltam referências quanto ao número e à data das edições, às tiragens, além daqueles que estão parcialmente danificados, sem capa, sem folha de rosto, etc. (Galvão & Batista, 2003: 172).

Contudo, as pesquisas que envolvem livros didáticos têm crescido significativamente no Brasil, paralelamente à preocupação com a constituição de acervos especializados, como indicam estudos clássicos na área (Munakata, 1997; Batista, 1999; Bittencourt, 1993). Em relação aos acervos, algumas iniciativas são exemplares em termos internacionais, como o *Centro de Investigación Manes* (Madrid/Espanha), vinculado à Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), dedicado aos manuais escolares produzidos na Espanha, em Portugal e na América Latina, especialmente nos séculos XIX e XX; o *Banque de Données Emmanuelle* (França), desenvolvido no Departamento de História da Educação do Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), desde 1980, que reúne a produção nacional francesa de manuais escolares desde 1789. No Brasil destaca-se, pelo número de obras catalogadas, o *Banco de Dados Livros Escolares Brasileiros – Livres*, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), que realiza o recenseamento dos livros didáticos produzidos no país de 1810 aos dias atuais. Outras iniciativas, ainda que de menor envergadura, mas de significativa relevância, vêm sendo desenvolvidas em diversos centros de pesquisa do Estado brasileiro, no sentido de estabelecer uma política de coleta, tratamento e salvaguarda de obras didáticas. Um exemplo desse trabalho realizado é o Laboratório de Ensino de História – LEH, que vem ocupando-se da coleta e aquisição de obras didáticas específicas para o ensino de história, dentre outros materiais destinados a divulgar o conhecimento histórico.

A seção a seguir aponta para algumas possibilidades investigativas no acervo de livros didáticos de História do LEH que possam contribuir para História da Educação e para a História do Ensino de História no Brasil. A segunda seção ocupa-se em analisar os livros do conjunto I desse acervo, evidenciando a característica da materialidade das obras publicadas no período de constituição e consolidação do código disciplinar² de história no Brasil.

² Fernández Cuesta (1998: 8), considera "código disciplinar" como "una tradición social que se configura históricamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones e rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza".

Possibilidades investigativas no acervo evidenciado

O acervo dos livros didáticos do LEH, atualmente, possui 1.657 exemplares direcionados ao ensino de História. As obras deste acervo estão separadas em cinco coleções: I) Livros didáticos de História publicados até 1969; II) Livros didáticos de História publicados até 2006; III) Livros didáticos de História Atuais; IV) Livros didáticos de História Anos Iniciais; V) Cadernos de atividades e Manuais do professor. O recorte temporal que define a organização especialmente, até o final dos anos de 1960, no que se refere à materialidade destas (formato, impressão, imagens), e a ausência de alguns dados bibliográficos (ano de publicação, adiantamento escolar a que se destina, editora, entre outros), o que exige um processo de catalogação diferenciado.

A Coleção I, de livros didáticos de História publicados até 1969, é composta por 158 livros, que apresentam semelhança em relação ao formato, e representam a primeira fase da produção tipográfica de livros didáticos para a disciplina de história. Destes, 150 livros são em língua portuguesa, e os demais 8 em língua estrangeira (francês, italiano, alemão e espanhol), neste texto analisa-se os livros em língua portuguesa desta coleção. Conforme Bittencourt (1993: 106), a análise do catálogo de livros didáticos de 1885 possibilita afirmar que na década de 1880 tem-se no Brasil o predomínio da produção de livros didáticos nacionais, em detrimento dos livros estrangeiros, embora muitos dos manuais permanecessem sendo impressos no exterior. Em consonância com o que indica a autora, o livro mais antigo da coleção I foi publicado em 1851, em Paris, uma obra em língua francesa de história geral, intitulada "Cours d'Historie", sem indicação de autoria. O segundo livro mais antigo foi publicado em 1875, de autoria de Mr. Guizot, pela Livraria de A. M. Pereira, em Lisboa, intitulado "História da Civilização na Europa". A coleção registra obras publicadas no Brasil somente a partir da década de 1890, é o caso do livro de R. Villa-Lobos, intitulado "História do Brasil", publicado em 1891, pela Companhia Typographica do Brazil, em sua 3ª Edição. A presença destes livros no acervo coloca-se em conformidade com o que aponta o estudo de Bittencourt (1993) em relação ao início da produção didática para o ensino de história no Brasil ser mais recorrente a partir das últimas décadas do século XIX.

A tabela que segue apresenta a coleção I a partir da década de publicação das obras:

Tabela 1
Dados da Coleção I do acervo de livros didáticos do LEH

Década de Publicação	Quantidade de Livro
1850	1
1870	1
1880	2

1890	5
1900	7
1910	7
1920	15
1930	18
1940	24
1950	22
1960	31
Sem data de publicação	25
TOTAL:	158

Fonte – da autora

Dos 158 livros que compõem a coleção, a maioria, 84 livros, apresenta conteúdo específico de História do Brasil, assinados por 52 diferentes autores. As obras podem ser classificadas pelo conteúdo que veiculam, como: História Geral, História do Rio Grande do Sul, Educação Moral e Cívica e História Sagrada. Assim, observa-se um vasto campo de possibilidades investigativas, que versam desde as concepções que nortearam a constituição dos conteúdos de história do Brasil, até os autores que se ocuparam dessas produções, suas profissões e motivações pessoais para tal empreitada (considerando que os primeiros cursos superiores de história no Brasil foram criados apenas na década de 1930). Ainda, para colocar em evidência algumas possibilidades de pesquisa, destaca-se dez obras de autoria de Joaquim Silva, publicadas pela Editora Nacional, em três diferentes décadas, o que possibilita, por exemplo, um estudo longitudinal da produção deste autor. Outras seis obras de autoria de Afonso Guerreiro Lima, autor e professor gaúcho, publicadas pela Livraria do Globo nas décadas de 1920, 1930 e 1940, podem oferecer importante contribuição para pesquisas sobre a produção de livros didáticos de História no Rio Grande do Sul, estado localizado no sul do Brasil. Ainda, a título de exemplo, o acervo possui seis livros de autoria de Rocha Pombo, publicados nas décadas de 1910, 1920 e 1940. Autor de grande reconhecimento na produção didática, Pombo foi premiado em 1899, pela Diretoria Geral de Instrução Pública, pela produção do *Compêndio de História da América*, que concretizou uma visão fundamentada no espaço americano, dissonante no conjunto da produção historiográfica que se pautava na produção europeia. (Bittencout, 1993: 187). Na próxima seção deste texto, os aspectos relativos à materialidade das obras serão explorados de forma mais específica.

A Coleção II, de Livros didáticos de História publicados até 2006, composta por publicações a partir de 1970 até o ano de 2006, contém 835 obras destinadas às séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Entre elas encontram-se produções de 119 autores, possibilitando perceber o vasto campo de produção de livros didáticos de história, especial-

mente a partir da segunda metade do século XX, com a criação dos programas nacionais de aquisição de materiais didáticos e a ampliação do acesso à escola pública, o que, consequentemente, motivou um número maior de autores a dedicar-se à produção de obras didáticas. Uma análise rápida permite observar que determinados autores se ocupam da produção de textos didáticos há décadas. É o caso, por exemplo, de Gilberto Cotrim. O acervo possui 160 livros didáticos somente deste autor, publicados entre 1982 e 2005. Neste período, ele apresenta uma produção vasta e diversificada e, sendo a análise dos títulos por si só propositiva, é possível citar entre eles: "OSPBB – Para uma Geração Consciente"; "Estudos de Moral e Civismo"; "História do Brasil – Nova Consciência"; e "Saber Fazer História". Pode-se inferir que o autor, com o tempo, foi contemplando novas abordagens teóricas e aderindo às mudanças socioculturais e políticas que emergiram no final do século XX. Outras tantas questões poderiam ser colocadas em relação à trajetória dos autores de obras didáticas, somente a partir do acervo em evidência.

A Coleção III, de livros didáticos de História Atuais, é composta por obras publicadas de 2007 a 2018, e possui 347 exemplares direcionados aos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Esses livros são direcionados para, além das pesquisas, auxiliar na elaboração de projetos de ensino, realizados por alunos do curso de licenciatura em História. De modo geral, esse conjunto de livros possui ampla circulação nas escolas públicas, pois são títulos que compõem o catálogo de obras do PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático), política de aquisição e distribuição de livros didáticos para todo território nacional³.

A Coleção IV, com livros didáticos de história Anos Iniciais, possui 240 obras direcionadas da 1ª à 4ª série, ou conforme a estrutura atual, de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com datas de publicação entre os anos de 1970 e 2011. A análise desses livros possibilita observar, dentre outros aspectos, que houve uma renovação dos conteúdos se comparados aos textos de Estudos Sociais, pois contemplam conceitos básicos da área, como tempo e espaço, incluem temas ligados ao multiculturalismo, e possuem uma variedade de atividades lúdicas. Uma possibilidade de estudo envolvendo estes livros é a análise de possíveis rupturas e/ou permanências, textuais, iconográficas ou materiais dos livros, na passagem das séries iniciais para as séries finais do Ensino Fundamental.

A Coleção V, de Cadernos de atividades e Manuais do professor, contempla 77 livros. Observa-se que em edições mais recentes estes materiais fazem parte das obras didáticas, mas era comum serem produzidos separados dos livros didáticos. Tais alterações estão relacionadas às exigências impostas pelo PNLD, que tem indicado a produção de coleções

³ O PNLD é um programa do governo federal criado em 1985, que progressivamente garantiu a distribuição universal e gratuita de livros didáticos de todas as disciplinas para alunos de Ensino Fundamental e Médio (Sobre o assunto ver: Cassiano, 2013). Em 2018, o Programa distribuiu um total de 153.899.147 livros didáticos, resultando em um investimento de R\$ 1.467.232.112,09, segundo dados disponibilizados pelo Ministério da Educação. Contudo, mudanças em relação à produção de livros didáticos estão sendo anunciadas pelo governo federal, o que, provavelmente, dará origem a uma nova fase do programa.

compostas pelo livro do aluno e do professor. Desta forma, é possível afirmar que a consagrada presença do livro didático no cotidiano escolar há mais de um século não ocorre ausente de alterações e mudanças substanciais, seja na produção, na circulação ou nos usos do livro didático.

Assim, observa-se que os estudos que envolvem livros didáticos como objeto ou fonte de pesquisa oferecem uma diversidade de abordagens e recortes que possibilitam investigações sobre diferentes perspectivas da História da Educação, e mais especificamente, no caso do acervo em evidência, sobre a constituição da disciplina de História e as práticas que permeiam seu ensino. Conforme Choppin (2004), "um interesse particular vem sendo dado, de uns vinte anos para cá, às questões referentes ao uso e à recepção do livro didático". (Choppin, 2004: 564). Contudo, para Galvão e Batista (2009: 16), os estudos que buscam compreender os processos de apropriação dos conteúdos dos manuais escolares ainda carecem de maior atenção entre as pesquisas. Nessa direção, consideram a possibilidade de diferentes abordagens investigativas que se ocupem de compreender este complexo produto cultural – o livro didático –, em suas variadas dimensões: no que tange à produção, à circulação, aos projetos editoriais, aos métodos propostos, à trajetória dos autores, às estratégias editoriais, aos programas e avaliações nacionais, à legislação educacional que incide na produção didática, ao uso escolar e não escolar, entre outros. Ou seja, como nos ensina Robert Darnton (1990), estudos que contribuam para a abrangência do circuito de comunicação do livro, compreendendo-o como um todo, e assim, ampliando as pesquisas mais recorrentes que se ocupam em analisar os aspectos ideológicos do texto didático. Desse modo, as pesquisas passam a ocupar-se da relação que se estabelece em torno da produção, circulação e uso do livro didático, como destaca Darnton (1990): "um circuito de comunicação que vai do autor ao editor (se não é o livreiro que assume esse papel), ao impressor, ao distribuidor, ao vendedor e chega ao leitor. O leitor encerra o circuito porque ele influencia o autor tanto antes quanto depois do ato de composição". (Darnton, 1990: 112).

Por conseguinte, é a análise investigativa desses materiais que os transforma em documentos históricos; o documento requer questionamento, problematização, desconstrução, requer o olhar atento e comprometido do pesquisador. Portanto, compreende-se que salvar não basta, embora seja de primordial importância a constituição de acervos. É necessário empreender no sentido de transformar esse produto cultural complexo – o livro didático – em documento histórico.

A primeira fase da produção tipográfica de livros didáticos no Brasil

Com suporte teórico em Chartier (2014) é possível dizer que as formas produzem sentidos, ou seja, a apropriação de um texto está vinculada também à materialidade do impres-

so, que confere a ele uma forma fixa. Nessa direção, ao buscar compreender os sentidos produzidos pelo leitor de um texto, ou mesmo, os sentidos que autor e editor desejam estabelecer para o leitor-visado, o trabalho investigativo requer considerar a textualização (*mise en texte*) e as formas de publicação (*mise en page*)⁴. Ao problematizar o acervo em evidência, centra-se a análise nas formas de publicação dos livros didáticos de história produzidos no Brasil, entre o final do século XIX e primeira metade do século XX. Conforme Frade & Maciel (2006) a análise dos livros didáticos requer um olhar atento, não restrito aos textos, ao conteúdo, às ideologias impostas, mas que também se ocupe em considerar:

[...] um conjunto muito mais complexo que seu interior e exterior revelam. Ao mesmo tempo em que possuem singularidades que os destacam, os livros didáticos também se nutrem de modelos gráfico-editoriais existentes nos repertórios de livros que circulam na sociedade: tanto para rupturas, como para continuidades. Assim, pedagogia da alfabetização, cultura escrita e produção editorial se cruzam, de maneira complexa, nas páginas de um mesmo livro didático. (Frade & Maciel, 2006: 3107).

Como bem indicam as autoras, a compreensão do livro nos seus diferentes aspectos compreende também a análise da materialidade das obras. Para Munakata (2012) a materialidade se impõe ao conjunto de ideias veiculadas nesses suportes textuais, quando considera que:

Entre a enunciação das ideias e dos valores e a sua recepção, há, sempre, a mediação da materialidade do objeto-livro, que deve ser levada em conta. O livro é papel e tinta formando a mancha (a área impressa de uma página); o que ali se imprime passa por edição e copidesque (que muitas vezes introduzem alterações no texto original), revisão e preparação de texto, que, então, é organizado em páginas (paginação), de acordo com um projeto editorial; as páginas formam cadernos de um certo formato, que são colados ou costurados e encadernados, recebendo procedimentos de acabamento editorial e gráfico; para, finalmente, ser distribuído, e (eventualmente) lido. (Munakata, 2012: 183-184).

Bittencourt (2015: 71), referindo-se à complexidade do livro didático, destaca a relevância em compreender o livro como um objeto da indústria cultural, que obedece à evolução das técnicas de fabricação e responde à lógica do mercado, próprias de uma determinada época. Quando se observar a materialidade das obras da primeira fase de produção de livros didáticos de História no Brasil, ou a "primeira geração de livros escolares" conforme expressão cunhada por Massone (2018), percebe-se que apresentam aspecto físico peculiar, significativamente diferente dos livros utilizados atualmente pelos alunos da Educação Básica. Assim, algumas questões surgem: Por que essas obras possuem formato diferente? O que motiva a mudança no formato dos livros? Qual a principal característica de suas páginas? Que relação a materialidade do suporte dos textos estabelece com a proposta pedagógica das obras?

⁴ Conforme as categorias utilizadas pela paleografia, Fraenkel (2010, apud Frade, 2012: 173) apresenta quatro níveis de análise: aspectos gráficos da escrita (*mise en écriture*), a organização da página (*mise en page*), a organização do texto (*mise en texte*) e do livro (*mise en livre*).

As pesquisas indicam que os conteúdos de história contemplados nos livros publicados no final do século XIX e primeira metade do século XX, de modo geral, aparecem organizados de modo cronológico e descritivo, narrando eventos que contribuíram para a construção da nação brasileira, ressaltam o sentimento de nacionalidade e a figura de heróis que fariam parte da memória social, partindo da concepção de história 'como mestra da vida' (Bittencourt, 1993). Para Fonseca (2011: 47), a partir dos livros didáticos e dos programas de ensino, é possível afirmar que se ensinava uma história eminentemente política, nacionalista, que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da igreja e da monarquia. O prefácio das obras possibilita indicar que o leitor visado pelos autores seria, primeiramente, os professores, que direcionariam o uso dos manuais por seus alunos. O texto organizado de forma sequencial, com narrativas curtas, com destaque para o fato histórico, os heróis e as datas, seguido por quadros de resumo, privilegia uma leitura que visa a memorização do conteúdo. Conforme Fonseca (2011) ínfimas foram as alterações desses conteúdos ao longo da primeira metade do século XX.

O conjunto de 150 manuais didáticos de história que se analisa, contempla publicações datadas entre os anos de 1870 e 1969, congregando, assim, obras que ao longo de um século não protagonizaram mudanças significativas em relação à materialidade. Portanto, a escolha pelo agrupamento desses livros, tendo como delimitação o ano de publicação, está relacionada à característica da materialidade que dá suporte ao texto, considerando aspectos como o tamanho, formato, impressão e imagens, uma vez que somente a partir da década de 1970 ocorreram mudanças significativas em relação à materialidade dos livros didáticos produzidos no Brasil.

Conforme Cardoso (2005), a primeira fase do que se pode chamar de indústria gráfica no Brasil teve início na metade do século XIX, quando ocorreu a adoção de novos sistemas de produção, distribuição e consumo da produção impressa, com a implantação de inovações tecnológicas que compreendiam a difusão do papel de polpa de madeira, a mecanização das prensas tipográficas, a fundição mecânica de tipos metálicos, a composição de texto no formato linotipos e a litografia e a zincografia para a impressão de imagens. Tais aspectos contribuíram significativamente para o barateamento dos impressos e, conseqüentemente, para a ampliação do público leitor (Cardoso, 2005: 160). Conforme o autor, entre os livros que encontram crescente popularidade a partir de então, no formato brochuras, com medidas em torno de 18,5 x 13 centímetros, estão os manuais didáticos, uma demanda antiga dos mestres que se viam desamparados na tarefa de ensinar diante da escassez desses materiais⁵.

⁵ Desde as Reformas Pombalinas no Brasil a ausência de compêndios era um dos aspectos que se somava às dificuldades enfrentadas pelos primeiros professores públicos; a este respeito consultar Morais (2011).

Como bem considera Ramil (2013: 145), “o design de um livro começa com a sua forma física, o formato. O formato mais comum é o retângulo vertical, que se tornou padrão devido ao costume e à praticidade”. O conjunto de livros analisados permite definir que o formato geral dessas publicações é o retângulo vertical, com medidas de 18,5 x 13 centímetros (padrão conforme Cardoso, 2005), com pequena variação nas medidas, para mais ou para menos. Sendo livros em formato pequeno se comparados aos livros didáticos atuais.

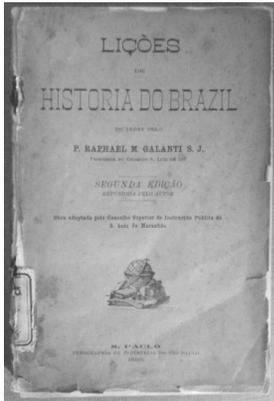


Figura I: Capa do livro “Lições de História do Brasil”, de 1895.
Acervo: LEH.



Figura II: Capa do livro “História do Brasil”, de 1960.
Acervo: LEH.

A título de exemplo, a Figura 1 apresenta a capa do livro “Lições de História do Brasil”, de autoria de Padre Raphael M. Galanti, publicado em 1895 pela Typographia Industrial de São Paulo, que possui medidas de 18 cm altura por 12 cm de largura. Na Figura 2, à direita, a capa é do livro “História do Brasil”, de Victor Mussumeci, publicado em 1960 pela Editora do Brasil S/A, com medidas de 18 cm de altura por 13,5 cm de largura. Embora haja uma distância de 65 anos de uma publicação para a outra, não se observa variação significativa no tamanho dos livros. A pequena diferença existente ocorre pelo tipo de capa: uma das obras apresenta capa dura e a outra capa flexível, o que justifica a diferença na medida da largura dos livros, pois um possui lombada e o outro não. Sendo assim, a variação das medidas está relacionada às técnicas de produção, que vão sendo alteradas ao longo deste período, a exemplo da impressão colorida e da presença de imagens na capa, enquanto o tamanho das obras se mantém.

Com relação ao número de páginas, ocorrem variações significativas a depender do ano escolar para o qual o livro se destina e do conteúdo que apresenta. Na maior parte dos casos, os livros de História Geral possuem mais páginas se comparados aos de História do Brasil, que de modo geral possuem em torno de 200 páginas. O número de páginas está relacionado

também com a composição dos cadernos, para o caso dos livros com fechamento e acabamento por cadernos. Nesse período, como indica Bittencourt (1998), os livros eram produzidos normalmente no padrão in octavo, ou seja, uma folha dobrada três vezes que formava 16 páginas (um caderno), o agrupamento dos cadernos resultava na composição final da obra. O formato in octavo, com medida aproximada de 18 x 13 cm, apresentava menor custo final, conforme Bittencourt:

Era necessário que o livro didático fosse acessível a alunos e professores, em preço e possibilidade de aquisição nos vários recantos do país. Aperfeiçoaram, por exemplo, técnicas de capas do tipo brochado e, geralmente as editoras adotaram o padrão in-8°, introduzido pela Garnier, cujo tamanho possibilitava a venda por preços mais acessíveis. (Bittencourt, 1998: 113).

Outro aspecto a ser considerado na materialidade dos livros é a mancha gráfica, “que é o espaço a ser utilizado pela composição e que se ocupa de combinar a disposição das mensagens no suporte, o encadeamento do texto e das imagens, sua diagramação, sua localização, para que façam sentido, comuniquem e deem significado ao conteúdo reproduzido” (Ramil, 2013: 157). O conjunto de livros analisados apresenta muitas semelhanças com relação à composição gráfica. Via de regra, a diagramação é compacta, as margens são pequenas, assim como o tamanho das letras, ou seja, a composição gráfica como um todo, não apresenta conforto à leitura do texto. Além da letra pequena, a cor do papel, no tom bege amarelado⁶, prejudica significativamente a legibilidade do conteúdo. Os textos são impressos em cor preta e poucas são as frases ou palavras colocadas em destaque no texto, o único recurso por vezes utilizado para tal é o negrito, normalmente para datas e nomes de vultos históricos. A figura que segue é apenas um exemplo de mancha gráfica dentre os livros analisados. Esta, apesar de algumas variações existentes, é a forma mais recorrente do uso do recurso.

As páginas da Figura III são do livro “Noções de história do Brasil”, de autoria de Affonso Guerreiro Lima, publicada em 1942 em sua 10ª edição, em tamanho 22 x 15 cm, com 184 páginas, pela livraria do Globo, localizada na cidade de Porto Alegre.

A mancha gráfica ocupa praticamente todo espaço da página, não há recuo para abertura de capítulos, apenas um título em nota de rodapé superior indica o assunto da unidade. Os textos são impressos em cor preta, com letra no tamanho de 7 pontos, as notas explicativas presentes no corpo do texto possuem tamanho de 5 pontos, e os títulos têm tamanho 9 pontos e são destacados em negrito. A distância de uma linha tipográfica para a outra, é ínfima. Deste modo, as características gráficas da obra interferem muito na legibilidade e na “leiturabilidade” (Richaudeau, 1979; 1984), dos textos deste livro.

⁶ A cor do papel pode ser decorrente do processo de envelhecimento do livro. Conforme Ramil (2013: 153), “os livros, com o decorrer do tempo e quanto mais velhos estiverem, tendem a ter as folhas amareladas e manchadas, como efeito da oxidação e evaporação natural da celulose. (...) O papel escurece também decorrente do processo de fabricação utilizado e quanto mais distante da acidez neutra, mais rapidamente se dá o processo de escurecimento do papel”.

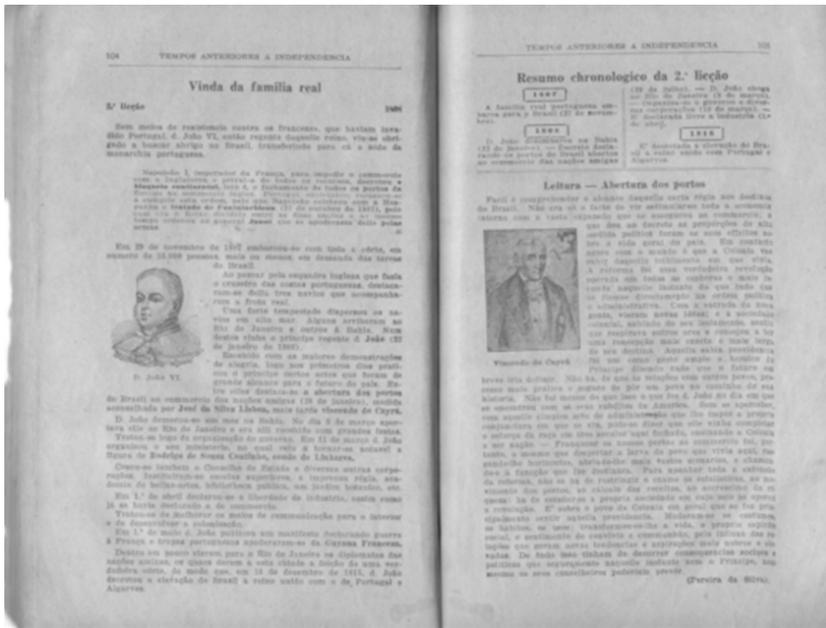


Figura III – Imagem das páginas 104 e 105, do livro Noções de história do Brasil. Fonte: Acervo LEH.

Embora esta não seja a mancha gráfica padrão em todos os livros, há poucas variações nas obras em relação ao tamanho da letra, o espaçamento entre as linhas, e o tamanho das margens. Contudo, um aspecto se observa em todos os livros analisados: a formatação do texto em linhas contínuas e não em colunas, ou seja, a página é preenchida com um texto corrido, o que torna a leitura mais densa e requer maior habilidade do público leitor. A este respeito é interessante observar as considerações de Moraes:

No caso de muitos livros escolares do final do século XIX e começo do XX no Brasil, mesmo que dirigidos a crianças em fase de alfabetização ou recém-alfabetizadas, essa configuração de página [texto corrido] os inscreve no universo da cultura letrada, que faz com que o processo de adquiri-la não pressuponha nenhuma facilitação através de uma organização visual especial e mais amigável. A escola ainda era para poucos e a educação era coisa séria a ser obtida arduamente, que o diga Graciliano Ramos. Como parte dessa cultura transmitida pelo texto, a invisibilidade de sua forma era também um pressuposto. (Moraes, 2010: 32).

Nessa cultura transmitida pelo texto escrito, pouco espaço havia para as imagens, que quando se faziam presentes nos livros didáticos era para representar personalidades históricas, ilustrar batalhas, ou mapas históricos. A ausência desse dispositivo textual na maioria das obras fazia com que algumas, que se diferenciavam neste quesito, fizessem destaque especial na capa ou contracapa a este respeito. É o caso do livro "História do Brasil", de Rocha Pombo, conforme se observa:



Figura IV – Imagem da capa do livro História do Brasil, de Rocha Pombo, de 1918.

Fonte: Acervo LEH.

Na capa se observa a frase: “Com muitos mapas históricos e gravuras explicativas”. Esta obra possui 300 páginas, nas quais foram distribuídas 191 gravuras. Destas, 129 são do busto de homens denominados como personagens da história pátria, com exceção para o busto de duas mulheres: Princesa Dona Leopoldina, e Dona Carlota Joaquina; outras 43 gravuras são quadros ilustrando batalhas ou paisagens, e as demais 19 são de gravuras diversas (bandeira nacional, monumentos, edifícios, entre outros). Ainda, há 13 mapas históricos. Quase todas as imagens do livro são em escala cinza, a exceção fica para três mapas em que há uso de cores. O tamanho das imagens e a forma com que são distribuídas no texto podem ser observadas na figura que segue:

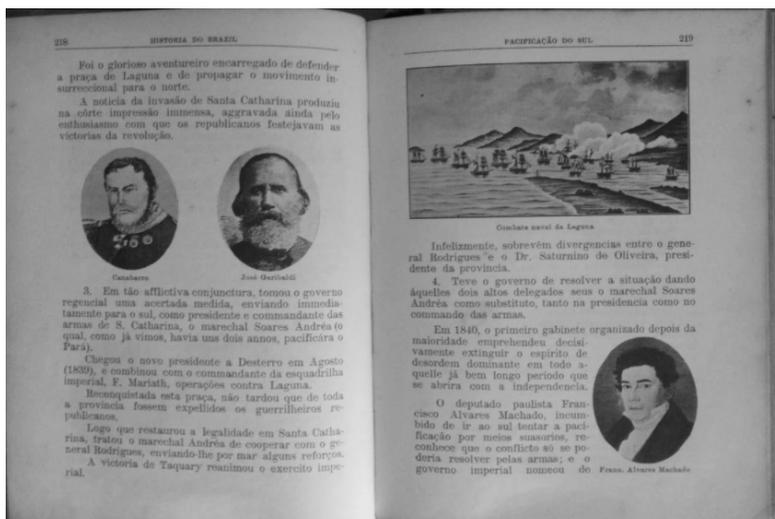


Figura V – Imagem das páginas 218 e 219 do livro “História do Brasil”, de Rocha Pombo, de 1918.

Fonte: Acervo LEH.

Na página 218 está o busto de David Canabarro, líder militar dos republicanos durante a Revolução Farroupilha, ao lado do busto do general José Garibaldi, episódio revolucionário que ocorreu no estado do Rio Grande do Sul, entre os anos de 1835 e 1845. (Pesavento, 1980). O texto não faz referência aos nomes de Canabarro e Garibaldi na página em que estão as ilustrações, apenas a expressão “guerrilheiros republicanos” os caracteriza. Na página 219, um quadro ilustrativo traz a legenda “Combate naval da Laguna”, mas nenhuma citação direta a este combate é realizada no texto. Na mesma página observa-se o busto de Francisco Alvares Machado, que neste caso está localizado ao lado do texto que trata da atuação do político nas tratativas de pacificação da revolução. As demais páginas apresentam significativa semelhança em relação à distribuição e ao tamanho das imagens. Não resta dúvida de que a obra publicada em 1918 se diferencia pela quantidade de ilustrações que apresenta, contudo, é importante considerar também a relação que elas estabelecem com a narrativa, para validar a função das mesmas enquanto texto imagético. Conforme Bittencourt (2015), embora as questões técnicas de fabricação da obra e o caráter mercadológico do livro sejam relevantes no processo de escolha e inserção das imagens, a proposta teórico-pedagógica para o ensino de história contribuía significativamente nesse sentido:

Como a História Política ensinada optou, até os anos 60, por biografar os feitos dos chefes políticos, reis e presidentes republicanos, seus retratos constituíram-se em uma espécie de galeria de pessoas ilustres com características aristocráticas. Essa sequência de personagens era exposta em uma cadeia cronológica que, longe de explicar o período inicial da República brasileira, acabava servindo para os alunos exercitarem a arte da caricatura, acrescentando bigodes, cavanhaques ou outros adereços aos sisudos figurantes colocados no meio de textos que exaltavam suas realizações administrativas. (Bittencourt, 2015: 79).

Ainda, segundo Circe Bittencourt (1993), embora tenha havido significativa presença portuguesa na produção e comércio de livros brasileiros, o estilo de composição do livro didático brasileiro foi dado pelas casas editoriais francesas, inclusive no caso das ilustrações. Até o início do século XX, obras produzidas no Brasil eram impressas em tipografias parisienses, fortalecendo a influência francesa na confecção dos impressos didáticos, com destaque para o modelo *in octavo*, lançado na França por Calmann-Levy. Contudo, a influência estrangeira correspondia não apenas ao formato do livro didático, como também ao propósito pedagógico para o qual ele respondia.

A análise do conjunto de 150 obras didáticas permite observar que havia consonância entre a materialidade do suporte dos textos e a proposta pedagógica para o ensino da disciplina de história. Mesmo considerando os escassos recursos técnicos de produção gráfica das obras no período, e sendo os livros mercadorias que precisam adequar-se ao valor de mercado (aspectos que limitavam a maior elaboração visual dos livros), também se torna relevante compreender que ao produzir uma obra o autor-editor tem um leitor-visado, neste caso, o professor e o aluno e o modelo de escola para o qual o livro direciona-se.

Bittencourt (1993), ao referir-se à produção e ao uso dos livros didáticos do final do século XIX e início do século XX, afirma que esses desempenhavam o papel de homogeneizar o saber escolar e reforçavam os métodos de ensino, que tinham como propósito a memorização de conteúdo específico, que deveria ser repetido oralmente diante da classe, inculcando um conhecimento superficial, informações breves e pontuais, que privilegiavam datas, nomes e fatos históricos.

A prática mais comum na utilização do livro didático parece ter sido, no entanto, a do ditado. Os professores liam os livros, selecionando trechos que eram "ditados" para seus alunos, valendo-se dessa atividade como meio de exercitar a escrita, mas que servia igualmente para ter um texto único a ser "estudado". (Bittencourt, 1993: 335).

Uma prática pedagógica que impedia dúvida e problematização do conhecimento, voltada à memorização de fatos, datas e nomes. A esse propósito parece que os livros didáticos também respondiam em sua forma física, com textos pequenos, sucintos e objetivos, que se ajustavam ao formato de livros pequenos em tamanho e número de páginas. Assim, embora se leve em consideração os recursos tipográficos disponíveis do período, houve uma conformidade entre materialidade e a proposta pedagógica dos livros didáticos de história no decorrer de várias décadas, uma vez que a tipografia e a paginação compõem o discurso didático de um livro escolar tanto quanto o texto ou as ilustrações. (Choppin, 2004: 559).

Considerações Finais

A partir da década de 1970 ocorrem mudanças importantes na produção de livros didáticos no Brasil. Conforme Batista (2009), as condições para a nova fase estão ancoradas em três principais aspectos: as questões de ordem econômica e tecnológica, as concepções educacional e pedagógica, e as de ordem social e política. Esse conjunto de fatores contribuiu para mudanças na visualidade das obras didáticas: o formato do livro aumenta, a qualidade da impressão torna-se superior e os livros passam a apresentar mais imagens, bem como o uso de cores nelas e nos textos, passando a organização destes a ser em colunas, entre outras modificações perceptíveis apenas ao olhar.

Segundo Moraes (2010), até o final da década de 1960 o livro escolar brasileiro era, em sua maioria, produzido dentro dos padrões técnicos e visuais da indústria livreira tradicional. Só a partir do início da década seguinte passa a ocorrer preocupação com os aspectos da visualidade, por profissionais com formação específica da área de comunicação e design, o que é decorrente do crescimento e da modernização da indústria gráfica nacional. O aumento no parque industrial das editoras e a ampliação da publicação de didáticos estão relacionados também à expansão da rede de ensino pública e dos programas de assistência estudantil (Krafzik, 2006; Vahl, 2014). Assim, as alterações com relação ao livro didático combinam aspectos de ordem técnica com questões de ordem social e política, sem que se possa

desconsiderar as discussões teórico–metodológicas que envolvem as novas concepções para o ensino da história. No final do dos anos 1970, a história ensinada passou a ser repensada contemplando anseios relacionados à construção, ou reconstrução, da democracia no Brasil. A história escolar deveria ter por princípio a formação de um indivíduo crítico, que reconhecesse os conflitos sociais e os diferentes agentes da história social, rompendo com os pressupostos da história tradicional. Assim, uma combinação de fatores resulta em transformações na organização e na materialidade dos livros didáticos de modo geral, que alteram a sua função também no cotidiano da sala de aula, uma vez que se tornam ferramenta de trabalho direcionado especialmente para os alunos, inclusive com a introdução de atividades a serem desenvolvidas por estes. Para Soares as alterações que se identifica subjacente aos livros didáticos, revelam um movimento histórico em relação a concepção do que significa ser professor: “um profissional que vai sendo considerado, ao longo do tempo, cada vez menos capaz de assumir autonomamente a ação docente, num movimento em que a profissão ‘professor’ vai-se transformando em trabalho e o profissional, em trabalhador”. (Soares, 2009: 33).

Tais considerações auxiliam para compreensão de que as investigações que envolvem o livro didático como fonte e objeto de pesquisa requerem o olhar atento a diferentes dimensões acerca da produção, circulação e usos destes materiais que são parte importante da cultura escolar. A análise da materialidade do suporte textual do livro responde também às práticas de ensino aprendizagem, aos modos de ler, aos projetos educacionais, entre outros aspectos que não foram explorados à exaustão neste texto. Contudo, a análise dos livros didáticos em uma perspectiva histórica indica para aspectos técnicos decorrentes da produção gráfica que, por sua vez, respondem a modos de apropriação da obra que dialogam com as propostas de ensino–aprendizagem para um determinado público escolar. Aspectos que indicam as diversas dimensões e a complexidade do livro didático enquanto fonte e objeto de pesquisa.

Correctora de Estilo: Dra. Deize Amorim.

Referências

- Batista, A. A. G. (1999), “Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos” em M. Abreu (org.), *Leitura, história e história da leitura*, Campinas, São Paulo, Mercado de Letras/ALB/FAPESP, pp. 529–575.
- Batista, Antônio Augusto Gomes (2009), “O conceito de “livros didáticos” em A. A. G. Batista y A. M. de O. Galvão (orgs.), *Livros escolares e de leitura no Brasil: elementos para uma história*, Campinas, Mercado de Letras, p.41–76.

- Bittencourt, Circe Maria Fernandes (1993), "Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar", tese de doutorado, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo.
- Bittencourt, Circe Maria Fernandes (2015), "Livros didáticos entre textos e imagens" en C. M. F. Bittencourt (org.), *O saber histórico na sala de aula*, 12ª edição, Contexto, São Paulo, pp. 69–90.
- Cardoso, R. (2005), "O início do design de livros no Brasil" en R. Cardoso, *O design brasileiro, antes do design: aspectos da história gráfica, 1870–1960*, Cosac Naify, São Paulo, pp. 160–196.
- Cassiano, Célia Cristina de Figueiredo (2013), *O mercado do Livro Didático no Brasil do século XXI*, Editora Unesp, São Paulo.
- Chartier, Roger (1990), *A história cultural: entre práticas e representações*, Lisboa, DIFEL, Bertrand, Rio de Janeiro.
- Chartier, Roger (2014), *A mão do autor e a mente do editor*, Editora Unesp, São Paulo.
- Choppin, Alain (2002), "O historiador e o livro escolar", Pelotas, Revista História da Educação, núm. 11, abril, pp. 5–24.
- Choppin, Alain (2004), "História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte", São Paulo, Revista Educação e Pesquisa, v. 30, núm. 3, set/dez, pp. 549–566.
- Darnton, Robert (1990), "O que é a história dos livros?" en R. Darnton (org.), *O beijo de Lamourette*, Companhia das Letras, São Paulo.
- Fernández Cuesta, Raimundo (1998), *Clio en las aulas: la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y ruinas*, Akal, Madrid.
- Frade, Isabel Cristina Alves da Silva (2012), "As configurações gráficas de livros brasileiros e franceses para ensino da leitura e seus possíveis efeitos no uso dos impressos (séculos XIX e XX)", Campinas, São Paulo, Revista brasileira de História da Educação, v. 12, núm. 2 (29), maio/ago., p. 171–208.
- Frade, Isabel Cristina Alves da Silva & Maciel, Francisca Izabel Pereira (2006), "Cartilhas/impressos: perspectivas teórico-metodológicas de análise do texto e do paratexto e suas contribuições para a história da alfabetização e do livro" en *Anais do 6º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, p.3107–3122.
- Fraenkel, Beatrice (2010), "A pesquisa sobre os escritos do trabalho na interface entre linguística e antropologia" en M. Marinho y G. T. Carvalho (org.), *Cultura escrita e letramento*, Autêntica, Belo Horizonte.
- Fonseca, T. N. de L. (2011), *História & Ensino de História*, (3a ed.), Autêntica, Belo Horizonte.
- Krafzik, Maria Luiza (2006), *Acordo MEC/USAID – A Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – COLTED (1966–1971)*, dissertação Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Galvão, A. M.; Batista, A. A. G. (2014), *Manuais Escolares e pesquisa em História*, en C. G. Veiga, y T. N. L. Fonseca (orgs.), *História e Historiografia no Brasil*, Editora Autêntica, Belo Horizonte.
- Massone, Marisa (2018), "Mutaciones de los materiales y las prácticas de lectura en la enseñanza de la Historia hoy", Revista História Hoje, v. 7, núm. 14, jul/dez., pp. 133–157.
- Moraes, Didier Dominique Cerqueira Dias de (2010), *Visibilidade do livro didático no Brasil: o design de capas e sua renovação nas décadas de 1970 e 1980*, dissertação Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Morais, Christianni Cardoso (2011), *Livros de uso escolar nas aulas públicas de Portugal e ultramar durante o período de atuação da Diretoria-Geral dos Estudos (1759–1771)*, en T. N. de L. Fonseca (org.), *As Reformas Pombalinas no Brasil*, Mazza Edições, Belo Horizonte.
- Munakata, Kazumi (1997), *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*, tese de doutorado em História e Filosofia da Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

- Munakata, Kazumi (2003), "Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das idéias à materialidade" en *Historia de las ideas, actores y instituciones educativas*, Memoria del VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, CDROM, San Luis Potosí.
- Munakata, Kazumi (2012), "O livro didático: alguns temas de pesquisa", *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 12, núm. 3, set./dez., pp. 179-197.
- Pesavento, Sandra (1980), *República Velha Gaúcha: frigoríficos, charqueadas, criadores*, Editora Movimento, Porto Alegre.
- Ramil, Chris de Azevedo (2013), *A coleção didática Tapete Verde: do projeto à sua produção gráfica (década de 1970 – Rio Grande do Sul, dissertação Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.*
- Richaudeau, F. (1979), *Conception et production des manuels scolaires: guide pratique*, Unesco, Paris, França.
- Richaudeau, F. (1984), *La Lisibilité*, Retz, Paris, França.
- Vahl, Mônica Maciel (2014), *O Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional do Livro – PLIDEF/INL (1971-1976): um estudo sobre as condições históricas e sociais e as paradas em jogo no campo*, dissertação Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Historia investigada e historia enseñada en los manuales de Historia Antigua en la Argentina entre 1951 y 2017: análisis y comparación de la presentación del proceso de formación del estado en Egipto

History researched and history taught in Ancient History textbooks in Argentina between 1951 and 2017: an Analysis and Comparison of the Presentation of the Process of State Formation in Egypt

Ana Bella Pérez Campos¹

María Silvia Álvarez²

Resumen

La historia antigua plantea procesos y conceptos complejos para los jóvenes estudiantes que se enfrentan a ellos por primera vez, ese es el caso de la construcción del estado en el antiguo Egipto. En este proceso se presentan una serie de conceptos teóricos tales como estado, reino, coerción, etc., una témporo–espacialidad muy lejana, así como el peso del mito y la tradición historiográfica. En este trabajo, analizaremos estos elementos a través de la lectura sistemática, el análisis y la comparación de la manera en que los manuales seleccionados, editados en Argentina en diferentes épocas, trabajan el proceso histórico mencionado, nos preguntamos cómo se lo presenta, qué actividades se proponen y qué imágenes relacionadas se han incluido, qué relación podemos establecer entre lo que plantea la historia investigada sobre este proceso y lo que desarrollan los manuales.

Palabras clave: manuales, Argentina, historia antigua, origen del estado en Egipto

¹ Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos (FHAyCS, UADER). Correo electrónico: anabellaper_3@hotmail.com

² Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos (FHAyCS, UADER). Correo electrónico: mariasilviaalvarez@gmail.com

Abstract

Ancient history poses complex processes and concepts for young students, who face certain topics for the first time. Such is the case with the state-building process in ancient Egypt. In this process, a series of theoretical concepts such as state, kingdom, coercion, etc., and a very distant time-space, are presented, as well as the weight of myth and historiographic tradition. In this paper, we will analyze these elements through the systematic reading, analysis, and comparison of the way the selected manuals (published in Argentina in different periods) treat the mentioned historical process. We ask ourselves how this historical process is presented, what activities are proposed and which are the related images included; also, we ask about the relationship that can be established between what the history researched on this process proposes and what the manuals elaborate.

Keywords: manuals, Argentina, ancient history, origin of the state in Egypt

Introducción

En la Argentina, la Historia Antigua se enseña en el último año de la escuela primaria o en el primero de la escuela secundaria, dependiendo de la provincia, con lo que estamos hablando de estudiantes que tienen un promedio de 12 años (exceptuando, por supuesto, a la educación para jóvenes y adultos). Teniendo en cuenta esto, la enseñanza de la Historia Antigua presenta una serie de dificultades debido a que se plantean conceptos teóricos complejos para los alumnos y también porque los lleva a espacios y tiempos muy lejanos y difíciles de comprender.

En este contexto escolar, el manual es un recurso que acompaña los procesos de enseñanza y aprendizaje, éste estructura sus contenidos a partir de determinados criterios y concepciones que van a influir en el modo en que estos sean construidos y utilizados por los docentes y los alumnos. Así, el manual escolar puede representar una ayuda invaluable para la enseñanza y el aprendizaje, siendo utilizado por una buena parte de los docentes como un recurso didáctico habitual. Por manuales entendemos a aquellos libros de texto cuyo objetivo es actuar como soporte de la enseñanza, que presentan un programa de contenidos. Los manuales de historia organizan su contenido y sus actividades de acuerdo con ciertos criterios y concepciones que van a repercutir en la manera en que estos sean construidos y utilizados por los docentes y los alumnos. Estos libros se ven atravesados por ideologías, intereses y creencias, expresando una determinada manera de ver el mundo. Son elementos importantes en el quehacer diario del aula, su relevancia no es solo académica sino también política y educativa, cumpliendo con múltiples funciones tanto para los docentes como para los alumnos. En sus páginas se condensan el conocimiento y las competencias que se pretenden transmitir. Su contenido cristaliza ideologías, percepciones, representaciones de la sociedad que

los creó, por lo que este no es neutral, sino que responde a un sistema de creencias y valores. Son productos que responden a las políticas culturales y los lineamientos curriculares vigentes, además de a las políticas editoriales.

Este artículo nace, por un lado, como una continuación del análisis realizado con manuales de Historia Antigua en el marco de la tesis de posgrado de una de las autoras, y por otro lado, de nuestra participación en proyectos de investigación en los que nos centramos en la enseñanza de la Historia Antigua (en equipos radicados en la Universidad Nacional del Litoral y en la Universidad Nacional de Salta). También es importante mencionar el interés y la preocupación de ambas, nacidos en nuestra práctica docente en la escuela secundaria y en la universidad. Las diversas dificultades detectadas nos llevaron a la reflexión acerca de qué estamos enseñando, cómo y con qué recursos. Para el presente trabajo hemos optado por centrarnos en los manuales como el recurso didáctico que sigue manteniendo mayor presencia y uso en las aulas de nuestra provincia o país. Nos proponemos analizar el contenido de los manuales ya que estos son un recurso didáctico que atraviesa toda la escolaridad y tiene una importante influencia en la construcción de imaginarios, memorias y estereotipos (Álvarez, 2019: 58), por lo que terminan convirtiéndose, como nos dice Rafael Valls, en "un lugar más de la memoria". (2008: 13)

La Historia Antigua presenta procesos y conceptos que no son sencillos para los jóvenes estudiantes que se enfrentan a ellos por primera vez, como es el caso del proceso de construcción del estado en el antiguo Egipto. En este se presentan una serie de elementos que complejizan el trabajo: conceptos teóricos como estado, reino, coerción, etc., una *témporo-espacialidad* muy lejana, así como el peso del mito y la tradición historiográfica.

En este trabajo, analizaremos estos elementos a través de la lectura sistemática, así como el análisis y comparación de la manera en que los manuales seleccionados –editados en diferentes épocas– trabajaron el proceso histórico mencionado, nos preguntamos cómo se lo presenta, qué actividades se proponen y qué imágenes relacionadas se han incluido, qué relación podemos establecer entre lo que plantea la historia investigada sobre este proceso y lo que desarrollan los manuales.

Seguimos una metodología cualitativa, realizando una tarea descriptiva y comparativa y analizando los datos surgidos de la lectura a través de un examen reflexivo. Los métodos cualitativos aplicados al análisis de manuales, como el análisis del discurso, trabajan con cuestiones que no pueden ser cuantificadas. El análisis del discurso ha desarrollado herramientas que nos ayudan en nuestro trabajo con los manuales, como el análisis de contenido (a partir del que podemos revisar la selección de temas, así como su representación) y la perspectiva de la presentación, que nos permite un enfoque comparativo o contrastivo (Pingel, 2010: 67-70). Breves punteos teóricos acerca de la investigación sobre los manuales y la enseñanza de la Historia Antigua.

En nuestra investigación seguimos la conceptualización de Chris Stay (1994, citado por Fernández Reiris, 2005: 24), quien afirma que manuales o libros escolares son aquellos que brindan una mirada a un área del conocimiento, creados con fines pedagógicos para ser utilizados en el aula, lo que Alain Choppin (2001: 223) denomina manuales “por destino”. También Egil Borre Johnson (1996) designa de esta manera a los textos escritos, diseñados y producidos para uso en la enseñanza.

Diversos autores que hemos estudiado definen y caracterizan al manual como: un tipo de texto (Escolano, 2012), un producto didáctico (Apple, 1988), una herramienta de socialización y de reproducción cultural (Choppin, 2001), un instrumento de materialización del currículum e incluso un producto historiográfico. (Alzate y otros, 2005)

Se escapa a los propósitos de este artículo, profundizar en los diversos trabajos que se han dedicado a los manuales en general y a los manuales de historia en particular. Para mencionar a modo de brevísimo estado del arte sobre las investigaciones que se centran en los manuales de Historia, podemos nombrar los trabajos de Jörn Rüsen, Joaquín Prats, Rafael Valls Montes, Alberto Romero, Gonzalo de Amézola, entre otros. En Latinoamérica, la investigación acerca de los manuales de Historia se ha dedicado, mayoritariamente al rol de este en los procesos de construcción de la identidad nacional y los imaginarios colectivos, así como en la historia reciente, aunque en los últimos años se han desarrollado nuevas líneas de investigación, como es el caso de la Historia Antigua.

Con respecto a la enseñanza de este período, como planteamos en la introducción, esta nos enfrenta a una serie de desafíos. Estos, en parte, se comparten con la enseñanza de la Historia en general, y otros son más específicos. Siguiendo a Joaquín Prats (2000: 73–75), la complejidad de la enseñanza de la Historia radica en la incidencia del contexto sobre la mirada acerca de ella, y en su complejidad y abstracción.

A esto le sumamos que la enseñanza de la Historia Antigua implica que nuestros estudiantes se enfrenten a una diversidad de pueblos en una vasta extensión (y lejanía) témporo–espacial, culturas con cosmovisiones muy diferentes a la propia, con un importante discurso mítico. En una Historia escolar que ha tenido una fuerte impronta cívica ¿para qué enseñar Historia Antigua? ¿Para qué enseñar, como es el centro de este trabajo, procesos como la conformación del estado en el antiguo Egipto? Para responder a este interrogante, coincidimos con Hernández Guerra (1995: s/d), cuando nos dice que el conocimiento del mundo antiguo nos brinda elementos para comprender a las preguntas que nos plantea la Historia, nos permite ubicarnos en contextos lejanos en el tiempo y en el espacio y conocer culturas y cosmovisiones que difieren enormemente de la actual, llevándonos a ampliar la mirada sobre lo que es diferente.

En la Argentina, desde 2011 están vigentes los llamados Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, que “[...] plasman los saberes que como sociedad consideramos claves, relevantes y significativos [...]” (Ministerio de Educación, 2011: 7). Para la Historia Antigua, entre los

contenidos planteados podemos leer: "El conocimiento de las formas en que se organizaron los Estados en las sociedades antiguas, en relación con la organización de los trabajos, la distribución del excedente, la legitimación del poder a través del culto y la jerarquización social, a partir del estudio de dos casos." (Ministerio de Educación, 2011: 41 – 42) En este punto enmarcamos el proceso que analizamos en este artículo.

El objetivo de la enseñanza de la Historia Antigua en el nivel medio, es muy diferente a la que perseguimos los historiadores interesados en ella, ya que la búsqueda de los docentes será que los alumnos adquieran ciertos conceptos y contenidos problemáticos que le permitan "pensar históricamente". Debemos lograr que se desarrolle el pensamiento crítico planteando cuestiones, problemas que les permitan reflexionar sobre sus propios problemas" (Zingarelli, 1996: 84). La formación del pensamiento crítico apunta a brindar a los estudiantes herramientas para observar y analizar los diversos procesos humanos, a partir de las herramientas que le aporta la Historia (así como las demás ciencias sociales). En este punto cobra especial importancia la problematización del contenido desarrollado que, junto con el análisis y la valoración de ese contenido, pueden posibilitar que se incorporen y se apliquen nuevos conceptos. (Benejam y Pagés, 2002: 161 – 164)

La conciencia histórica es de acuerdo con Rüsen (1997, 81 – 87), el objetivo y el dominio del aprendizaje de la historia y, es el manual una herramienta importante en este proceso de construcción de esta herramienta. Plantea también este autor, que un manual "ideal" debe evitar la falta de claridad y coherencia, la sobrecarga cognitiva, la presentación lineal y unidimensional del contenido, claridad en el formato y la estructura didáctica, dejando espacio para el análisis del estudiante.

En este sentido, compartimos la definición de Santisteban de la existencia de tres competencias históricas:

- a) la interpretación de las fuentes históricas primarias y secundarias, y la solución de preguntas-problemas históricos; b) las relacionadas con la imaginación histórica (empatía, contextualización y juicio moral); c) la narración como forma esencial del discurso histórico, que puede evolucionar como explicación histórica causal o intencional. (2017: 93-94)

De acuerdo con lo planteado, consideramos que la enseñanza de la Historia Antigua puede aportar a la construcción del pensamiento histórico, a partir del desarrollo, problematización, conceptualización y explicación de diversos procesos que atravesaron los pueblos de la antigüedad que, aunque muy lejanos en el tiempo y en el espacio, nos pueden brindar herramientas para el análisis y la comprensión de la realidad social. En este proceso de construcción que nace en el aula, los manuales siguen siendo el recurso didáctico más utilizado, además de ser el principal material de estudio de los alumnos al momento de enfrentarse a la preparación de un examen o una actividad pautada.

Los manuales pueden llegar a tener un peso muy fuerte al momento de organizar contenidos, objetivos, programas, metodología e incluso la evaluación. Graciela Carbone (2004) nos explica que, en estas situaciones, el manual tiene una influencia importante en el proceso de transposición de los contenidos, resaltando incluso el peligro de que estos sean el único material de trabajo, evitando otras búsquedas y transformándose en intérprete privilegiado del currículum. (citada por López García, 2010: 210 -216)

Por supuesto que no podemos conectar de manera automática lo que está desarrollado en los manuales con lo que los docentes efectivamente van a enseñar en el aula, como nos dice Pagès el manual

...no deja de ser un objeto que, como cualquier otro objeto, no es nada en sí mismo. Depende del uso que se haga de él. Un buen libro de texto, mal utilizado, puede no generar ni buenas enseñanzas ni buenos aprendizajes. Y, contrariamente, un mal libro de texto, puede generar excelentes aprendizajes. (2008: 25)

Asimismo, plantea que existen tres actitudes docentes frente al manual: quienes piensan que es una herramienta que perdió su utilidad; quienes creen que es útil si se lo aborda de manera crítica y constructiva y, por último, un sector importante que lo sigue utilizando cómo único material. (Pagès, 2008: 26)

Los manuales de Historia Antigua en Argentina

Casi hasta fines del siglo XX, en Argentina los manuales de Historia (entre ellos, los de Historia Antigua) han coincidido en general en un planteamiento marcadamente enciclopedista, de acumulación de datos y eurocentrista. Gran parte de la segunda parte del siglo XX se ha caracterizado por la presencia y uso de manuales como los escritos por Astolfi, Ibáñez y Drago, en los que podemos observar prácticas claramente positivistas y tradicionales, así como una importante acumulación de datos político-institucionales, ordenados cronológicamente. El énfasis estaba puesto en la memorización de datos y en las acciones de personajes históricos importantes. Estos manuales se han utilizado a lo largo de varias décadas, convirtiéndose en verdaderos íconos generacionales. (Zingarelli, 1996: 81-82), (Pérez Campos, Álvarez y Balla, 2014)

Hasta la década de 1980 los manuales eran reconocidos por sus autores, docentes de nivel medio (en general, uno solo), y se habían utilizado en las aulas por varias décadas, con pocas o ninguna modificación en sus reimpressiones. Ciertos cambios comienzan a observarse a partir de esta década con la restauración democrática, y especialmente a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación (1993) y la Ley Nacional de Educación (2006). Durante estos períodos se incorporan algunos aportes de nuevas corrientes historiográficas, categorías

teóricas, se propone el trabajo con fuentes y actividades que buscan la interpretación, el análisis, la comparación, etc. En general, las investigaciones que son mencionadas en las bibliografías no son actualizadas (Zingarelli, 1996: 82-83). Especialmente a partir de la reforma educativa de 1993, la oferta editorial no solo se multiplicó enormemente, sino que podemos observar la aparición de manuales de autoría colectiva, con mayor presencia e influencia de la editorial.

En las primeras décadas del siglo XXI, se han incorporado nuevos elementos en los manuales, como el trabajo con fuentes primarias e historiográficas, lecturas en las que se plantean diversas interpretaciones, actividades que impulsan la lectura analítica y la elaboración de textos breves (Pérez Campos, Álvarez y Balla, 2014). El relato se articula alrededor de una diversidad de ejes, los autores en general proceden de las universidades, en las que llevan adelante tareas de docencia e investigación. Se suman sugerencias para seguir estudiando las diversas temáticas, como direcciones de páginas web, películas, documentales, etc. Estos manuales incluyen diferentes textos, actividades, fuentes e imágenes. (Lewkowicz y Rodríguez, 2016: 59- 63)

Como hemos propuesto al inicio de este trabajo, analizaremos el contenido relacionado con el origen del estado en Egipto, para lo que hemos seleccionado cinco manuales:

- Astolfi, José. (1963 [1951]), *Historia I. Antigua y Medieval*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Balbiano, Alejandro, Carabajal, Benjamín, Casola, Natalia, Celotto, Amanda, Cifuentes, Martín, López de Riccardini, Silvia, Maurizio, María Paola, Sá, Inés, Vissani, Guillermo. (2015), *Ciencias Sociales I. Serie Conocer +*. Buenos Aires, Santillana.
- Blanco, Jorge, Fernández Caso, María Victoria, Gurevich, Raquel, Vázquez, Enrique, Alonso, María Ernestina, Soletic, María de los Ángeles. (2017), *Ciencias Sociales I, Serie ConCiencia Social*. Buenos Aires, Aique.
- Eggers – Brass, Teresa, Derendinger, Federico. (2006), *Historia I. Los primeros hombres, los primeros estados, los distintos mundos*, Buenos Aires, Maipue.
- Ibáñez, José Cosmelli. (1980), *Historia I*. Buenos Aires, Editorial Troquel.

Estos cinco manuales fueron seleccionados teniendo en cuenta, en los casos de los manuales escritos por Astolfi e Ibáñez, la extensión en el tiempo de su uso (fueron reimpresos a lo largo de más de tres décadas) y, que debido a ello, se convirtieron en verdaderos símbolos de su época. Estos textos han tenido una fuerte presencia en la biografía escolar de quienes hoy son adultos y adultos mayores, muchos de ellos formadores de futuros formadores. En el caso de los otros tres manuales, se tuvo en cuenta que fueran editados en los últimos quince años, en un contexto normativo, son manuales que son o han sido utilizados en las aulas de diferentes escuelas y que son productos de diferentes editoriales con una importante difusión.

El origen del estado en Egipto en los manuales seleccionados

Los manuales escritos por Astolfi e Ibáñez dedican un espacio breve al tema del surgimiento del estado en Egipto, que es incorporado al apartado de los períodos históricos del antiguo Egipto. En ambos casos se trata de relatos netamente descriptivos, en los que hay una escasa conceptualización. Esto último lo podemos notar especialmente en el manual de Astolfi.

En los dos manuales se relata el proceso desde la organización en clanes, luego los nomos, más tarde la organización de dos reinos, que luego de guerras y tratados, cierran el proceso con la unificación del territorio gracias a quien sería el primer faraón, Menes:

“Los primitivos habitantes formaron clanes, grupos nómadas o temporalmente sedentarios, dirigidos por un consejo de ancianos.” “Los clanes concluyeron por reunirse en grupos mayores, llamados nomos, bajo la autoridad de un príncipe. Por medio de guerras y tratados, los nomos se juntaron a su vez en dos reinos: el Alto y el Bajo, que después se fusionaron. El monarca tomó el título de faraón.” (Astolfi, 1963: 19)

En los primeros tiempos, los pobladores del valle del Nilo vivían agrupados en familias o clanes, que más tarde se unificaron en comunidades mayores, llamadas nomos [...] Con el transcurso del tiempo, los nomos aumentaron e cantidad y debido a su poderío comenzaron a guerrear entre sí: finalmente se dividieron en dos grandes reinos: el del Bajo Egipto, en la región del Delta, y el del Alto Egipto, en el valle del Nilo. Ambos estados siguieron luchando durante muchos años hasta que un rey llamado Menes logró dominar todo el territorio [...] (Ibáñez, 1980: 32)

Como podemos ver, el manual de Astolfi utiliza conceptos como clanes, autoridad, príncipe, guerras, tratados y reinos, pero, a excepción del concepto de clanes, cuya definición aparece en el mismo texto, los demás solo son planteados en el texto sin mayor desarrollo, como parte de la descripción. Ibáñez también plantea los conceptos de clanes, nomos y reinos, explicando brevemente los dos primeros. Es interesante que se incorpore la concepción del poder como explicación para los conflictos entre los nomos, y que se caractericen como estados a los reinos del Alto y el Bajo Egipto, aunque solo se menciona el concepto, no se lo explica. También nos interesa destacar que este autor explica que el inicio del proceso histórico se produce en el Valle del Nilo.

En los dos manuales el proceso está claramente ubicado en el tiempo, incluso Ibáñez incorpora un cuadro cronológico de todos los períodos históricos de la historia de Egipto. Con respecto a la ubicación espacial, el manual de Astolfi incorpora en la misma página un mapa en el que están claramente ubicados tanto el Bajo como el Alto Egipto. El manual de Ibáñez también presenta un mapa con las mismas referencias, pero dos páginas antes,

ilustrando la explicación sobre la situación geográfica de Egipto. Otro punto en común es que, en ambos, estamos frente a un relato evolutivo, en el que cada acontecimiento se conecta con el siguiente, en una larga cadena de eventos que se explica en su secuencia.

Astolfi no incorpora actividades en su manual, algo que sí encontramos en el libro de Ibáñez, aunque estas se limitan a un cuestionario por capítulo y en algunos casos, un texto seguido por unas pocas preguntas. En el caso del recorte temático que estamos analizando, no encontramos ninguna consigna relacionada con él. Las imágenes incorporadas no suman a la explicación, solo son ilustrativas.

En cambio, de los tres manuales seleccionados que fueron editados en los últimos quince años, antes de la explicación sobre la formación del estado en Egipto, dos de ellos incorporan un apartado en el que se explica el proceso de origen del estado. En el caso del manual de la editorial Maipue, lo suma como una lectura extra para los alumnos, con dos partes: "¿Qué es un estado?" y "Características del estado". Es un apartado complejo conceptualmente, comenzando con la explicación del moderno concepto de estado y cómo este comenzó a ser utilizado para describir el proceso atravesado de surgimiento de los primeros estados. Nos interesa destacar que, si bien los autores se centran en un concepto de Estado, aclaran que no es la única mirada posible:

En la explicación que te brindamos a continuación sobre qué es un Estado, nos estamos limitando a una visión simplista que supone al Estado como el resultado de la evolución de un proceso histórico determinado. En realidad hay muchísimos intelectuales que reflexionaron sobre el Estado, estableciendo más de una visión sobre el nacimiento y desarrollo histórico del concepto. Existen otras concepciones que entienden al Estado como una relación social, como el resultado de una confrontación de clases, grupos o sectores sociales. (Eggers- Brass y Derendinger, 2006: 50)

A la caracterización del estado le suma una serie de conceptos: soberanía, poder, gobierno, monopolio de la fuerza, legitimidad, cada uno de ellos definido brevemente. La aparición del Estado se explica a partir de la unión de diferentes ciudades o por la expansión de una ciudad sobre los demás territorios. El apartado se cierra con una clasificación del estado en el mundo antiguo: Estado oriental, Estado helénico y Estado romano, describiendo solo al estado oriental (cabe aclarar que no se vuelve a los conceptos de estado helénico y estado romano, estos no son definidos ni caracterizados en el manual). Al estado oriental lo caracterizan como teocrático y esclavista, conceptos cuya definición se incorpora (llama la atención que se aplique este concepto a todo el mundo oriental).

Llegando ya a la explicación sobre el origen del estado en Egipto, vemos que luego de una breve descripción del espacio egipcio, se narra el proceso del paso de los poblados neolíticos a nomos, de los nomos a dos reinos (Alto y Bajo Egipto) y de los dos reinos a un imperio teocrático (Eggers- Brass y Derendinger, 2006: 51). Es un relato que nos presenta

una secuencia lineal, evolutiva; incluso el subtítulo así lo deja ver: "Evolución política", en el que Egipto fue atravesando etapas que se cerraban al comienzo de la siguiente. Se hace hincapié en la centralización del poder y de la organización de las obras en manos del faraón. Es llamativo que se utilice el concepto feudal para caracterizar al poder de los nomarcas a inicios del Primer Período Intermedio, ya que es un concepto que los estudiantes aún no manejan y puede llevar a confusión cuando lleguen a estudiar ese período. En la misma página se incorporó un vocabulario en el que se definen los conceptos de imperio, teocracia, dinastía, politeísta y feudal. Sobre esos conceptos no se vuelve más adelante. A diferencia de los dos manuales analizados anteriormente, no se menciona al rey Menes o Narmer.

A pesar de la explicación de la existencia de los dos reinos, no hay un mapa en la misma página en el que esa división quede graficada. Recién en la página siguiente hay un mapa de Egipto en el que están marcados los límites de cada etapa y están ubicados el Bajo y el Alto Egipto, entre muchos otros datos espaciales. Teniendo en cuenta que los estudiantes tienen un promedio de 12 años, esto puede resultar confuso y parecer desconectado del contenido. Las imágenes incluidas no aportan al contenido.

No hay una actividad sugerida específica sobre esta temática, solo una tarea de análisis del fragmento de "La sátira de los oficios", en la que una de las consignas plantea: "Subraya en el texto los conceptos que muestran que Egipto era una sociedad tributaria, y justifícalos" (Eggers- Brass y Derendinger, 2006: 55). Vale aclarar que el concepto de sociedad tributaria es explicado con anterioridad.

El manual de la editorial Santillana no incorpora apartados en los que explique conceptualmente el proceso de formación del estado antiguo, directamente se dedica a desarrollarlo en los diferentes espacios estudiados. En el apartado "La formación del Estado en Egipto", se desarrolla el proceso vivido por las comunidades aldeanas, organizadas por lazos de parentesco a orillas del Nilo, y los cambios que atravesaron en el Alto Egipto: "Entre el 4000 y el 3500 a.C., distintas comunidades aldeanas se instalaron a orillas del Nilo para aprovechar sus aguas, sobre todo en el Alto Egipto. Estas sociedades neolíticas [...] estaban organizadas por lazos de parentesco". (Balbiano y otros, 2015: 55) Se mencionan las poblaciones de Nagada, Hieracópolis y Abidos, el uso de bienes de prestigio y la lucha por el control de las rutas hasta llegar a la alianza entre Hieracópolis y Abidos que comenzó a dominar a otras poblaciones por medio de la violencia: "[...] a partir del 3400 al 3200 a.C. comenzaron a producirse cambios en el Alto Egipto. Las poblaciones de Nagada, Hieracópolis y Abydos comenzaron a adquirir bienes lujo o de prestigio [...]" "Dichos bienes llegaban a través de rutas [...]" (cuyo control) [...] llevó a una serie de enfrentamientos [...]" "De este modo, surgió el Estado en el Valle del Nilo: un tipo de organización político-social que ejerció una relación de dominación de un grupo por otro a través de la fuerza. A medida que estos nuevos gobernantes ganaban poder y prestigio, empezaron a necesitar funcionarios que los ayudaran a administrar los recursos del Estado". (Balbiano y otros, 2015: 55)

Se explica a lo largo del texto alguno de los conceptos planteados como bienes de prestigio y estado, pero otros como lazos de parentesco, relación de dominación, poder y prestigio, no se desarrollan.

La unificación de todo el territorio egipcio a cargo del rey Menes o Narmer, se plantea a partir de la expansión del Alto Egipto sobre el Delta hacia el año 3100 a.C. Posteriormente, se explica la organización del estado, el desarrollo de la burocracia y el sistema tributario:

A partir del surgimiento del Estado, una minoría privilegiada (el faraón y su familia) comenzó a necesitar recursos para mantenerse y para llevar a cabo distintos proyectos [...] Se conformó en Egipto un sistema de tributos [...] con el fin de recaudar recursos, y un grupo de especialistas (burocracia) enfocados en su administración y distribución. (Balbiano y otros, 2015: 56)

Un mapa de Egipto se encuentra antes de este apartado (Balbiano y otros, 2015: 54). En él se pueden observar claramente a las zonas ocupadas por el Bajo y el Alto Egipto, así como algunas referencias, como las pirámides, lugares de enterramiento real y centros urbanos. También se encuentra una línea de tiempo (Balbiano y otros, 2015: 55), en la que está ubicado claramente el proceso que estamos analizando. Además, en ella es posible ver graficados varios ritmos temporales, así como cambios y continuidades.

Dos actividades se relacionan con esta temática, la primera es una pregunta que se encuentra al final del apartado: "¿Cuál es la importancia de las relaciones de intercambio en el surgimiento del Estado en Egipto?" (Balbiano y otros, 2015: 55), y la segunda se encuentra en las actividades finales del capítulo, en la forma de una oración a ser completada: "El estado egipcio se financiaba con el cobro de impuestos y con [...]" (Balbiano y otros, 2015: 60). En las dos primeras actividades podemos ver que se solicita al estudiante que vuelva al texto, en la primera se busca que se desarrolle una explicación, en la segunda tan solo que se complete la información.

Por último, el manual de la editorial Aique dedica varios apartados a la explicación del proceso de aparición de las primeras ciudades y de los primeros estados: "La construcción de obras de riego", "Las primeras ciudades: centros urbanos y zonas rurales" (Blanco y otros, 2017: 73), "Excedente de alimentos, nueva división del trabajo y diferenciación social" (Blanco y otros, 2017: 74). El texto tiende a conectar un proceso con el otro, como en una cadena de eventos que se explican en su misma sucesión.

En el apartado sobre "Los primeros estados" (Blanco y otros, 2017: 75), se describe el proceso de diferenciación y jerarquización social, la aparición de un grupo que tiene privilegios, que controla el excedente y exige la obediencia de los demás y ejerce la autoridad, el control y el gobierno. Se explican los cambios como una sucesión en la que se encadenan entre sí. Estos nuevos estados son teocráticos, de legitimación divina, y desarrollan un aparato buro-

crático y un sistema de tributación. En el apartado a continuación se plantea la existencia de ciudades estado y de imperios, “[...] según la capacidad que tenía cada uno para extender su autoridad e imponer su dominio sobre nuevas tierras y sus habitantes”. En la misma página se sugieren dos consignas de trabajo, que buscan que los estudiantes realicen explicaciones causales y una caracterización, a partir del análisis del contenido del texto principal:

¿Por qué las sociedades de cazadores–recolectores no organizaron estados? ¿Por qué sí lo hicieron las sociedades agrícolas? ¿Qué grupos sociales se beneficiaron con la organización de los primeros estados? ¿Por qué? ¿Qué características de la organización del espacio en las primeras ciudades ponían de manifiesto la nueva división del trabajo y la diferenciación social que provocó la producción de un excedente de alimentos? (Blanco y otros, 2017)

Si bien el texto presenta cierta complejidad conceptual, si pensamos en los estudiantes a los que va destinado, a lo largo del desarrollo se va explicando claramente el proceso. Con respecto al surgimiento del Estado en Egipto, desde el título ya nos está introduciendo a la explicación que sigue: “La unificación política del país del Nilo” (Blanco y otros, 2017: 80). En este manual se plantea la dominación del Delta por parte del Valle, pero vuelve a hacerlo a través de la existencia de dos reinos:

Hacia el 3000 a.C., los grupos de pastores que vivían en el Alto Egipto impusieron su dominio sobre los grupos de pastores sedentarios que habitaban en la zona del delta. El reino de la Casa Blanca (el alto Egipto) se unificó con el reino de la Casa Roja (el bajo Egipto) y, desde entonces, el nuevo rey comenzó a utilizar el título de faraón [...]. (Blanco y otros, 2017)

Podemos notar que no hay ninguna explicación causal de este proceso, solo su descripción. Sí se explica la legitimación divina del faraón, para consolidar la unidad política de Egipto. En el apartado siguiente “Estado teocrático y tributos” (Blanco y otros, 2017: 81), se describe brevemente la organización del trabajo por parte del faraón y el sistema tributario. Una consigna busca llevar a los estudiantes a revisar nuevamente el texto: “¿Qué condiciones favorecieron, en el antiguo Egipto, la organización de un Estado fuertemente centralizado?” (Blanco y otros, 2017: 81). Nuevamente, las imágenes incluidas en el texto, no tienen relación con la temática desarrollada, son meramente ilustrativas. En el apartado que explica la unificación de Egipto, se cuenta en la misma página con un mapa sobre “Los centros urbanos en el antiguo Egipto”, pero este, no acompaña en realidad al texto pues no ubica las zonas ocupadas por el Alto y el Bajo Egipto.

Del análisis de estos tres últimos manuales seleccionados, vemos que todos desarrollan la temática sobre la que queremos trabajar. Dos de ellos, los editados por Maipue y Aique,

suman apartados de desarrollo conceptual, en los que se plantean y definen conceptos complejos, como estado, poder, burocracia, tributación, teocracia, jerarquización social. De ambos manuales, solo el de la editorial Maipue busca explicar las particularidades del estado antiguo. Una cuestión a tener en cuenta es que, una vez definidos, en general se vuelve a ellos en escasas ocasiones, o directamente no vuelven a aparecer. Esto nos habla de cierta falta de recurrencia procedimental, ya que se plantean contenidos sobre los que no se vuelve a trabajar. Los conceptos son como dijimos, muy complejos, pero las definiciones brindadas son simples; consideramos que son adecuadas a la edad de los estudiantes.

Con respecto a las coordenadas del tiempo y el espacio, en los tres manuales se incorpora la datación de este proceso, además de hacer posible que se deduzcan diversos ritmos temporales, cambios y continuidades a través de la lectura. Un solo manual, el editado por Santillana, incorpora una línea de tiempo en el que ubica el proceso de formación del estado, permitiendo que el estudiante no solo pueda datar este proceso, sino que también pueda inferir diversos ritmos temporales. El espacio está representado en los tres, pero con ciertas diferencias. El manual de Maipue incorpora un mapa que aparece en la página siguiente, aunque lo consideramos un poco desconectado del contenido. Aunque está señalada la división entre el Alto y el Bajo Egipto, creemos que puede generar confusión. El manual de Santillana ubica claramente las dos áreas y, en cuanto a la diagramación, está conectado directamente con el contenido, lo que hace posible la ubicación del proceso estudiado en el espacio. El manual de Aique también incorpora un mapa que acompaña al texto principal, pero en él solo están las referencias a antiguos centros urbanos y aunque se explica la división entre el Alto y el Bajo Egipto, esto no se ve reflejado en el mapa, impidiendo que el estudiante pueda ubicar el proceso en el espacio.

Las actividades relacionadas con la temática son escasas, pero rescatamos que busquen generar una lectura comprensiva y elaborar explicaciones causales, además de descripciones y caracterizaciones.

Podemos notar que en los cinco manuales encontramos claridad en la ubicación cronológica del proceso histórico y presentan un relato (con la excepción del manual de la editorial Santillana), que plantea una serie de eventos que se encadenan y se explican entre sí, siguiendo la línea: clanes o poblados – nomos – reinos – unificación. Un evento histórico es causa del evento siguiente y consecuencia del anterior.

La ubicación espacial también está presente en todos los manuales, pero no siempre de manera clara. Volvemos a hacer hincapié en la edad de los destinatarios de esos manuales, aunque todos incorporan un mapa, no siempre queda claro que el mismo se relaciona con el proceso explicado.

Historia enseñada-historia investigada

De acuerdo a lo analizado en los manuales seleccionados, podemos decir que, con respecto al origen del estado en Egipto, ha prevalecido durante mucho tiempo lo que Amelie Kuhrt (2000: 148) llama la "Tradición de unificación". Esta plantea la división del país en dos: el Alto y el Bajo Egipto, dos reinos que posteriormente serán unidos bajo el poder del faraón, dando así inicio al estado unificado. Egipto creó una "imagen normativa" (Kuhrt, 2000: 148) sobre sí mismo; una imagen, una historia, una ideología que el mito ayuda a sostener. Como nos dice Barry Kemp (1996: 28), "La historia consiste en el seguimiento detallado de un mito del pasado que sirve de modelo en el presente [...] Egipto [...] conocía su propio pasado e insertaba las imágenes de aquel en el mundo mítico". Ahora bien, no hay pruebas que haya existido un reino en el Bajo Egipto, ni que lo relatado en el mito de la unificación tenga bases históricas.

Pudimos notar que en cuatro manuales aún predomina con fuerza el relato historiográfico tradicional de la existencia de los dos reinos (el Alto y el Bajo Egipto) que fueron unificados por el rey Menes o Narmer. Hoy se considera que la existencia de los dos reinos y su posterior unificación, tienen en general, una impronta más simbólica que histórica y con una fuerte presencia mítica. Es llamativo que esto suceda en manuales que entre sí tienen una distancia de más de cincuenta años en su edición y existiendo una cantidad cada vez mayor de estudios historiográficos sobre esta temática. El mismo relato se puede leer en manuales "clásicos", así como en ediciones que actualmente son utilizados para trabajar en las aulas.

De acuerdo con investigaciones actuales, el Estado antiguo parece haber nacido a partir de la existencia de diversos protoestados o sociedades de jefatura, que luego, fueron tomando diferentes formas. En el caso de Egipto en el IV milenio a.C. es posible observar la existencia de tres protoestados en el valle del Nilo, al sur de Egipto: Hieracópolis, Nagada y Abidos, uno de ellos impondrá su dominio sobre los demás para luego expandir territorialmente su dominio. Hay evidencia de conflictos entre estas comunidades por el acceso a los bienes de prestigio y, es probable que una de ellas, haya comenzado a llevar adelante prácticas sostenidas de dominación sobre otros. En Hieracópolis, se produce en este período un proceso de crecimiento poblacional que conduce a una mayor jerarquización social y especialización laboral. Allí se encuentra lo que parece ser un centro ceremonial y tumbas de gran tamaño. Para esta época, es probable que la zona se haya unificado bajo el dominio de Hieracópolis y Abidos. Para el 3000 a.C., el territorio desde el Mar Mediterráneo hasta la primera catarata del río Nilo estaba unificado bajo la autoridad del estado egipcio. (Campagno, 2007: 20-25)

Los planteamientos de estas investigaciones actuales, sí las podemos ver más reflejadas en el manual de la editorial Santillana, en el que es posible leer acerca de los primeros indicios de estatalidad en el Valle del Nilo y una posterior unificación del territorio (no de dos reinos), tal como lo sugieren diversas investigaciones (como, por ejemplo, la obra citada, del egiptó-

logo argentino Marcelo Campagno). En los manuales de Ibáñez y de la editorial Aique se menciona que el inicio de este proceso se dio en el Valle del Nilo, pero sin abandonar la explicación de la unificación de los dos reinos.

En el caso que estamos estudiando, podemos notar claramente uno de los problemas que suelen presentar los manuales y, que tiene que ver, con la presentación de los temas que pueden seguir líneas historiográficas que actualmente están siendo discutidas o que han sido abandonadas, como nos dice Sáez:

Las investigaciones muestran que los contenidos históricos en los libros de texto están desligados de la producción histórica. Los resultados actuales de la historiografía y las nuevas perspectivas de la ciencia histórica, no aparecen reflejadas en el contenido o las actividades de los libros de texto. Por tanto, la historia presentada en los libros de texto se encuentra anclada en las formas tradicionales de la enseñanza y el conocimiento histórico, careciendo de los avances en ambas áreas. (Sáez, 2016: 106)

En los manuales están plasmados los contenidos temáticos delineados, a su vez, por los diseños curriculares, estos son una herramienta del proceso de transposición didáctica, de acuerdo con el concepto de Chevallard (1998). Ahora bien, nos preguntamos, ¿podemos establecer si hay relación, con respecto al recorte temático realizado, entre la historia enseñada y la historia investigada en estos manuales?

No estamos planteando que haya una relación lineal entre la historia investigada y la historia enseñada, ya que, como dice Cuesta Fernández (1997: 72), hay un proceso de diferenciación entre el uso científico y el escolar, una cierta lejanía entre la historia escolar y la investigación. Tampoco sugerimos que las disciplinas escolares (la historia, en este caso) sean una simplificación de conocimientos científicos que no se pueden llevar al aula de la misma manera, una especie de proceso de vulgarización del saber. La tarea pedagógica sería, entonces, desarrollar una metodología a través de la cual los estudiantes puedan acercarse al conocimiento. De esta manera, se estaría dejando de lado la existencia autónoma de las disciplinas escolares. Chervel (1991: 64- 65), nos deja claro que lo que se enseña en la escuela es una creación histórica de la misma escuela y no una vulgarización del conocimiento científico. En este sentido:

...el empleo de libros de texto de Historia contribuye a fijar una tradición fundamental y fundamental del código disciplinar. Ocupan un lugar de primer orden entre los textos visibles que nos acercan a la enseñanza de la Historia. Entre otros motivos, porque los libros de texto contienen sobreentendidos pedagógicos imprescindibles para explicar las realidades escolares. (Cuesta,1997: 85)

La historia escolar tiene sus propias lógicas y, como toda disciplina escolar, tiene diversos componentes. La exposición de contenidos por parte del docente o el manual es el primero de ellos (Chervel, 1991: 88). Por ello, no pretendemos establecer una linealidad entre la historia escolar y la historia investigada, pero de todas maneras queremos remarcar el hecho de que cincuenta años después, en nuevos manuales, con nuevos autores (en un número creciente de casos, procedentes de las universidades), se siga explicando el mismo proceso siguiendo una tradición historiográfica que ha sido cuestionada, aun cuando las investigaciones recientes nos brindan otras perspectivas.

¿Por qué nos parece importante puntualizar estas cuestiones? Los manuales no solo son herramientas didácticas importantes en la formación de los jóvenes estudiantes, son los libros con los que varias generaciones de profesores de Historia se han formado durante su escolaridad, moldeando una historia escolar de fuerte impronta. Estos docentes en su práctica áulica se encontrarán con nuevos manuales, en los que es posible encontrar explicaciones que ya han sido superadas, pero aún perviven en los libros escolares y, que los remite a aquello que han aprendido en sus años de formación. Las urgencias de la cotidianeidad áulica y la frecuente sobrecarga de trabajo docente conducen muchas veces a un uso irreflexivo del manual y su contenido, por lo que consideramos que es fundamental que llevemos adelante una lectura crítica y analítica de los mismos, no solo de los que usaremos, sino incluso creemos que es importante evidenciar y revisar el contenido de aquellos que nos han formado, historiar su contenido para su posterior análisis y comparación.

Es indudable que en el aula hay una constante renegociación de lo planteado desde los diseños curriculares. El estudio sobre los manuales acompaña a otros estudios sobre el currículum o sobre el proceso escolar (Goodson, 1991). Consideramos que el análisis del contenido de los manuales puede ser una herramienta que colabore en el proceso de resignificación de los contenidos al llevarlos al aula, aportando elementos para una necesaria mirada analítica, crítica y cuestionadora del docente que trabaja y toma decisiones entre las exigencias de contenidos de los lineamientos curriculares y los presentes en los libros. Otra razón por la que consideramos importante realizar este tipo de análisis:

...es que las concepciones presentes en ellos moldean ciertas miradas sobre el pasado en los alumnos, e inciden fuertemente en ellas. Cuando algunos de estos alumnos de secundaria llegan a estudiar Historia en la universidad, se hacen evidentes estas concepciones presentes en los manuales, fuertemente arraigadas en ellos, que son quienes van a tener a su cargo la enseñanza de estas temáticas a futuros estudiantes. (Álvarez, 2018: 105)

En esta misma línea, como docentes del Profesorado en Historia, esperamos contribuir en la construcción de herramientas para la formación de nuestros estudiantes. Por supuesto que la práctica docente no se va a ver mecánicamente modificada en la medida que los

manuales cambien, precisamente nuestro objetivo central es impulsar una lectura crítica de los manuales, así como de otros recursos didácticos. Al decir de Cuesta Fernández:

Los libros de texto [...] poseen un uso social en el aula, son artefactos culturales que intervienen en los procesos pedagógicos como mediadores entre profesores y alumnos. Son, en suma, textos visibles que se relacionan con las prácticas invisibles de la pedagogía del pasado. [...] Sin ellos no es posible imaginar y reconstruir el proceso completo de invención de la Historia escolar y la génesis de su código disciplinar. (1997: 84- 85)

A modo de cierre

En este trabajo nos hemos centrado en el análisis de una temática desarrollada en cinco manuales de Historia Antigua de diferentes editoriales publicados en la Argentina: el origen del estado en Egipto.

Consideramos que los manuales aún hoy son herramientas importantes para la cotidianidad del trabajo áulico, marcan en muchas ocasiones las elecciones y los tiempos, por lo que es una tarea central analizar su contenido, para ser más conscientes del mismo, evitando así la utilización acrítica de los manuales en el aula. La intención de este trabajo no es criticar la labor de los responsables de estos libros, que llevan adelante una tarea compleja, sino impulsar la necesidad de una lectura analítica y reflexiva de los mismos.

La historia antigua se enseña en las escuelas de nuestro país a estudiantes que tienen un promedio de 12 años (a excepción de la educación para jóvenes y adultos), por lo que a los desafíos propios de la enseñanza de la historia antigua (témpero-espacialidades muy lejanas, conceptos complejos, cosmovisiones desconocidas, etc.), se suma el hecho de que es necesario tener en cuenta la edad y el desarrollo escolar de nuestros alumnos.

En este proceso se presentan una serie de elementos que complejizan el trabajo: conceptos teóricos como estado, reino, coerción, etc., una témpero-espacialidad muy lejana y el peso del mito y la tradición historiográfica. En este trabajo analizamos estos elementos y nos centramos en el análisis y comparación de la manera en que manuales seleccionados trabajan el proceso histórico mencionado, nos preguntamos cómo se lo presenta, qué actividades se proponen y qué imágenes relacionadas se han incluido, qué relación podemos establecer entre lo que plantea la historia investigada sobre este proceso y lo que plantean los manuales.

Luego del análisis de los manuales, podemos delinear un punteo al respecto:

- Todos trabajan con conceptos muy complejos, pero en solo dos de ellos se busca definirlos. Aunque esas definiciones tienden a ser muy simplistas y cerradas, brindan herramientas para una mejor comprensión de la lectura por parte de los estudiantes. Si bien estos conceptos están presentes, podemos decir que hay cierta

falta de recurrencia procedimental ya que, una vez planteados, no se vuelve a ellos a lo largo del manual.

- Algunos conceptos pueden conducir a una importante confusión teórica, como en el uso que se hace de los conceptos de esclavismo, feudal, estado helénico o romano.

- A medida que vamos analizando ediciones más modernas, es posible notar una creciente complejidad conceptual, aunque no se abandona el relato descriptivo.

- En todos, el proceso estudiado está claramente fechado, y es posible inferir de la lectura (o del eje temporal que incorpora el manual de la editorial Santillana), la existencia de varios ritmos temporales, así como continuidades y cambios.

- La representación del espacio también está presente, pero no siempre está clara la relación entre el mapa y el contenido del texto.

- Excepto en el manual de Astolfi, que no sugiere ninguna actividad, el número de actividades planteadas es diferente en cada caso y en general, buscan una relectura y análisis del texto.

- La narración tiende a presentar una sucesión de eventos/procesos.

- A lo largo de los más de cincuenta años que separan la edición de estos manuales, podemos notar que los relatos descriptivos fueron dando paso a explicaciones con una creciente complejidad conceptual. En todos ellos es posible ubicar claramente el proceso histórico en el tiempo y en el espacio.

- Por último, hay una clara pervivencia de la tradición historiográfica de la unión de los dos reinos como momento culminante del proceso de formación del estado en Egipto, las investigaciones más recientes solo están presentes en uno de los manuales.

Consideramos que es importante que analicemos profundamente las herramientas con las que trabajamos en el aula y aquellas que han tenido una fuerte presencia a lo largo del tiempo y en la formación de varias generaciones, estas no son asépticas ni están exentas de ideología, por lo que es fundamental que seamos conscientes de la necesidad de trabajar con ellas de una manera crítica. El docente es un agente activo que debe reflexionar sobre sus prácticas y los instrumentos con los que llevará adelante su tarea didáctica, por lo que trabajos como este buscan acompañar este proceso de reflexión, análisis y toma de decisiones.

Hemerografía

Álvarez, María Silvia (2018), "La historia antigua en la escuela secundaria: diseños curriculares y manuales escolares", *Reseñas de enseñanza de la Historia. Apehun*, núm. 16, pp. 99- 112.

Chervel, André (1991), "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación". *Revista de Educación*, núm. 295, pp. 59-111.

- Choppin, Alain, Soto Lucas, Miriam (trad.) (2001), Pasado y presente de los manuales escolares. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 13, núm. 29-30, pp. 207-229.
- Goodson, Ivor (1991), "La construcción social del curriculum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum", *Revista de Educación*, pp. 7-37.
- Hernández Guerra, Liborio (1995), "Recorrido por la historiografía de la Historia Antigua." *Revista Iber*, núm. 6, Versión electrónica.
- Lewkowicz, Mariana y Rodríguez, Martha (2016), "Historiografía académica e historia escolar. Los libros de texto de historia entre dos centenarios." *Història da Historiografia*, núm. 20, pp. 48- 68.
- López García, María (2010), "A rey muerto, rey puesto. El papel del docente en el manual escolar", *Revista Ibero-americana de Educação*, núm. 54, pp. 203-220.
- Prats, Joaquín (2000), "Dificultades para la Enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: Reflexiones ante la situación española", *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm.5, p. 71-98.
- Rüsen, Jörn (1997), "El libro de texto ideal", *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, núm. 12, p. 79-93.
- Santisteban Fernández, Antoni (2017), Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, núm. 53, pp. 97-99.
- Zingarelli, Andrea (1996), "Algunas consideraciones sobre la propuesta editorial para la enseñanza de la Historia Antigua," *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, núm. 1, pp. 81-89.

Bibliografía

- Álvarez, María Silvia (2019), *La enseñanza de la dimensión temporal en los manuales de historia antigua. Un estudio de su construcción y utilización*, Tesis de maestría, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- Apple, Michael (1986), *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de raza en la educación*, Barcelona, Paidós.
- Astolfi, José (1963 [1951]), *Historia I. Antigua y Medieval*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Balbiano, Alejandro; Carabajal, Benjamín; Casola Natalia; Celotto Amanda; Cifuentes, Martín; López de Riccardini, Silvia; Maurizio, María Paola; Sá, Inés; Vissani, Guillermo (2015), *Ciencias Sociales I. Serie Conocer +*, Buenos Aires, Santillana.
- Benejam, Pilar y Pagès, Joan (coord.) (2002), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, Edit. Borsoi, Barcelona.
- Blanco, Jorge; Fernández Caso, María Victoria; Gurevich, Raquel; Vázquez, Enrique; Alonso, María Ernestina; Soletic, María de los Ángeles. (2017), *Ciencias Sociales I. Serie ConCiencia Social*, Buenos Aires, Aique.
- Borre Johnsen, Egil (1996), *Libros de texto en el calidoscopio: estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Pomares, Corredor, Barcelona.
- Campagno, Marcelo (2007), *El origen de los primeros Estados. La "revolución urbana" en América Precolombina*, Buenos Aires, Eudeba.
- Chevallard, Yves (1998), *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique.
- Cuesta Fernández, Raimundo (1997), *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Pomares, Corredor, Barcelona.
- Eggers-Brass, Teresa y Derendinger, Federico (2006), *Historia I. Los primeros hombres, los primeros estados, los distintos mundos*, Maipue, Buenos Aires.
- Fernández Reiris, Adriana (2005), *La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del curriculum en el aula*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

- Ibáñez, José Cosmelli (1980), *Historia I*, Editorial Troquel, Buenos Aires.
- Kemp, Barry (1996), *El Antiguo Egipto. Anatomía de una civilización*, Crítica, Barcelona.
- Kuhrt, Amelie (2000) *El Oriente próximo en la antigüedad 3000-330 a. C.*, Crítica, Barcelona.
- Ministerio de Educación (2011), *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Séptimo Año. 7º Año Educación Primaria y 1º Año Educación Secundaria*, Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- Pagès, Joan (2008), "Los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de competencias ciudadanas", En *Ministerio de Educación de Chile. Seminario Internacional. Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales*, Ministerio de Educación, Santiago de Chile.
- Pingel, Falk (2010), UNESCO *Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, UNESCO, Paris.
- Sáez Rosenkranz, Isidora (2016), *Análisis de actividades en libros de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación básica en Chile*, Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Valls, Rafael(2008), *La enseñanza de la historia y textos escolares*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.

Publicaciones electrónicas

- Alzate Piedrahita, María Victoria; Arbelaez Gómez, Martha; Gómez Mendoza, Miguel Ángel; Romero Loaiza, Fernando & Gallón, Humberto (2005), "Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar". *Revista Iberoamericana De Educación*, vol. 37 núm. 3, pp. 1-16, disponible en <https://rieoei.org/RIE/article/view/2709>
- Escolano Benito, Agustín. (2012), "El manual como texto", *Pro-Posições*, vol. 23, núm. 3, pp. 33-50, disponible en <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642827>
- Pérez Campos, Ana Bella; Álvarez, María Silvia; Balla, María Noel (2014), "Los libros escolares de historia antigua: análisis de las actividades propuestas." *XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales De Enseñanza De La Historia* (e-book). Disponible en http://www.fhuc.unl.edu.ar/materiales_congresos/CD_ensenanza_historia_2014/pdf/nucleo_2/perez_campo_alvarez_balla.pdf

La escuela, una organización ritualizada¹

The School, a Ritualized Organization

Agustín Escolano Benito²

Resumen

El presente trabajo trata de incorporar la historia de la escuela en el corriente de la historia cultural de la experiencia, mostrando como la cultura empírica se sustenta, además de en las prácticas que ejecutan alumnos y enseñantes, en los modos de sociabilidad que los actores de la educación formal llevan a cabo mediante las ritualidades que institucionalizan la educación formal. Analiza, bajo un enfoque esencialmente fenomenológico y antropológico, las formas que adoptan los rituales escolares de paso y de interacción, y como éstas contribuyen a asegurar la gubernamentalidad de la vida escolar. Se complementa con la nueva perspectiva de la historia de las emociones. El texto se ilustra con algunas iconografías que muestran ejemplos de algunos de los ritos más frecuentes en la cotidianidad de la experiencia escolar y sus relaciones con los mitos, los juegos y las ceremonias. También plantea las resistencias que las prácticas rituales ofrecen a los procesos de cambio en la educación formal.

Palabras clave: rituales escolares, cultura empírica de la escuela, modos de sociabilidad escolar, historia intelectual de la experiencia

Abstract

The present article is an effort to incorporate the history of the school into the cultural history of experience, thus showing how empirical culture is based – beyond the practices which students and teachers perform – in the ways in which actors of formal education socialize, through the rituals which institutionalize formal education. This paper analyses, essentially from a phenomenological and anthropological perspective, the ways in which school rituals of passage and interaction materialize, and how these contribute to sustain the governance of school life. This is complemented with the perspective of the history of emotions. This text shows some iconographies which show

¹ Este trabajo amplía y modifica el texto inserto en el editado por la profesora Teresa González Pérez en el colectivo *Entre el olvido y la memoria. Educación, mitos y realidades*, Valencia, Editorial Tirant, 2018, pp. 21–39.

² Universidad de Valladolid y Centro Internacional de la Cultura Escolar ESPAÑA. Correo electrónico: aeb05@telefonica.net

examples of the most frequent rites in the everyday life of school experience and their relation to myths, games and ceremonies. Finally, this article also puts forward the resistances which ritual practices offer toward the processes of change within formal education.

Keywords: school rituals, empirical culture of the school, forms of socialization at the school, intellectual history of experience

La ritualización de la experiencia

Este trabajo se inscribe en el contexto historiográfico de la cultura empírica de la escuela, que a la vez se inserta en la llamada historia intelectual de la experiencia, un amplio ámbito de orientación eminentemente fenomenológica y hermenéutica que acerca la historia de la educación a la antropología y a la etnografía. El contenido de este estudio se centra específicamente en el análisis de los modos de sociabilidad que informan este capítulo, poco estudiado, de la historia pragmática de la escuela.

Arrancaremos de las propuestas que nos sugieren las obras del sociólogo Richard Sennett en su conocida trilogía integrada por los libros intitulados *El artesano*, *Juntos* y *Construir y habitar*. Los tres afectan a cuestiones esenciales en la configuración de la historia de la experiencia en general, y de la experiencia educativa en particular. La primera obra sostiene como tesis central que en toda obra humana, incluidas las de naturaleza abstracta, opera siempre algún tipo de referencia material que es un anclaje que otorga estabilidad y duración a la experiencia. También apunta, como su correlato, que los actores que llevan a cabo esta acción social-material son artesanos, esto es, sujetos que tratan de hacer las cosas con tacto corporal, con intuición estética y con inteligencia práctica (Sennett, 2009, p. 21).

La segunda, que tiene que ver más con las cuestiones que se van a desarrollar aquí, plantea de forma empírica cómo la mayor parte de las construcciones materiales y culturales requieren algún tipo de sociabilidad, esto es, han de llevarse a cabo no individualmente sino entre varios individuos que trabajan juntos de forma coordinada. El autor ilustra la cubierta de esta segunda obra con el acto de la colocación de una escalera, mostrando cómo esta aparentemente simple tarea artesanal exige la intervención conjuntada de más de un operario. Aun dentro de su simplicidad, el montaje de la escalera es una acción compleja que pone en juego habilidades perceptivas y motoras que implican destrezas, acción coordinada, criterio estético y otras cualidades sociales.

La tercera alude a la ciudad como contexto en el que se dan las realidades que tratan las dos primeras y desemboca en propuestas para integrarlas de forma sustentable en la ciudad.

Tal integración ha de conducir hacia una nueva ética de la ciudadanía que tiene también una fundamentación pedagógica.

Si de este ejemplo relativamente elemental pasamos a otras operaciones más complejas, y especialmente a las que bajo la forma de los modos de socialización mecánica, a los que se refirió Émile Durkheim, se han introducido para asegurar la gobernanza de instituciones sociales como la escuela, comprobaremos, en sus *modus operandi*, que se estas experiencias se organizan en prácticas rituales establecidas que entrenan y disciplinan los cuerpos de los sujetos intervinientes. Los códigos que ordenan las acciones cooperativas se plasman generalmente en coreografías visuales que afectan a los movimientos y gestos puestos en acción. Lo mismo sucede en otras situaciones como las bélicas o las religiosas, en los campamentos o en las iglesias. Guerreros y sacerdotes se comportan conforme a los códigos aceptados de una liturgia socializada que asegura el ejercicio del *ethos* que regula, en forma de protocolo o ceremonia, la vida en grupo (Sennett, 2009, p. 24).

La escuela asume igualmente esta lógica material y social. Se asienta en el proceder artesanal de sus actores, y se gobierna mediante dispositivos ritualizados que pautan, con reglas de sociabilidad en parte mecánicas, las relaciones entre sus actores y toda la experiencia comunitaria. Este trabajo aborda una de las características con las que se define la sociabilidad en la escuela, en lo que se refiere a los modos de gobierno de la institución y en lo que afecta a las relaciones formales y no formales de la interacción entre los sujetos que habitan en el establecimiento: su sentido ritual. Se inserta asimismo en el ámbito de la llamada cultura empírica de la escuela, constituida por el conjunto de prácticas que han configurado históricamente el modo de ordenar las acciones educativas y de pautar la gestión de los centros de formación, esto es, de regular los comportamientos que ejecutan los actores de la educación.

La cultura de la escuela, bajo esta perspectiva de la práctica, está asistida por una cadena de rituales interactivos que otorgan estabilidad y duración a los procesos formativos. Tales ritualidades se integran a la vez en el archipiélago de usos y costumbres, también rituales, en los que se organiza el mundo de la cotidianidad en que se inserta la experiencia escolar, en su contexto. La vida en las llamadas instituciones totales es, como estableció el antropólogo Erving Goffman, dramaturgia, ecología y juego (Goffman, p. 193). Ivan Illich, el autor de la intrépida y conocida tesis de la desescolarización, entrevió incluso que las escuelas, al igual que las iglesias, eran sistemas depositarios de los mitos de la sociedad, que institucionalizaban o encubrían las contradicciones y luchas entre la mitología y la realidad mediante rituales (Illich, p. 55). De este modo, los ritos no sólo cumplirían un papel funcional en la vida de las escuelas, sino también una finalidad antropológica y cultural.

La escuela como institución social alberga entre sus muros situaciones y acciones de copresencia que devienen en interacciones dinámicas, cuya sostenibilidad y continuidad depende justamente de la presión, tácita o explícita, que sobre los sujetos que intervienen

en la experiencia compartida ejerce la fuerza cohesionadora y normalizadora del ritual, firmemente establecido en términos históricos por los usos sedimentados y por las costumbres sociales que lo crearon y acreditaron, y que lo han mantenido en tiempos de media o larga duración.

Más allá de los entornos materiales, la cultura de la educación se ritualiza en sus dimensiones corporativas. Así ocurre en los procesos de ingreso de los sujetos en la institución, y con las fases del desarrollo profesional de los docentes en la arena institucional, e incluso en la definición de los territorios que acogen a las tribus académicas y que marcan las reglas constitutivas de las disciplinas escolares. A los anteriores efectos, hay que hacer notar que las carreras docentes que siguen los enseñantes, así como los códigos curriculares y las jergas disciplinarias de que se sirven, son un buen ejemplo de cómo la cultura escolar ritualiza, para asegurar una determinada tradición en que instalarse y sustentarse, los modos de estructuración y funcionamiento de las comunidades científicas y educativas (Becher, pp. 16–18). Las etnografías y prosopografías de estas construcciones socioculturales constatan tradiciones, hábitos y prácticas que afectan al *ethos* de los actores, a las formas lingüísticas y simbólicas que comparten en los actos comunicativos y a las normas asumidas que regulan la existencia misma de las corporaciones docentes y la vida de las comunidades que sustentan los saberes que ofrecen a sus usuarios para ser cursadas en los establecimientos de enseñanza legítimamente reconocidos³.

Los espacios escolares serían, a los anteriores efectos, proscenios en los que se representa el drama de la experiencia educativa —el *cursus* del currículum— con sus correspondientes procesos de desarrollo y las acciones que implementan la *mise en scène* de la vida institucional. En ellos se enmarcan al mismo tiempo las relaciones de solidaridad intersubjetiva que se dan entre los sujetos. Cuando el rito se rompe —algo que puede pasar si se alteran gravemente las rutinas establecidas por la costumbre legalizada—, los actores acusarán sentimientos de inseguridad y hasta recibirán sanciones mientras el ritual se repone, esto es, mientras se restaura de nuevo el orden social que asegura la convivencia ceremonializada. Así lo argumenta el conocido antropólogo Randall Collins (Collins, p. 44 ss).

Casi todos los ritos, según señaló Edmund Leach, se generan en las encrucijadas que suponen un proceso de “paso” de una situación a otra: en nuestro caso, por ejemplo, en los pasos de niño a alumno, de la familia a la escuela, de un grado a otro... (Collins, p. 45). Tales tránsitos implican “separaciones” (desde los espacios o niveles de los que se procede) e “incorporaciones” (a los nuevos ámbitos sociales o a las acreditaciones de los diplomas que legalizan el cambio de grado o nivel). Como otros ritos, estos procesos se acompañan de ciertos juegos simbólicos que en el caso de la escolarización suelen consistir en la puesta en

³ Ibidem, pp. 44–45.

escena de situaciones sociales en las que se acompañan de himnos, banderas, saludos, juramentos de adhesión, oraciones, exámenes y otras mediaciones de carácter simbólico y formal que introducen cierta marca o señal de sacralidad en la liturgia institucional establecida. El carácter de transición puede adoptar a menudo modos de expresión próximos a las conductas lúdicas dramatizadas.



Imagen 1. Grabado alemán del XIX. Ingreso del niño en la escuela

RITUAL DE INGRESO. RIGOR Y DRAMA

El ingreso en la escuela es una de los ritos de ingreso que experimentan los sujetos al iniciarse en la vida escolar. Los rituales encauzan el hecho sacrificial de pasar de un régimen de vida a otro.

La imagen es un grabado de una escuela alemana de mitad del siglo XIX. Muestra el momento en que la madre acompaña al menor en el acto de presentación al maestro y de entrega a la escuela.

El maestro aplica, con severidad ejemplarizante, un rudo castigo a un alumno, mientras el nuevo escolar se resiste a ingresar en este régimen disciplinario. El paso de la convivencia doméstica, grata y lúdica, a la de las rudas disciplinas puede ser traumático.

Los demás alumnos observan desde sus bancos la escena, que ellos mismos ya han sufrido con anterioridad, y asumen las reglas rituales que socializan el drama.



Imagen 2. Escuela italiana del XIX. Ingreso del niño en la escuela

RITUAL DE INGRESO. ACOGIDA AMABLE

Escena de una escuela romana popular a mediados del siglo XIX. La madre acompaña al niño el primer día de clase.

El clima emocional de esta escuela es menos disciplinario que el anterior. Las culturas latinas han sido, en general, menos rigurosas y puritanas que las adscritas a la ética protestante, lo que queda ejemplificado en el grabado alemán anteriormente mostrado.

En esta escenografía también hay un ritual implícito. La madre acompaña al menor y el maestro lo acoge con actitud paternal. Los niños, que serán los pares de edad del neófito, acompañan la ceremonia con el porte expectante y la mirada atenta.

En el muro aparece el reglamento de la escuela, a cuyas normas —también rituales— habrá de sujetarse el nuevo alumno para asegurar la convivencia.

Pierre Bourdieu ha subrayado la fuerza reproductora de estas prácticas rituales conforme a las reglas aprobadas o asumidas, explícita o implícitamente, por el grupo. Comprender una práctica ritual es en buena medida “reconstruir su lógica interna” y reconocer las claves de su “necesidad práctica” (Bourdieu, 2007, 154 ss). Acceder al conocimiento de su genealogía, de su procesualidad en secuencias temporales irreversibles, así como de los juegos miméticos que regulan el aprendizaje de las reglas que informan las prácticas estructuradas como ritos,

es acercarse a la construcción de una teoría de la práctica, en la que siempre subyace el discurso de la experiencia y la lógica de la eficacia social de este tipo de racionalidad empírica y pragmática.

El disco duro de la denominada "gramática de la escuela", protegido por los códigos del ritual, mantiene estable el orden de la cultura institucional y ofrece resistencia a los cambios que se suscitan como presión desde el exterior. Innovar la escuela exige casi siempre romper con las claves de la ritualidad establecida, lo que no es fácil, toda vez que la intervención externa podría ser percibida como una amenaza para todo el sistema vigente. La ruptura de la gramática genera inseguridad y esto no es fácilmente asumido ni por el grupo ni por los individuos que se han socializado en las reglas aprendidas y aceptadas que conforman su normalización. Es por esto justamente por lo que resulta tan complejo tratar de romper los lazos sociales que vinculan a los actores que intervienen en la representación del drama escolar durante los procesos de reforma educativa. Cambiar la práctica de la escuela implica siempre cambiar sus ritos establecidos, y este tipo de cambios que afecta a dispositivos tan fuertemente estructurados en la praxis requiere generalmente un nuevo consenso entre los sujetos o actores que participan en las acciones ordinarias que se desempeñan en el vivir cotidiano de las instituciones de formación. Toda innovación demanda además nuevos tiempos, que suelen ser de una cierta duración, a fin de poder asimilar durante el proceso de acomodación el sentido sociocultural de los cambios propuestos y sus consecuencias en lo que afecta a las reglas y condiciones de convivencia asumidas hasta entonces por la mayoría del grupo.

Algunos críticos de la nueva historiografía de la educación han advertido el posible riesgo de conservadurismo que subyace con la insistencia que se hace en la memoria y la tradición como elementos estructurantes de los códigos de la gramática de la escuela, vistos desde una perspectiva histórica antropologizada. Igualmente se ha querido hacer notar el peligro de considerar los rituales escolares como mecanismos invariantes. Conviene sin embargo subrayar a este respecto que los protocolos de los ritos sí pueden someterse a cambios, aunque esto sólo se logrará hacer con efectividad mediante amplios consensos, acuerdos que han de operarse en el clima democrático de las instituciones donde realmente se quieren implantar las mudanzas, no en las oficinas de las burocracias del sistema, ni tampoco en los departamentos académicos en los que se diseñan las innovaciones. Entre las estrategias de inducción de un cambio que se pretende sea viable pueden ponerse en marcha operaciones de diálogo como aquellas que algunos han definido como coaliciones de discursos y de prácticas, es decir, como concertaciones que permitan pactar entre los actores intervinientes nuevas reglas para ensayar modos y procesos que faciliten la innovación y para romper con ciertas estructuras que residen en los anclajes bien consolidados de la cultura vigente en las escuelas.

Ritual social y teoría/práctica de la escuela

En relación a todo lo anterior, es importante comprender e interpretar la cultura de la escuela desde los ejes esenciales de la teoría y la práctica del ritual social, que el antropólogo Erving Goffman resumió en los cinco puntos que resumimos:

a) Todo ritual posee mecanismos de vigilancia tácita que operan como dispositivos de resistencia ante cualquier amenaza de cambio o transgresión que atente al funcionamiento de los sistemas regulados como espacios públicos. La escuela es uno de estos escenarios sistémicos dotados de importantes mecanismos de autocontrol y heterocontrol, y los profesores se autorregulan mediante sus reglas propias de cohesión corporativa que tienen que ver con la gramática establecida y con su *habitus* profesional.

b) El modelo dramático, del que nos estamos sirviendo aquí en ocasiones, no es sólo una metáfora retórica que sobrevuela el análisis representacional de la vida escolar, sino un paradigma que comparte este modo de representación. En el proscenio se ejecuta el ritual (*mise en scène*), pero las claves de lectura del mismo siempre están en el trascenio. Esto mismo ocurre en la interacción escolar, en la que tras las bambalinas del teatro visible de la clase se ocultan los dramas subjetivos que viven los actores, que no obstante pueden ser traídos de nuevo a escena para su abordaje lúdico-representativo. Las coaliciones de discurso antes aludidas podrán ser abordadas a través de estos juegos interactivos de actores que representan intereses contrapuestos, aunque también negociables.

c) Los rituales presionan para mantener la solidaridad orgánica o formal entre los sujetos que comparten sus vidas e intereses en las instituciones en las que conviven o interactúan. La aquiescencia a este ordenamiento es en realidad una prueba de la cohesión social de la institución. En nuestro campo de análisis, los protocolos ritualizados de la praxis escolar funcionan bajo estas expectativas prefijadas que aseguran una cierta solidaridad mecánica entre todos los miembros de una comunidad, según reglas que ya aplicó hace tiempo a otros contextos el sociólogo Émile Durkheim.

d) Los ritos sacralizan los valores socialmente asumidos. Incumplirlos es romper con elementos que forman parte de una cierta mitología que legitima las instituciones. La escuela es una institución social que se sustenta en mitos como los del progreso, la cultura, la autoridad y la democracia. Atentar contra los rituales que refuerzan estos mitologemas, que tienen un poder estructurante, puede abocar a cuestionar y a poner en riesgo los discursos de quienes sostienen las instituciones como dispositivos orientados a apoyar la evolución de las sociedades hacia mundos que se supone van a ser mejores y más coherentes.

e) El ritual sustenta y refuerza la sensación de orden, y su restauración, cuando se ha roto o puesto en peligro, apoya ese sentimiento de racionalidad y seguridad que armoniza la

vida en convivencia. La escuela es una organización sistémica sujeta a normas que ordenan el comportamiento de sus agentes y las interacciones con el contexto. Nadie imagina una institución educativa sin esta moral de orden y disciplina, que es la clave de su funcionamiento y de su desarrollo (Collins, 45). Los ensayos de escuelas anómicas, sin rituales reglados, han evolucionado siempre o hacia su disolución o hacia la búsqueda de algún otro tipo de orden.



Imagen 3. Escenografía de escuela rural de Galicia, España. Comienzos del siglo XX

COREOGRAFÍA RITUAL

Escena de una escuela rural de Galicia, España, datada en los primeros años del último siglo, que puede ser representativa de la sociabilidad mecánica que, con carácter ritual, cohesionan a los niños y maestros de una institución como grupo con identidad sujeto a reglas comunes de convivencia y a lazos afectivos solidarios.

El mismo tipo de imagen podría repetirse en muy diversos lugares del país y de otras regiones del mundo porque es característico de la impronta que la cultura escolar otorga a los colectivos que se educan en ella y que se inician en sus ritualismos.

Obsérvense los niños colocados en tres filas, que corresponden a los tres grados o niveles de instrucción a que se adscriben los sujetos. También es significativa la situación del maestro y de su auxiliar a uno y otro lado de la escena, enmarcando y tutelando

el conjunto del grupo. Nótese asimismo el detalle de la presencia del perro al pie de la foto, símbolo de su papel como guardián y amigo de todos.

Este tipo de coreografía es una práctica generalizada en la mayor parte de las escuelas desde que se popularizó la fotografía, y es una fuente historiográfica que acredita la impronta ritual de la vida en las instituciones.

Además de lo anterior, la cultura de la escuela se desenvuelve en el mundo de la vida y en los contextos que lo integran, un ámbito global que está constituido a la vez, como señala Rodrigo Díaz, por un complejo "archipiélago de rituales" (Díaz, p.181). Son numerosas las relaciones sociales que tienen que ver de una u otra forma con la educación que están ritualizadas. No sólo se constatan estos hechos en los conocidos ritos de paso que acompañan a los procesos de edad y de identidad de los sujetos y grupos humanos, que están sometidos a tránsitos y lenguajes muy ceremonializados. Otros muchos aspectos de la vida social, no tan estructurados, se encuentran igualmente marcados por comportamientos rituales. Los tiempos y los procesos comunitarios que afectan al ordenamiento de lo escolar, la circulación por los espacios de la casa o de la escuela, la entrada en el trabajo, los juegos que llenan los ocios de los niños y mayores, las relaciones interclasistas y de género... Todas las acciones que tienen que ver con lo anterior se llevan a cabo según formalidades y protocolos explícitos o supuestamente asumidos por los sujetos que comparten las experiencias formativas.

De esta suerte, el mundo de la vida es un archipiélago de ritos entre cuyos islotes y mares circulan los individuos que se educan al tiempo que se socializan, en cuyo complejo magma se inscribe la escuela, que a la vez se regula, según hemos mostrado, conforme a específicas ritualidades. Esta organización de las sociedades, tradicionales o modernas, tiene una importante función de equilibrio y de conservación o estabilidad de los colectivos y de los individuos, como destacó hace tiempo el etnólogo Max Gluckman, en la medida en que tratan de evitar las disrupciones y conflictos que pondrían seriamente en peligro la misma existencia de los grupos humanos constituidos y estructurados (Gluckman, p. 194).

Desde los anteriores análisis, hasta las rutinas más elementales que conserva la organización escolar son piezas esenciales para el mantenimiento de la gramática interna de las instituciones. Los dispositivos de la aborrecida escuela que denunciaron Zweig y Pennac, en los narratorios literarios comentados ya conocidos, se adscriben –nos gusten o no— al núcleo duro que anuda y fija las llaves de la misma existencia de la escuela, amenazadas cuando desde el exterior se provocan cambios radicales que pueden afectar a la existencia de tan vetusto ordenamiento sociocultural y pedagógico. En tales situaciones, la institución educativa, por instinto de supervivencia, lucha por mantener su identidad mediante la defensa a ultranza de sus ritualidades básicas, las que poseen un alto poder orgánico y sistémico, que sólo

podrán ser cambiadas si se negocian nuevos códigos de sociabilidad con los que poder seguir conviviendo.

Es esta a la vez una estrategia que viene acreditada por la misma experiencia histórica de constitución y pervivencia de las comunidades artesanas. La cultura práctica de la escuela se transmite y circula entre los docentes a través de diversos cauces de sociabilidad profesional, y también cultural. Richard Sennett insistía, en la obra referida al principio, en la asociación que se da siempre entre un oficio, los modos de comunicación del mismo y su forma de inserción en la comunidad. Las reglas y habilidades que definen la cultura de un arte u oficio se transmiten de generación en generación, y no siempre —o no solamente— por vía académica. La sociedad y sus microestructuras familiares o contextuales han transmitido a la escuela, desde sus ámbitos específicos, prácticas empíricas de cultura, muchas de las cuales han pasado a formar parte del repertorio de acciones que constituyen las tramas operativas de la enseñanza y los modos de aprendizaje.

Sennett complementó el título de su obra *Juntos* con el subtítulo *Rituales, placeres y política de cooperación*. La cooperación, según él, es un valor universal que se plasma sobre todo en los ritos, ya sean estos sagrados o seculares. Los rituales de civismo ponen en práctica las manifestaciones del mutualismo que anidan en los genes de todos los animales sociales, según han analizado los etólogos. Adquirir estas que hoy llamaríamos “habilidades sociales” es, como en su tiempo habría dicho Aristóteles, incorporar a nuestras conductas una *tékhne* política que se aprende, necesaria e imprescindible para poder convivir juntos. Estos hábitos se adquieren en las primeras adaptaciones al contexto concreto en que se habita; más tarde, con el proceso de la evolución en marcha, los dispositivos aprendidos se pueden de nuevo negociar. A estos efectos, ha de hacerse notar que aprendemos antes a “estar juntos” que a separarnos (Sennett, 2012, p. 20).

Los rituales se ejecutan mediante ceremonias que vienen dictadas por la tradición y que han de ser cumplimentadas correctamente. Puede incluso que tales comportamientos se ejecuten con placer: los niños gustan de los saludos, exageran a veces las reverencias, acatan con entusiasmo determinadas conductas rituales y memorizan los atractivos lenguajes de los mitos. El rito limita la agresividad entre los humanos, canaliza las emociones y ofrece un marco de referencia en las interacciones seguras. Viene determinado por la costumbre o la autoridad que lo legitima y es asimilado individualmente y en grupo a través del entrenamiento social o del juego.

Ahora bien, el ritual no es un comportamiento fijado de una vez para siempre, como se ha advertido antes. Está abierto a la evolución, aunque el cambio sea siempre lento y a menudo requiera relevos generacionales, como con acierto destacó Clifford Geertz (Geertz, p. 130). Así sucede también en la convivencia en la escuela. Alumnos y maestros se acomodan, para poder vivir “juntos”, a las reglas establecidas por la tradición o la costumbre, que se

internalizan en cuanto los sujetos se incorporan a la comunidad educativa. Los niños gustan asimismo de los rituales que repiten, a modo de protocolo bien pautado, ejecutado de forma lúdica pero con el debido rigorismo. Incluso cuando los menores los critican o los valoran con ironía, la disciplina o el humor de que se sirven facilitan siempre la asunción general de los obligados ceremoniales que requieren la cooperación solidaria entre los alumnos y los adultos, así como entre los pares generacionales.

Pues bien, la cultura empírica de la escuela está en gran medida formada por una cadena de rituales internos de interacción, y condicionada al mismo tiempo por las ritualidades del mundo de la vida que operan en el contexto influyendo sobre las instituciones de formación. Este sistema de ritos posee además un alto poder organizador y en su operatividad juega a veces como un dispositivo de resistencia a la innovación, de tal suerte que los cambios que afectan al núcleo fuerte o duro del sistema de vida escolar han de buscar, como antes se ha dicho, estrategias para poder convenir, con la oportuna inteligencia social, las nuevas propuestas con los patrones culturales que determinan la tradición y las prácticas dominantes.

La larga persistencia de las pautas rituales tiene que ver con la prolongada duración de determinadas prácticas de la cultura educativa, algunas de ellas anteriores incluso a la creación, a mediados del siglo XIX, de las escuelas normales, instituciones que quisieron imponer un nuevo modelo uniforme de organización pedagógica a todos los establecimientos de formación, y que no siempre lograron, o no en su globalidad. No obstante, como advirtió Narciso de Gabriel, para el caso de España, antes de que las escuelas quisieran normativizar los dispositivos de la vida escolar existía una pedagogía popular que, en parte al menos, sobrevivió largo tiempo en las prácticas cotidianas de las instituciones, más allá de las estrategias de ordenación que propició el estatismo liberal del siglo XIX. De Gabriel ha destacado que no son sólo los enseñantes, los pedagogos o los políticos quienes construyen normas para regular la enseñanza; también la comunidad y las familias propusieron pautas y métodos que se transmitieron en los colectivos de sociabilidad no formal y en la misma escuela (Gabriel, p. 243). Esta cultura formativa, de origen popular, es una especie de pedagogía *folc* que se materializó en acciones que se socializaron a través de la comunicación ritualizada de la tradición y que no se extinguieron bajo la presión externa de la cultura oficial o académica dominantes (Escolano, 2008, p. 158 ss). Comprender cómo la escuela acogió estas pautas civilizatorias es asumir de nuevo el importante papel que los rituales de la educación y las costumbres asociadas a estos han tenido en la construcción histórica de la cultura escolar.

En el marco del universo interno de la escuela, la transmisión de las artes empíricas y del *ethos* que su práctica comporta se lleva a cabo mediante procesos sociohistóricos que tienen que ver con el carácter ceremonial de toda la educación institucional. Aída Terrón y Violeta Álvarez, en su trabajo acerca de la interpretación de la cultura de la escuela en clave antropológico-cultural, proponen una teoría que conviene retomar aquí. Las autoras

de este estudio sugieren que tanto los elementos extrasomáticos de esta cultura (concretados en el utillaje material en que se objetivan) como los intersomáticos (reflejado en las relaciones intersubjetivas de los cuerpos) conforman patrones de comportamiento institucional. Tales componentes poseen un importante poder modelador y recursivo y no son sólo variables de una pragmática meramente instrumental, toda vez que tanto el utillaje ergológico o de trabajo de los maestros como los dispositivos ceremoniales de que se sirve la ritualidad de la vida escolar configuran, en términos antropológicos, una cultura con peculiares señas de identidad (Terrón y Álvarez, p. 237 ss). Historia material e historia social de la educación encuentran en este planteamiento un campo definido de convergencia. Y en esta sinergia, la ritualidad de los hechos formativos es esencial. Los enseñantes, que ejercen de maestros de ceremonias, lo hacen habitualmente acompañados de los artefactos con los que ejercen su oficio.

La cultura empírica de la escuela, según hemos venido reiterando, tiene por tanto un fuerte carácter ritual. Se representa en acciones sostenidas para asegurar el orden y la gobernabilidad de los centros con que gestionan los profesores la vida en las aulas, según reglas que se mantienen a menudo a lo largo de diversas generaciones, y que se aplican en la mayor parte de los establecimientos. La ceremonia es una especie de categoría ecológica, de la misma naturaleza que el rito, que se propaga por los mecanismos habituales de transmisión de la tradición (apropiación, imitación o reproducción). Por su determinación cultural, más allá de lo propiamente etológico, las ceremonias escolares implican no sólo las rutinas que ya señalamos sino también mitologías, y por consiguiente una cierta sacralización de los lenguajes que regulan los conflictos que subyacen en toda comunicación humana (Bueno, pp. 8-34). Conviene recordar que la cooperación de la que habla Richard Sennett no sólo se resuelve en consensos, sino que también se adscribe al encauzamiento de los inevitables conflictos.



Imagen 4. Escuela actual de La Habana. La niña honra a los héroes de la patria

MITO Y RITUAL

La transmisión de los mitos adopta casi siempre formas rituales que se insertan en el mismo espacio de la escuela.

La escena muestra una escuela de La Habana, Cuba, datada en 2007. La niña señala con su dedo índice el cuadro de honor en el que aparecen representados los "héroes de la patria", a quienes la menor rinde tributo ritual a diario.

En un texto del cuadro se lee: "Hay un límite al llanto sobre las sepulturas de los nuestros, y es el amor que se mira sobre sus cuerpos... y que no se debilita jamás, porque los cuerpos de los mártires son el altar de la honra".

La arquitectura escolar sirve aquí de soporte ritual al mito, propiciando la visibilidad cotidiana de los personajes mitificados.

Las ceremonias —según destacó el conocido antropólogo Jack Goody— no son sólo una forma del *ludus*, sino un patrón que modela todas las relaciones humanas en el trabajo (Goody, p. 118). Asociadas con la mimesis, las formas rituales teatralizan en cierto modo el drama de la convivencia, es decir, parodian la tragedia. En la escuela, algunos ritos regulan, con la liturgia asumida implícita o explícitamente por el colectivo afectado, el conflicto de la necesaria y obligada convivencia entre los mayores y los menores, así como de la competitividad entre los pares de edad, dos procesos de socialización que son esenciales en todas las comunidades y que pueden ser fuente de conflictos.

Gran parte de las conductas que alumnos y profesores ponen en práctica en las escuelas están sujetas a este formalismo ceremonial que caracteriza a todo el régimen de la institución educativa. Secuencias en cadena, programadas una tras otra, constituyen una especie de protocolo ritual prefijado y asumido por todos los afectados como dispositivos orientados a la normalización de la vida escolar. Esa organización, con escasas variantes, se repite de escuela en escuela y de generación en generación, en contextos sociales variados y en ciclos temporales durables. Los docentes serían, a estos efectos, oficiantes (sacerdotes laicos) de estas cadenas rigurosamente metodizadas de los procesos ceremoniales.

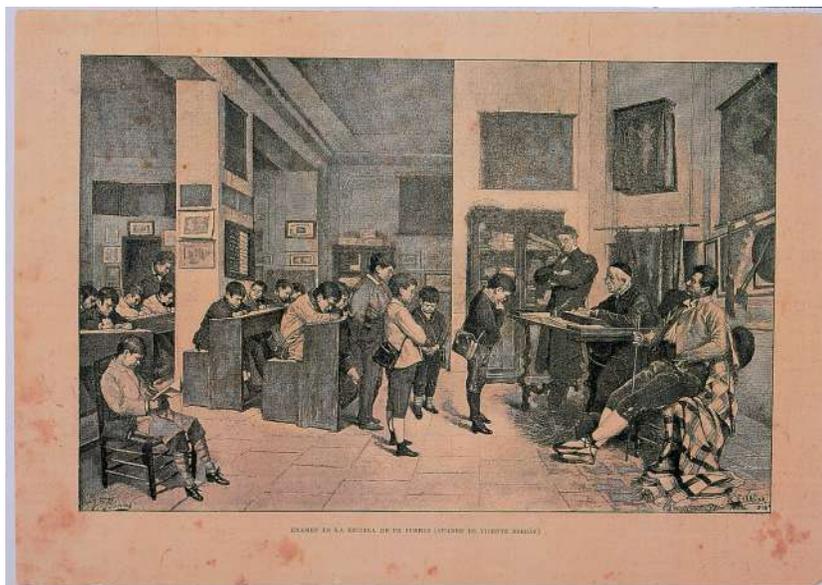


Imagen 5. Escena de examen público en una escuela de Aragón del siglo XIX, España

EL RITO DEL EXAMEN PÚBLICO

Los exámenes escolares son seguramente las situaciones más fuertemente sujetas a la lógica del control social y por tanto las más ritualizadas.

La imagen que se ofrece, de finales de la mitad del siglo XX, muestra la ceremonia de una jornada de evaluación escolar.

Los niños son sometidos periódicamente a examen un público que permita acreditar socialmente sus aprendizajes, ante el maestro y ante las autoridades locales que asisten para legitimar el acto y para constatar los resultados de las escuelas.

La escenografía pone en imagen la ceremonia del examen: el escenario, los actores, la *performance* de la actuación. Responde al modelo de una coreografía con los elementos dispuestos como en un proscenio teatralizado.

Las escenografías de la escuela –algunas de ellas verdaderos montajes afines al pictorialismo fotográfico, en varias ocasiones ficticios– han mostrado las representaciones ideales o reales de estos pasos del ritualismo pedagógico: niños bien alineados formando coreografías; enseñantes ejerciendo de maestros de ceremonias en actitudes claramente identificables y

reproducibles (señalar, preguntar, examinar, corregir, castigar, tutelar...); sujetos agrupados y ordenados en niveles, en escalera, en filas, en grupos de acción, en hileras de pupitres... Toda esta rutina ceremonial, siempre presente en la vida cotidiana de todas las escuelas, de las antiguas y de las modernas, aproxima su cultura subyacente a la retórica de las representaciones, igualmente sujeta a la lógica de los escenarios, de los tiempos y de las acciones que se repiten en todas y cada una de las sesiones. En definitiva, cada ritual podría ser representado en una especie de puesta en escena, más o menos estereotipada y común, que los actores implicados reconocen, comparten, mimetizan y comunican. Y este reconocimiento colectivo de las ritualidades es la mejor prueba del carácter cultural que tienen las coreografías y los contenidos seleccionados que en ellas se representan.

Algunas de las imágenes que se utilizan para ilustrar la cultura educativa responden precisamente a la intención de dar visibilidad a las ritualidades de la escuela y a sus representaciones. El análisis histórico de estas iconografías, que poseen unos elementos reales y otros ficticios, es el que, como señaló Pierre Bourdieu, permite comprender el significado y el sentido de las representaciones, así como la apropiación de estas por parte de los sujetos que analizan e interpretan los objetos simbólicos al tiempo que gozan estéticamente cuando los examinan y deconstruyen. El lector podría incluso hacer con estas lecturas de imágenes una especie de "desmontaje impío" en un ensayo por intentar descubrir lo serio a través del placer de jugar con los iconos y de participar en la ilusión que comporta analizar, entender e interpretar toda ficción (Bourdieu, 1995, pp. 483-484).

La deconstrucción de las representaciones, la que se opera en los procesos de recepción que hace el historiador, o en los que llevan a cabo los públicos que visitan los museos y las exposiciones que muestran el pasado de la escuela, ofrece la posibilidad de abrir el sentido de la interpretación hacia nuevos horizontes de comprensión, de amplio y diversificado espectro semántico. Tal estrategia puede acercar igualmente a los analistas a una comprensión amplia y plural de las prácticas cotidianas escolares y de los rituales comunitarios que las acompañan, lo que además ofrece la posibilidad de poder potenciar el efecto educador de las construcciones históricas en las que se muestra y comunica la cultura empírica de la educación, basada en la experiencia.

Rituales y emociones

La historia de la educación se ha incorporado recientemente a los enfoques y contribuciones de la historia de las emociones. Resulta sorprendente que no lo hubiera hecho antes, cuando como es bien sabido el mundo de la afectividad ha sido de hecho un elemento sustantivo en la constitución de la educación, y en la construcción de la subjetividad. Más

aún, los rituales de la escuela se han construido en gran medida para encauzar el *pathos* de los sujetos en formación y las conductas afectivas que ejercen los actores de la escuela, y de este modo para regular los procesos de socialización que se llevan a cabo en las instituciones.

Por otra parte, todos recordamos la escuela como un espacio real y metafórico del mundo de nuestra vida infantil y adolescente, de cuya memoria emergen anclajes afectivos que transforman la experiencia vivida en fuente esencial de nuestra propia identidad narrativa. El tiempo deviene tiempo humano —escribió el filósofo Paul Ricoeur— en la medida en que se articula y expresa bajo la forma de relato o narratorio sustentado en buena parte en la educación sentimental recibida (Ricoeur, 1996). Y los seres humanos dan sentido al mundo —se reafirmaba el psicólogo Jerome Bruner— contando historias, o sea, usando el modo narrativo de construir la realidad, una práctica discursiva que es en parte una actitud de rebelión frente al racionalismo dominante en los modelos comunitarios al uso, porque en ella afloraban siempre las emociones que se asocian a la experiencia vivida (Bruner, p. 149). Esta recuperación de la memoria también ha adoptado formas ritualizadas, es decir, modos de expresión que en ocasiones reflejan la educación sentimental sufrida o recibida con lenguajes no exentos de retórica, y en otras lo hacen de manera pasteurizada, transformando la realidad vivida en lenguajes rituales que la hagan más asumible o presentable en sociedad.

La inmersión escolar es un hecho que afecta al mundo emocional. Desde la salida del niño del nicho ecológico y protector de la familia, y a lo largo de todo el proceso de la segunda socialización que ofrece la escuela, el menor —que se metamorfosea en ella convirtiéndose en alumno mediante procesos ritualizados— se ve sometido al juego que sobre él ejercen los diversos climas y dispositivos de control afectivo que pone en acción el biopoder pedagógico que comportan los mecanismos de la formación: la ergonomía de los nuevos espacios y enseres muebles; los biorritmos de los cronos institucionales que se superponen a los domésticos; los códigos de la urbanidad, la disciplina y el ceremonial que rigen la gobernanza en la educación; las sutilezas del pudor, de la seducción y del humor que acompañan a los lenguajes educativos; las estructuras textuales de los manuales y las reglas normativas de la escritura; los mensajes de la iconografía con que se inundan los ámbitos institucionales... Todos los elementos que definen el régimen escolar comportan, cada uno por separado y como conjunto, una semántica y unos modos litúrgicos o formales que ejercen sobre toda la infancia una educación sentimental bien definida y de influencia duradera, que con el pasar del tiempo reaparece en los recuerdos de los adultos.

La reconstrucción de la memoria, que se lleva a cabo en determinadas circunstancias biográficas, también adopta a menudo formas rituales de expresión. Este trasfondo cargado de afectividad no solo acompaña a los elementos cognitivos de la formación; potencia o neutraliza asimismo otros mecanismos más complejos. Con ello, las vivencias emocionales contribuyen a conformar la subjetividad humana, lo que se manifiesta cuando aflora en el

narratorio de las biografías cualquier estímulo que activa la memoria. Ello es así porque la cultura de la escuela es, a fin de cuentas, un conjunto holístico de cogniciones y emociones en interacción. Al sonar una canción aprendida en la infancia, como las relacionadas con algún ritual, se activa una emoción antigua que está integrada en el palimpsesto de los recuerdos, nuestro sustrato antropológico profundo. Lo mismo sucede, por ejemplo, al encontrarnos con la cartilla en la que comenzamos a leer las letras del alfabeto o el cuaderno en el que dejamos registro gráfico de nuestras primeras huellas escritas (u otros aprendizajes iniciáticos como el cálculo aritmético o el catecismo). Y por supuesto, algo dejaron en nuestra sociabilidad afectiva los pares o compañeros de edad con los que cohabitamos durante años en las aulas y en los patios de recreo, o los enseñantes que nos educaron, apercibieron, premiaron o castigaron. Nadie olvida desde luego un buen maestro, ni tampoco a un dómine disciplinante.

Algunos de los dispositivos que controlan y encauzan la afectividad de los sujetos educandos se sirven, de modo más expreso, de procesos y lenguajes que se adscriben a las ritualidades. Veamos dos de ellos: el *ludus* y la urbanidad. El primero encauza los impulsos infantiles primarios bajo formas de socialización que comportan control, catarsis y aprendizaje social. La urbanidad, que como se sabe llegó a constituirse en la escuela como una disciplina del currículum, además de como una práctica de sociabilidad, responde a una modalidad de cultural esencialmente ritual, tanto en sus contenidos como en sus métodos.

a) *Juego/ludus*

El juego, en sus diversas modalidades, domésticas, informales e institucionales, ha sido un importante dispositivo regulador del mundo afectivo de la infancia y del aprendizaje social. Muchas pedagogías, algunas incluso tradicionales, pero sobre todo las modernas, se han apoyado en el papel del *ludus* como método de socialización de las emociones, así como de ejercitación de los rituales necesarios para la integración de los sujetos en los modos de convivencia de los grupos infantiles y en la misma comunidad. El juego ha sido transferido asimismo a los modelos de aprendizaje motor y cognitivo, esto es, a los métodos en enseñanza y de aprendizaje. Todo método implica en su estructura y funcionamiento un protocolo de pasos a seguir según ciertas reglas y también con algunos grados de libertad.

A diferencia de otros dispositivos de control emocional, basados sobre todo en estrategias de disciplina y gobierno, en su mayor parte de extracción externa, el juego —como la urbanidad y los rituales— opera siempre mediante la aplicación de códigos sociales asumidos por el grupo, en ocasiones de gran rigor formal en su ejecución y en su verificación. Solo se puede jugar correctamente si se respetan las reglas de la actividad. Un ritual asumido en comunidad no puede romper sus códigos.

Como se recordará, fue Roger Caillois uno de los más acreditados analistas de los juegos en sociedad. Los menores han practicado las cuatro modalidades de las que habló el tratadista francés, que se utilizaron para desarrollar habilidades sociales y para controlar los afectos, también en la escuela. Una de ellas, la *mimicry*, alude a los juegos de imitación, tan esenciales en el desarrollo intelectual y afectivo de los niños. Otra, denominada *alea*, se refiere a los juegos de azar, igualmente presente en las interacciones lúdicas y emotivas del mundo infantil. Una tercera corresponde al *agon*, con sus componentes de lucha y competición. Finalmente, la cuarta modalidad se relaciona con los juegos de riesgo y vértigo, el *ilinx*, menos frecuentes en la infancia, aunque operantes en la adolescencia como pruebas de afirmación e identidad del yo (Caillois). Todos estos tipos de *ludus* se practican conforme a ciertos códigos formales y a un *ethos* de base que los fundamenta y los sostiene. Y todos ellos se han introducido, de una u otra forma, en la cultura de la escuela, ya sea en sus prácticas formales o en las actividades no formales que se desarrollan con la infancia escolarizada.



Imagen 6. Escuela rural de Malindi, Kenia, 2007

JUEGO Y LUCHA

La lucha y la competición son modalidades lúdicas que se ejercitan de modo ritual en las prácticas de socialización informal y formal de los menores en todas las comunidades, en las tradicionales y en las modernas.

La imagen corresponde a una escena tomada en 2007 en la aldea rural de Malindi, de Kenia, junto a la escuela del lugar (cedida por cortesía de nuestra colega Nuria Villa).

En élla, como en las experiencias que describe el antropólogo Clifford Geertz, dos niños interaccionan bajo forma de lucha, juego y dramatización, mientras toda la comunidad participa en la ceremonia, en un escenario público y abierto.

En este juego agonístico se aprende que la vida es lucha y que incluso en la escuela la convivencia es conflicto y competición, dos hechos de aprendizaje y control social que se internalizan mediante estos juegos rituales.



Imagen 7. Juego de ajedrez

APRENDER A COMPETIR

Martín aprende a competir jugando al ajedrez con su hermano Pablo. Ambos mantienen una gran atención y adoptan actitudes muy serias. El juego es divertido pero también exigente.

El ajedrez es un juego con reglas formales muy estrictas y puede ser visto como una metáfora lúdica de la lucha y de la competición.

El aprendizaje se lleva a cabo a menudo entre pares de edad en situaciones de juego y convivencia no formal pero con gran respeto a las reglas. En él se pone en juego también el control de la subjetividad conforme a normas externas.

Esta práctica, pues, aún siendo lúdica, ha de ser ejercida con rigor porque en ella se representan actitudes que implican a los individuos como sujetos sociales.

Los juegos de combate, que pueden parecer comportamientos agresivos, y que en todo caso son los más impulsivos, son expresión del instinto luchador, tal como interpretó Pierre Bovet al examinar el papel desempeñado por este mecanismo psicofísico en la evolución de la especie y en el mismo desarrollo infantil, tomando como base de análisis la compilación de más de mil juegos que había efectuado Karl Groos (Bovet, p. 22). Desde los juegos de lucha a las competiciones y certámenes sociales y escolares hay muchas modalidades de actividad que se podrían incluir también en las categorías del *agon* y el *ilinx* de los que habla Roger Callois. Todos estos patrones lúdicos han tenido presencia en las escuelas de todos los tiempos y están por tanto integrados en la cultura histórica de la educación, y también en la actual, que es igualmente histórica. Aunque sufran cambios en su técnica y en su operatividad, el núcleo duro en que se sustentan los juegos, al estar informado por una impronta de carácter ritual, tiende a reproducirse y a permanecer como invariante socio pedagógica en la pragmática de la educación.

b) *Urbanidad.*

La urbanidad es otro de los patrones de control emocional sujeto a reglas, tal vez el ámbito más ritualizado de la educación formal y no formal. Incoada como disciplina del programa formativo en los tratados de la primera Modernidad, de los cuales el de Erasmo es siempre un referente esencial, la urbanidad está en el origen mismo del despegue del nuevo proceso civilizatorio que se desarrolla a través de los siglos modernos, tal como mostró hace años el sociólogo alemán Norbert Elias en un estudio que se ha hecho de citación inexcusable en la materia (Elias).

Los modos de urbanidad, difundidos desde el siglo XIX en la escuela por medio de cartillas *ad hoc*, al igual que los métodos y los procesos de alfabetización letrada, pueden ser entendidos como ortopedias que se superponen a la libre espontaneidad de los sujetos, y de modo más expreso a su emotividad. A partir del Renacimiento, la escuela y la sociedad han venido pautando determinados modelos de comportamiento cívico que se han instalado en el imaginario colectivo como patrones normalizados de sociabilidad. Estos códigos, que las cartillas de urbanidad trasladaron a las escuelas, tuvieron como finalidad regular la conducta de los sujetos conforme a un determinado canon social impuesto por las clases dominantes de la sociedad burguesa, que por entonces se afirmaban frente a los estamentos de la sociedad

cortesana, si bien la nobleza participaría de este mismo código de normalización y de disciplina. La urbanidad podía incluso, como señalaba la tratadista Pilar de Sanjuán, evitar las penitencias severas que imponían a los niños las leyes civiles en los casos de desacato a la autoridad civil, familiar o escolar (Sanjuán, p. 77). Y además podía transmitirse de forma metódica y ritual a través de las escuelas.

La imagen que ilustra este nuevo dispositivo de encauzamiento de la conducta de la infancia procede de un conocido manual de urbanidad, el más difundido tal vez en la escuela española del siglo pasado: la cartilla de urbanidad de la casa editorial Luis Vives (FTD). Se muestra seguidamente una viñeta —diseñada por el acreditado dibujante Alfredo Opisso— que alude a determinado tipo de comportamiento que los niños debían practicar con el debido respeto a los mayores: la humildad. El ejemplo que aquí se reproduce se refiere al ámbito de la escuela, aunque todos los textos didácticos de urbanidad cubren generalmente todos los aspectos de la vida social en que se ve envuelta la vida de la infancia: la familia, la calle, la iglesia y otros espacios de sociabilidad.



Imagen 8. Cartilla de Urbanidad, 1927

URBANIDAD COMO RITUAL

Viñetas verboicónicas procedente de la Cartilla de urbanidad editada en España por la casa Luis Vives en 1927.

Texto e imagen se implementan para transmitir al lector un mensaje de manera eficiente.

En la escena se pueden ver varias situaciones en las que el niño puede sentir emociones de diverso signo: satisfacción – humildad – vergüenza – enfado.

Las cartillas de urbanidad ofrecían en viñetas seriadas una imagen real de las normas que habían de regular la conducta en diversas situaciones en las que los niños se verían implicados (familia, calle, escuela, iglesia, mesa...)

Es interesante remarcar que este tipo de manual es innovador no solo por los contenidos que acoge sino por los modos textuales de presentación, que por primera vez combinan de forma integrada y sistémica el lenguaje verbal con el icónico, trasladando a la infancia modelos a reconocer e imitar en sus prescripciones normativas. La imitación es tal vez la conducta más ritualizada de las que forman parte de la cultura empírica de la escuela. Con cierta estética lúdica, aunque sin abandonar la intencionalidad moralizante, las cartillas de urbanidad mimetizaban a la vez otros patrones verboicónicos como los utilizados en las historietas, los comics y hasta los tradicionales pliegos de cordel adscritos a la literatura popular.

Culturas y rituales escolares en interacción

El reformismo escolar, que Pedro Roselló categorizó en 1960 como una “corriente educativa” en alza en el *mapping* que trazó él mismo desde el observatorio de la Oficina Internacional de Educación de Ginebra (Roselló) se ha universalizado hoy. Podría en parte afirmarse que observando el hecho de que unas reformas se suceden a otras en tiempos cortos, como unas vanguardias desplazan a las que le precedieron, en una especie de cadena sin fin, que el reformismo educativo se habría convertido hoy en una actitud ritual que asumen las agencias que promueven los cambios. Las innovaciones educativas se instrumentan en la actualidad de forma retórica, con frecuencia sin las exigencias de la crítica, siguiendo el ritmo que impulsan los cambios políticos y administrativos, y aun a veces las modas pedagógicas. Por la duración ya secular de estos procesos se puede concluir que el reformismo constituye una corriente establecida y ritualizada.

Desde otra perspectiva, la práctica de las escuelas y los enseñantes, por su sedimentación histórica, también se ha fijado conforme a pautas rituales. Las instituciones, por su misma naturaleza de organizaciones consolidadas, tienden a fijar sus estructuras y modos de funcionamiento adoptando fácilmente los rituales en los que se materializa la tradición. Y los enseñantes adoptan igualmente patrones de conducta profesional que son conservadores con relación a los códigos del oficio que asume la corporación. Este componente ritual de la tradición no es compatible con el sentido hiperactivo de las estrategias de cambio en la sociedad de nuestro tiempo.

Las culturas externas de la escuela —la académica y la normativa— han influido en la configuración institucional del mundo educativo de la experiencia, encarnándose históricamente esta interacción en determinadas formas de organización de la acción educativa y en los hábitos de los docentes. Fue en la experiencia donde se condensó históricamente la memoria de la cultura pragmática de los modos de enseñanza y aprendizaje, incluyendo en esta praxis la fuerte estructuración ritual que acompañó a los procesos fundamentales de interacción y socialización de los hechos culturales vinculados a la vida escolar. No es extraño, pues, que la ritualidad sea una condición inherente a la mayor parte de las prácticas habituales dominantes en la escuela.

Si a esta tradición se suma la retórica del reformismo escolar advertida en el comienzo de este punto, la cultura y la vida de las escuelas se vería sometida hoy al estrés derivado del cruce de dos estrategias rituales: la de la costumbre y la de la innovación. De la coexistencia de ambas es difícil lograr una fusión o una interacción verdaderamente reformadora, toda vez que incluso son difícilmente compatibles en los mismos lenguajes en que se expresan. Más bien se operaría en este juego una dialéctica de cohabitación incómoda, toda vez que no es fácil integrar las rutinas que portan los usos establecidos con las propuestas de la innovación que proceden del juego retórico de las vanguardias.

A los efectos de lo que aquí se estudia, resulta de interés comprobar cómo, por ejemplo, las reformas administrativas de la enseñanza utilizan categorías y conceptos que proceden del ámbito académico, con lo que tales propuestas innovadoras atribuyen valor de modernidad y cientificidad a los programas de cambio. Esta sería una estrategia de seducción o persuasión orientada a presentar a los prácticos las innovaciones como producciones derivadas de la lógica del progreso. También es posible constatar cómo los discursos pedagógicos que formulan los teóricos se ponen en ocasiones al servicio de las burocracias del sistema, configurándose de este modo sus autores y círculos intelectuales como pedagogos orgánicos o como grupos o *lobbies* de influencia. Esta podría ser también una estrategia interesada de legitimación académica. No obstante, tanto las operaciones de seducción como las de legitimación no contemplan con rigor suficiente la lógica ritual de la cultura pragmática de las instituciones y de las rutinas de los enseñantes. Muchos de los fracasos de las reformas

derivan justamente de esta falta de comprensión de las resistencias de la cultura escolar en el plano empírico, que vienen en gran parte condicionadas por el régimen de los rituales que subyace en esta cultura.

En la realidad, las tradiciones e innovaciones se han fundido muchas veces en modelos de carácter sincrético. La historia educativa pone de manifiesto, como ha destacado la profesora Diana Gonçalves Vidal, los procesos de "hibridación cultural" que se propician cuando se construyen las prácticas escolares, que nunca son puras, sino más bien el resultado de mestizajes que los sujetos producen al cruzar influjos muy heterogéneos procedentes de diversos circuitos pedagógicos, a partir de los cuales se definen las distintas identidades (Vidal). En estos cruces se operan a veces cambios o readaptaciones de las ritualidades vigentes entre los colectivos que se apropian de las innovaciones, si bien algunos *patterns* fuertemente ritualizados siguen persistiendo, como registros estables de la memoria, en las prácticas resultantes de los procesos de interacción.

En este orden de cosas, interesa profundizar en las posibilidades de investigación etnográfica de los procesos reales de adaptación y apropiación que los docentes han llevado a cabo en el mundo escolar de las propuestas de cambio promovidas desde la esfera política, y en cómo las respuestas de los enseñantes han contribuido a construir en el plano de lo real el arte experiencial de la enseñanza y el oficio de profesor, esto es, lo que aquí hemos venido definiendo como cultura empírica de la escuela.

La historia de la escuela es una historia de creaciones, pero también es una historia de recepciones, acomodaciones, traducciones, apropiaciones, rechazos, resistencias, fusiones, mestizajes, metamorfosis. Y la historia de la profesión docente es además la historia de cómo los actores reales que encarnan estos comportamientos que informan la vida cotidiana en las instituciones de enseñanza, excluidos de los juegos de verdad que impuso el positivismo –en lo académico– y el estatismo –en lo político–, han ido construyendo empíricamente un arte con el que legitimar, desde la propia práctica de la educación escolar y con las ritualidades que confieren identidad, el protagonismo social y cultural de los enseñantes y las señas o marcas de su propio oficio. Esta es por lo demás, guste o no, la cultura efectiva resultante, esto es, la cultura realmente constituida en realidad de la que los historiadores hemos de ocuparnos prioritariamente. Y para ello la nueva historia ha de mantener un comercio activo con la etnología, la antropología y demás ciencias sociales, disciplinas que permitirán profundizar en la comprensión de los mecanismos que rigen los rituales que afectan a las culturas de la escuela.

Fuentes

- Tony Becher, *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa, 2001.
- Pierre Bourdieu, *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Barcelona, Anagrama, 1995.
- Pierre Bourdieu, *El sentido práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2007.
- Pierre Bovet, *El instinto luchador*, Madrid, Francisco Beltrán, 1922.
- Jerome Bruner, *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor, 2000.
- Randall Collins, *Cadenas de rituales en interacción*, Barcelona, Anthropos, 2009.
- Norbert Elias, *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México, FCE, 1987 (edición original de 1977).
- Agustín Escolano: "La cultura empírica de la escuela. Aproximación etnohistórica y hermenéutica", en Juan Mainer (ed.): *Pensar críticamente la educación*, Zaragoza, Prensas de Zaragoza, 2008, pp. 158-159.
- Narciso de Gabriel: "Clases populares y culturas escolares", en Juan GÓMEZ et al. (eds): *La escuela y sus escenarios* (Actas del Coloquio SPICAE), Puerto de Santa María-Cádiz, Publicaciones del Ayuntamiento, 2007, pp. 243-268.
- Erving Goffman, *Rituales de interacción*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1970.
- Jack Goody: *Representaciones y contradicciones*, Barcelona, Paidós, 1999.
- Edmund Leach, *Cultura y comunicación. La lógica de la conexión de los símbolos*, Madrid, Siglo XXI, 1978.
- Paul Ricoeur, *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*, México, Siglo XXI, 1996.
- Richard Sennett, *El artesano*, Barcelona, Anagrama, 2009.
- Richard Sennett, *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*, Barcelona, Anagrama, 2012.
- Richard Sennett, *Construir y habitar*, Barcelona, Anagrama, 2019.
- Aida Terrón y Violeta Núñez: "Sobre la cultura escolar y los mitos en nuestra escuela", *Cultura y Educación*, 14.3, 2002, pp. 237-252.
- Roger Callois, *Los juegos y los hombres*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- Diana Gonçalves Vidal, "Cultura e prácticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa", *Historia de la Educación*, 25, 2006.
- Daniel Pennac, *Mal de escuela*, Barcelona, Mondadori, 2008, pp. 47-51.
- Stefan Zweig, *El mundo de ayer. Memorias de un europeo*, Barcelona, Acantilado, 2022, p. 26.
- Richard Sennett, *El artesano*, Barcelona, Anagrama, 2009, p. 21 ss. También: Richard Sennett, *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*, Barcelona, Anagrama, 2012.
- Richard Sennett, *Construir y habitar*, Barcelona, Anagrama, 2019.

Estrategias de difusión de la cultura física en Argentina. El caso de un colegio de elite del oeste del Gran Buenos Aires entre 1946 y 1955

Diffusion Strategies of Physical Culture in Argentina. The Case of an Elite College in the west of Gran Buenos Aires, between 1946 and 1955

Iván Pablo Orbuch¹

Resumen

La cultura física adoptó un inusitado vigor en Argentina entre 1946 y 1955, en ocasión de las presidencias de Juan Domingo Perón. En ese lapso se realizaron torneos infantiles, intercolegiales destinados a los alumnos del nivel secundario y certámenes internacionales como los primeros Juegos Panamericanos. ¿Influyeron estas políticas al interior de las instituciones educativas? En este caso, en el abordaje de un colegio al que asistían sectores de elite pueden detectarse algunas particularidades como el amplio espacio disponible para las prácticas deportivas, la formación de una fuerte identidad vinculada a la institución y la difusión de ciertos valores de la cultura física. Una revista estudiantil será la fuente que permitirá ver como se tradujo el pasaje de una política nacional al interior de una institución educativa.

Palabras clave: cultura física, Argentina, colegio de élite

Abstract

Summary: Physical culture adopted an unusual vigor in Argentina between 1946 and 1955, on the occasion of the presidencies of Juan Domingo Perón. During this period, children's and intercollegiate tournaments were held for secondary school students and international competitions such as the first Pan American Games. Did these policies influence the educational institutions? In this case, when approaching a school attended by elite sectors, some particularities can be detected such as the wide space available for sports practices, the formation of a strong identity linked to the institution and the diffusion of certain values of physical culture. A student magazine will be the source that will allow us to see how the passage of a national policy was translated into an educational institution.

Keywords: physical culture, Argentina, elite school

¹ Universidad Nacional de Hurlingham. Instituto de Educación. Correo electrónico: ivan.orbuch@unahur.edu.ar

Introducción

La presente investigación busca profundizar en las estrategias de difusión e implementación de la cultura física en un colegio al que asistían sectores de elite en Argentina en el oeste del Gran Buenos Aires². El periodo escogido, entre 1946 y 1955, no resulta fortuito. En ese lapso Juan Domingo Perón regía los destinos nacionales. Fue allí cuando la cultura física fue pensada como un derecho individual con connotaciones colectivas puesto que desde la perspectiva estatal el sacrificio personal tributaba a los intereses colectivos tornándose visible en la necesidad de contar con ciudadanos sanos y fuertes que engrandecieran a la nación. Es por ello que este trabajo buscará pistas que vinculen el contexto general argentino con el particular que se vivenciaba en una institución educativa. De allí la importancia del concepto de cultura escolar, que remite a una lógica propia en las escuelas, y la relevancia de realizar una descripción de la institución escogida, que, para reforzar su particularidad, contaba con un periódico estudiantil en donde se reflejaban las vicisitudes cotidianas del ámbito escolar.

En virtud de lo expuesto, este trabajo será dividido en cuatro secciones. En la primera se buscará describir el concepto de cultura escolar, a fin de dar cuenta de las especificidades vinculadas al ámbito estrictamente educativo. En el segundo se realizará una descripción del colegio escogido con el propósito de recalcar sus principales características que hicieron de ese establecimiento educativo uno de los más elegidos de su tiempo. En el siguiente se analizará lo acaecido durante el gobierno peronista respecto a la cultura física con la finalidad de demostrar el auge propiciado por diversas políticas estatales. Por último, se analizará lo sucedido con la cultura física en el colegio mencionado a través de una fuente primaria como lo era una revista realizada por los estudiantes.

Cultura escolar

En los últimos años, en el ámbito de la historiografía de la educación, surgió con fuerza el concepto de cultura escolar como aquel que permitía adentrarse en los procesos ocurridos dentro de los muros escolares. De esta manera, cuestiones como las normas, los valores de las instituciones, los rituales característicos, los actores de la comunidad educativa y su interrelación, fueron analizadas desde diversas perspectivas interdisciplinarias.

Una de esas corrientes, fue la liderada por Dominique Juliá (2001: 12) quien definió a la cultura escolar como “un conjunto de normas que definen conocimientos a enseñar y conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos cono-

² Agradezco a las autoridades del Colegio Ward que me hayan permitido ingresar a su archivo histórico.

cimientos y la incorporación de esos comportamientos: normas y prácticas coordinadas a finalidades que pueden variar según las épocas”.

Desde esta mirada, el ámbito escolar no se planteó sólo como un espacio contenedor de saberes, sino como aquel que podía resignificarlos, dándoles un marco de construcción por medio de las asignaturas escolares. Precisamente, Antonio Viñao (1995) sostiene que estas son una de las creaciones más relevantes de la cultura escolar, en tanto son dinámicas y constituyen espacios de poder. Desde esta perspectiva, es en las asignaturas adonde se dirimen diversas pugnas en la cual se condensan los actores, las estrategias y las acciones.

El concepto de cultura escolar es útil para el presente trabajo porque demuestra que entre las normas y lo sucedido al interior de las instituciones educativas suele haber diferencias. Como enfatiza Stephen Ball (1990), los efectos de las políticas no son solo el mero cumplimiento de los objetivos propuestos por esta, sino el resultado de la sumatoria de acciones donde intervienen diversos actores sociales con distintas posiciones políticas. En palabras de David Tyack y Larry Cuban (1995: 25), si bien “fuerzas externas dirigen el curso de la reforma escolar, las escuelas también son, en ciertos aspectos, instituciones autónomas y protegidas”

Acerca de la escuela

La institución educativa destinataria de la presente investigación, el Colegio Ward, tiene más de 100 años de vida. Fundado en 1913, su sede original se encontraba en el barrio de Flores, perteneciente a la Capital Federal. En la actualidad, si uno visita su página web, puede leer que se presenta a sí misma como un colegio cristiano abierto a la comunidad. Creado gracias a la donación de un filántropo estadounidense, contó con el apoyo de la Iglesia Metodista local y de la Iglesia de los Discípulos de Cristo. En su acta fundacional, quedaron en claro los propósitos educativos prioritarios, que eran ser “un colegio cristiano, de continua inspiración democrática, que sirviera de puente entre las dos Américas”. Desde 1933 se encuentra en su actual ubicación. Una finca situada en Villa Sarmiento, perteneciente al municipio de Morón, en el oeste del Gran Buenos Aires. En sus inicios, tenía un régimen de pupilos, semi pupilos e internado.

El colegio era mixto, su alumnado perteneció a los sectores acomodados de la zona, y la institución puede definirse como una de elite, de acuerdo al concepto esbozado por Michael Pincon y Monique Pincon Charlot (2010). Siguiendo a estos autores, puede afirmarse que estas instituciones están compuestas por sectores sociales que combinan 4 tipos de atributos: capital económico, es decir posesiones; capital social (relaciones interpersonales); capital simbólico, es decir la posesión de status, un apellido relevante y prestigio; y capital cultural, incorporado, objetivado o institucionalizado. Sea para mantener o incrementar esta posesión de capitales diversos, la elección de las instituciones juega un rol central para las familias.

Para Guillermina Tiramonti y Sandra Ziegler (2008: 15), esta cuestión puede denominarse estrategia de vida, dado que:

la elección escolar no es solamente parte de la libertad dentro de una racionalidad capitalista, sino que más bien, supone el interjuego entre la historia biográfica de los individuos, la historia de sus familias y las posibilidades concretas de elección en un mercado de opciones fuertemente fragmentado.

Sí bien el currículum era el dispuesto por el entonces Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (recién a partir de 1949 se creó el Ministerio de Educación de la Nación), estas instituciones propusieron adicionalmente programas que contribuían a forjar diferencias con otras instituciones educativas de la época. Algunas de ellas eran presentadas como actividades extraescolares, programas internacionales de idioma inglés, y, aprovechando el amplio espacio disponible, la institución seleccionada para la presente investigación le daba un amplio espacio a diversas actividades deportivas. Torneos internos, competición con otras instituciones en los torneos intercolegiales, entre otros, eran parte de las actividades fuertemente promovidas en el folleto que circulaba en la zona para interesar a potenciales alumnos. El prospecto del año 1951 del Colegio Ward constituyó un buen ejemplo de lo aseverado. Con 37 páginas e ilustrado de numerosas fotos a color, lo que no era una práctica habitual en la época, puede leerse que el colegio se edificó en:

un antiguo y magnífico parque cuyos frondosos árboles ciñen en un abrazo de armonía y de belleza, una moderna edificación al servicio del alumno. La vida entre las plantas que apuntan siempre hacia arriba como indicando el camino mejor, dan un sentido de sereno optimismo y tienen la virtud de tonificar el cuerpo y fortalecer el espíritu (Prospecto, 1951: 2).

La educación corporal, entonces, aparece en el folleto publicitario como una de las herramientas destacadas con el propósito de atraer nuevos estudiantes. En ese sentido, el desarrollo de "un cuerpo sano, fuerte y armonioso" (1951: 3), era un aspecto fundamental de la educación integral que la institución ofrecía a la comunidad.



Imagen Prospecto año 1951: 8.

Puede apreciarse en la imagen, titulada en el folleto original como Ideal Deportivo, a 4 jóvenes, 2 hombres y 2 mujeres en perfecto estado físico y practicando los más disímiles deportes: garrocha, tenis, básquet y atletismo. Se hacía referencia a que el viejo aforismo *Mente sana en cuerpo sano* se cumplía en la institución, constituyendo uno de los puntos nodales del esquema educacional. El folleto subrayó que “los juegos atléticos que dan elasticidad al cuerpo y contribuyen a la formación del carácter son practicados en forma científica en todos los cursos y bajo dirección especializada” (1951: 4). Asimismo, se enfatizó que el ideal institucional era realizar todos los deportes posibles por el solo hecho de hacerlos y por los efectos benéficos que redundaban en una sustancial mejora de la salud física. “Efectos que rinden en salud física, en el hecho de estar permanentemente al aire libre, en contacto con el sol, en un ambiente sano, acorde a lo valores pregonados por la institución” (1951: 4).

Como en la Grecia clásica miramos los juegos atléticos como una exhibición de vigor, de destreza del cuerpo dominado por el espíritu, donde puede más el juego mismo, la sobriedad y la templanza que el anhelo de ganar, aunque sea esta una aspiración legítima (1951: 16).

Por los motivos expuestos es que todos los alumnos, de primaria y secundaria, de ambos sexos y en especial los internos debían participar en las diversas competencias organizadas por el Departamento Física de la institución. A tales efectos, todos los estudiantes eran sometidos a un riguroso examen médico previo a las justas deportivas, “lo que asegura una correcta aplicación de las más modernas teorías en la especialidad” (1951: 9).

La institución también contaba con un moderno Gimnasio, que en ocasiones especiales como ser algún aniversario de la institución o la conmemoración de las efemérides escolares

hacía las veces de Salón de actos. El Gimnasio-Salón de actos, fue inaugurado el 17 de junio de 1950, y llevaba el nombre de un ex alumno, quien había fallecido siendo aún muy joven: Guido Festa. El ex estudiante, según se lee en el folleto, era un destacado deportista en variadas especialidades y siempre había defendido de manera exitosa a la institución. La importancia de la cultura física puede apreciarse, además de lo ya mencionado, en que en el folleto aparecía con más imágenes que la Clínica médica escolar, fundada en 1933. Asimismo, su espacio es más relevante que las diversas manifestaciones artísticas realizadas en la institución como el teatro y la utilización de instrumentos como el piano, violín, guitarra y teclado. El Departamento Comercial y que la enseñanza del inglés, cuestión esta última que realizaba el prestigio institucional, también se ven desdibujada ante el espacio otorgado a la cultura física.

Cultura física en el peronismo

Si ejercitar el cuerpo fue sinónimo de fortalecer la nación, tal como demostró Pablo Scharagrodsky (2008), en pocos períodos de la historia argentina esto se tornó tan visible como en el comprendido entre 1946 y 1955. En los años en que Juan Domingo Perón fue dos veces electo presidente de manera democrática, la preocupación por el desarrollo de una cultura física destinada a toda la sociedad alcanzó ribetes dignos de consideración, principalmente porque la entronizó a la par de otras manifestaciones culturales de mayor arraigo en el imaginario social nacional. Fue de esta manera que el proyecto político peronista encontró en el fomento a la educación de los cuerpos los argumentos legitimadores para transmitir un ideario respecto a conceptos centrales para su cosmovisión política tales como patria, comunidad y sociedad. El gobierno peronista se ocupó de realizar torneos infantiles, intercolegiales e incluso certámenes internacionales de relieve como los primeros Juegos Panamericanos en el año 1951.

A los fines metodológicos cabe mencionar que tres conceptos estarán presentes en la presente investigación de un modo recurrente: cultura física, Educación Física y deportes. Los mismos aparecen indistintamente en la revista estudiantil. Vale la pena aclarar que si bien es cierto que existen las taxonomías y los diccionarios, en algunas ocasiones los términos utilizados son ajenos a cristalizaciones que se prolonguen de modo indefinido en el tiempo. Por ese motivo, cabe aclarar que la aparición en los documentos del concepto de cultura física es propia del lenguaje de la época de estudio, y si bien se venía utilizando desde fines de siglo XIX en el plano nacional e internacional, tal como menciona Jacques Gleyste (2011), es entre 1946 y 1955 que pasó a formar parte del vocabulario cotidiano en Argentina. Fue así que el uso del concepto de cultura física fue funcional al gobierno peronista para evadirse de

un debate específico del campo de la Educación Física respecto a la pertinencia de su utilización.

Como menciona Ángela Aisenstein (2006), la cultura física es una forma de discurso especializado que se vincula con una construcción de significados centrados en la Educación Física y los deportes, siendo este trabajo deudor de esta interpretación. En esa dirección, puede afirmarse que su utilización es más abarcativa que la habitual asociación con la Educación Física porque la distingue de la vertiente escolar, y la asimila a una parte neurálgica de la cultura general que todo individuo debía poseer, del mismo modo en que fue pensada, por ejemplo, en el Segundo Plan Quinquenal esbozado y planificado por el gobierno peronista. Allí puede leerse que la cultura física se encontraba en la selección realizada por los funcionarios encargados de la planificación estatal a la par de la cultura literaria, científica, artística, tradicional, histórica, cívica y del patrimonio cultural. Esta consideración es indicativa de su nuevo lugar protagónico y de su transformación en una razón de Estado (Segundo Plan Quinquenal, 1953).

Así, paralelamente a una idea que sostenía que la salud individual reforzaba la salud de la población, y que la fortaleza de cada uno contribuía al desarrollo nacional, se puede identificar un discurso político que hacía de la cultura física un derecho individual, a la par de una responsabilidad del Estado y del conjunto de la sociedad.

Respecto a la Educación Física, puede mencionarse que la misma se constituyó como una disciplina moderna estrechamente vinculada a la formación y desarrollo de los sistemas educativos nacionales. En el caso argentino esto se encontró asociado a la sanción de la Ley 1420 en el año 1884. Empero, la legislación que dio inicio formal al sistema educativo nacional no significó necesariamente el comienzo de los sentidos lógicos de la disciplina, tal como planteó Eduardo Galak (2012):

Es necesario observar cómo nace producto de la legislación estatal el denominado sintagma "educación física"; se rastrean aquellos procesos que producen, primero, prácticas, para luego dar paso a los mecanismos de su reproducción; de allí que surja la necesidad de un oficio capaz de (re)transmitir dichas prácticas. Como corolario de este desarrollo emerge el llamado oxímoron "Educación Física" (2012: 8).

La Educación Física transmite, produce y reproduce modelos de comportamiento, de sensibilidad y de racionalidad indisolubles "de una cultura, con sus respectivos recursos técnicos, emocionales e ideológicos. Es, en ese sentido, un poder; un poder que se ejerce sobre el cuerpo de los demás" (Beer, 2014: 10).

Por su parte, el surgimiento de los deportes, fue un proceso que arrancó al final del período decimonónico y su masividad fue dándose conforme avanzaba el lapso en que

indagará este artículo. Por caso, Norbert Elias (1992) estudió lo acaecido en Inglaterra, donde observó que desde sus orígenes los deportes fueron utilizados por las elites para gobernar los cuerpos de la propia clase alta. En Argentina, el proceso fue similar. Los primeros clubes donde los deportes se practicaban fueron de los denominados caballeros pertenecientes a los sectores acomodados de la sociedad, como aquellos donde se practicaba esgrima o tiro, por citar algunos de ellos. Con la irrupción de la llamada cultura de masas, los deportes se masificaron y pronto se transformaron en un elemento destacado de la sociabilidad. Cabe precisar que, como señala Ana Torrón (2015), el deporte contemporáneo es, desde hace más de cien años, un campo de intervención específico de la Educación Física, a la vez que un fenómeno que excede ampliamente a esta disciplina.

Es importante mencionar el hondo calado que los deportes pueden alcanzar como herramientas educativas destinadas a los jóvenes, de ahí su paulatina introducción en los planes de estudio, y, como se analizará, en la cotidianeidad escolar.

Considerando la centralidad que estos tres conceptos tuvieron en la educación de los cuerpos entre 1946 y 1955, abordaré como robustecer el cuerpo, la mente y el espíritu fue interpretado como un sinónimo de fortalecer la Nación cuyas implicancias pueden analizarse en lo sucedido al interior de las instituciones educativas.

Revista *The International*

A la hora de comprender el peso que la cultura física tuvo en la propuesta educativa del Colegio Ward, una fuente primaria de interés resulta la Revista *The International*, publicada por los estudiantes de la institución. En ese sentido, su análisis se presenta como pertinente para indagar en las estrategias de difusión de la cultura física. Vale la pena señalar que los periódicos escolares ideados, producidos y escritos por los alumnos, permiten tener un panorama de conjunto del ámbito escolar y del ámbito juvenil. Permiten "reconocer representaciones, intereses, gustos y preferencias de ambos universos escolares" (Finocchio, 2013: 8).

Es importante mencionar que *The International*, surgida el 26 de abril de 1918, no fue una publicación más, comparándola con otras revistas elaboradas por estudiantes. La calidad de la impresión de la publicación pergeñada por los alumnos del colegio de elite del oeste del Gran Buenos Aires era sustantivamente superior. A su vez, a tono con la pertenencia social de sus integrantes, la misma contaba con el apoyo de importantes empresas nacionales e internacionales, en las cuales se desempeñaban los padres de quienes concurrían allí. Una de esas empresas era la petrolera Esso, que en todos los números revelados entre 1946 y 1955, contaba con una página de publicidad. La prestigiosa Editorial Kapelusz fue otro de los célebres anunciantes que podían leerse. La aerolínea Panamerican, Yerba Mate Taragui y Frávega, una reconocida casa de electrodomésticos, eran otro de los frecuentes avisadores.

Asimismo, numerosos negocios de la zona, entre los que se encontraban inmobiliarias, farmacias, confiterías y sanatorios, en su mayoría propiedad de parientes de los alumnos, dan cuenta del poderío económico de las familias que decidían mandar a sus hijos a la citada institución. La publicación estaba integrada por un consejo directivo compuesto por cuatro personas en los roles de director, vice director, consejero y administrador. También contaba con redactores, correctores, fotógrafos, mecanógrafos, dibujantes y encargados del área de publicidad.

En lo concerniente al contenido, en las páginas de la revista pueden apreciarse las numerosas actividades realizadas en el colegio tanto en el nivel primario como secundario, siendo el espacio para las realizadas por estos últimos mucho más amplio. Cabe mencionar que todas esas actividades estaban reglamentadas por las distintas sub comisiones formadas por los alumnos. En el nivel primario pueden citarse a la sub comisión de cultura, de prensa, de orden, de deportes y de deportes femeninos. En el nivel secundario pueden nombrarse a las subcomisiones de cultura, de señoritas, de orientación, del internado, de cinematografía, de deportes y el Cosmopolitan Club, que estaba compuesta íntegramente por estudiantes extranjeros.

Cultura física en el colegio

Analizando *The International* puede apreciarse el relevante papel que tuvo la cultura física dentro de las actividades realizadas por los estudiantes. Edición tras edición, el espacio de esta va tornándose más relevante, al tiempo que las fotografías y coberturas de los eventos también ganan centimetraje. Cabe señalar que cuatro son las cuestiones a profundizar en el presente abordaje: la cultura física femenina, lo festivo vinculado a las diversas manifestaciones deportivas, la visita de equipos y figuras deportivas relevantes que brindaban exhibiciones o disputaban justas y la existencia de recurrentes notas sobre cuestiones morales vinculadas a la cultura física.

En lo atinente a la cultura física femenina, el seguimiento de las diversas actividades en que participaban mujeres tuvo un amplio espacio al interior de la publicación, en coincidencia con lo sucedido con el advenimiento del peronismo al poder (Orbuch, 2018). Por caso, en 1946, y con el sobrio título de *Sub campeonas* se hizo referencia a la gran campaña realizada por las chicas del equipo de volley ball, quienes habían participado por primera vez de ese torneo y lograron escalar hasta la final disputada en el Buenos Aires Lawn Tennis Club el día 31 de agosto del citado año. "Los que hemos seguido de cerca a nuestro equipo representante pronto nos dimos cuenta que poseían grandes condiciones como para ocupar un puesto en la colocación final" (*The International*, 1946: 11). Los elogios en la nota fueron prolíficos y se hizo referencia a que las alumnas habían competido con hidalguía y con el

propósito de dejar en alto el nombre y prestigio de la institución. Para llegar al último partido con chances de obtener el título, las alumnas del colegio vencieron sucesivamente a sus pares de la Escuela Normal N° 5, Normal N° 10, Normal Mixto de Campana y a la Escuela Normal N° 6, perdiendo la final con las chicas de la Escuela Normal N° 1, en el tercer set, lo que "da cuenta de la igualdad de fuerzas. Venció el que tuvo más suerte" (The International, 1946: 11).

El día del partido decisivo, se hizo presente el Director General de Educación Física, César Vázquez, quien ya ocupaba ese cargo antes de la llegada del peronismo al gobierno. La importancia del evento deportivo puede apreciarse en que sus resultados fueron seguidos por el Boletín de Comunicaciones, que era el órgano de difusión del quehacer del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. En efecto, allí puede leerse que, aparte de las escuelas que ocuparon los dos primeros lugares, la tabla fue completada por el Normal N° 4, el Normal N°10, ambos en la Ciudad de Buenos Aires. El quinto y sexto lugar lo ocuparon el Normal de Quilmes y el Normal de Campana. A su vez, se dispuso que las vicisitudes de este torneo debían aparecer en el programa que iba a repartirse en la Fiesta de la Educación Física a desarrollarse en octubre de ese mismo año, así como en la Memoria del año de la Dirección General de Educación Física (Boletín de Comunicaciones n°79, 1946).

En la revista *The International*, en otro apartado llamado *Impresiones del partido intercolegial de Volley-ball* firmado por S. Derka, se hizo referencia a lo acontecido ese día, haciendo hincapié en la presencia del nombrado funcionario César Vázquez, y del Vice Director General de la institución, Mrs. Mac Williams. Luego, el informe se centró en contar el desarrollo del match.

La participación femenina también se dio en el pentatlón. En 1953, en los torneos intercolegiales impulsados por el gobierno peronista que contaron con la participación de cerca de 90 colegios y más de 200 competidoras: "la actuación de nuestras chicas dejó mucho que desear en comparación a lo que están acostumbradas a hacer" (The International, 1953: 36). Empero, demostraron un fuerte espíritu deportivo y fueron felicitadas por los cronistas de la revista estudiantil por ello.

La nota *nuestras chicas y el deporte*, aparecida en la edición de 1947, profundizó estos tópicos y desplegó argumentos legitimadores de la intervención femenina en diversos deportes. Allí se invitó a las alumnas a ser parte de la sub comisión de deportes y a anotarse en la actividad de su preferencia, dado que "las chicas pueden desempeñarse sin problemas en el deporte que ellas elijan puesto que en el colegio hay espacio de sobra para que eso suceda y el deporte es una escuela de vida que es preciso conocer" (The International, 1947: 25).

Precisamente, los valores asociados a la práctica de los deportes fueron un tópico repetido al interior de la publicación, coincidente con las manifestaciones oficiales en ese sentido. En ambos casos, la prédica respecto a la importancia de ganar con honra y perder con hidalguía evidenció una campaña pedagógica de tintes moralistas que buscaba contribuir

en la educación de amplios sectores sociales. En la nota titulada *Un aspecto social del fútbol olvidado* se hizo hincapié en lo relevante que resultó para la juventud la ley de descanso dominical sancionada en agosto de 1905. Según se lee en *The International*, hasta ese momento, los domingos eran días en que los jóvenes tomaban las calles y los bares de la ciudad con resultados calamitosos para las buenas costumbres ciudadanas. “Como era muy generoso el expendio y el consumo de bebidas alcohólicas, en las susodichas reuniones sociales, libaban copiosamente tales licores con grave perjuicio para su salud física y moral” (*The International*, 1945: 7). Pese a que en los primeros tiempos el fútbol era visto con desconfianza por numerosos sectores sociales, dado su origen inglés, muy pronto fue apropiado como el deporte más popular del país adoptando:

contornos nacionales y empieza a realizar su obra de higiene social sustrayendo el vicio alcohólico: un tanto mitigado por la ley dominical aludida, pero que seguía siendo grave a multitudes que en lo sucesivo se congregarían en amplios estadios para contemplar un espectáculo interesante, ameno y en campos sanos al aire libre (*The International*, 1945: 7).

Otra acción en torno de la moralización de la juventud mediante la cultura física la dio el tradicional encuentro que se disputaba entre alumnos y ex alumnos de la institución. Las finalidades de estas justas deportivas eran varias. Por un lado se reforzaba el sentido de pertenencia a la institución. Por el otro, se recreaba un “hermoso espíritu de camaradería” (*The International*, 1946: 8) entre todos los competidores. A su vez, solía haber una especie de tercer tiempo, similar al implementado luego de los partidos de rugby, adonde se departía y comía entre todos los jugadores. Esa tradición se mantuvo inalterable, salvo en 1946 y desde las páginas de la revista lo recordaron de modo irónico: “una cosa debemos comentar: el té que otras veces fue servido y que es un medio para estrechar vínculos y repara energías, este año no fue servido. No olviden este detalle” (*The International*, 1946: 8).

En línea con los valores moralizadores alrededor de la cultura física, la Subcomisión de deportes de la institución tenía un lema: triunfo sin orgullo, derrota sin amargura. Precisamente, el precursor de esas palabras fue el docente de Educación Física Jonatan Pardías, quien solía aparecer en las notas de la publicación vertiendo diversos conceptos pensando a la cultura física como una actividad esencialmente moralizadora. Como se aprecia, había un especial énfasis en generar competidores que practicaran el deporte por el deporte mismo. La revista subrayó que a lo largo de las actividades programadas en el año 1948, “el espíritu deportivo y caballeresco que siempre ha caracterizado a nuestros equipos, no fue desmerecido en ningún momento” (*The International*, 1948: 9). Esta perspectiva fue resaltada en ocasión de las diversas ediciones del Torneo Atlético que se disputaba año a año. Por caso, en la cobertura de 1952 se destacó que “fue un día de gala pues se demostraron y destacaron los

valores que él deporte posee, tanto entre los varones como entre las niñas” (The International, 1952: 8). La particularidad del torneo fue que aquellos deportistas que ganaran en sus competencias respectivas se hacían acreedores a un pullover gris con las iniciales de la institución, siendo esa obsequio muy requerido por los alumnos. A su vez, el interés del público asistente se daba porque ellos sabían que “iban a presenciar el deporte como debe ser: limpio, sano y honrado” (The International, 1952: 9).

La publicación contaba con ilustraciones en tono humorístico, tal como se observa en las imágenes.



Tira cómica. Revista The International, 1953: 35.

Allí pueden apreciarse los valores de amistad y respeto a los rivales en clave humorística: luego de un saludo cordial, y un choque provocado por la fortaleza física de los estudiantes de la institución, el mismo alumno, orgulloso y solícito, lleva en camillas a su rival lastimado.

Por su parte, lo festivo puede apreciarse en diversas actividades, pero en especial en las palabras de los propios estudiantes. Por caso, Josué Julio Grau, en la columna *Mi opinión*, resaltó las bondades que él consideraba que poseía la institución. Allí, hizo mención a que conoció el colegio hace muchos años, y que desde afuera de la institución había escuchado de sus ideales, principios y objetivos educativos, aunque nunca imaginó que estos eran tan elevados. Destacó la educación integral, que era el objetivo de las autoridades. En ella, se encuentran la educación intelectual, la educación moral y la educación física. Precisamente, es de esta última la que mayores referencias brindó el joven estudiante. Grau exaltó el papel de “nuestra fiesta deportiva máxima” (The International, 1948: 25), el Torneo Atlético Anual. Allí competían entre sí, en un marco de camaradería:

decenas de jóvenes, limpios, puros, optimistas, seguros de sí mismos, que se han estado preparando durante semanas dando de sí todo para lograr una marca, para llegar a su ideal, recibiendo como premio una cinta, pero que involucra el respeto, el aprecio, la estima de todos sus compañeros, de todo el Colegio (1948: 25).

Grau comparó a la competición con los atletas de la Grecia Antigua, sitio en el que la adquisición de la cultura física jugaba un rol tan destacado, ya que la educación era para la vida, y para formar un hombre completo.

En virtud de sus logros deportivos, la institución solía ser parte de la Fiesta de la Educación Física³ que se llevaba adelante en forma ininterrumpida desde el año 1944. Por caso, en la edición del año 1950, el colegio se hizo acreedor de la copa al imponerse en los torneos intercolegiales de volley ball. "Es esta reunión de deportistas, una de las más simpáticas en su género, ya que allí se reúnen varios miles de estudiantes que desfilan, y reciben sus premios, sí a ellos se hicieron acreedores" (The International, 1950: 41). En las imágenes se puede apreciar a la multitud presente en el estadio del club River Plate, y a los equipos femenino y masculino representativos del colegio.

Otra de las facetas vinculadas a la difusión de la cultura física en la institución puede apreciarse con la visita de conocidos equipos y reconocidas figuras de diversas disciplinas. Uno de esos emblemáticos ejemplos ocurrió en ocasión de la visita de la Mutual Veteranos del Club Atlético River Plate, el equipo de fútbol más importante de Argentina. La cobertura del evento en las páginas de *The International* lo resumió con una nota titulada, en letras pequeñas, *DÍA DE FIESTA PARA NUESTRA ESCUELA: River Plate nos visita*. Fue así que el sábado 18 de octubre de 1947, como parte de la campaña para juntar fondos para el Gimnasio y Salón de Actos se produjo el encuentro entre los ex jugadores del club riverplatense y los ex alumnos de la institución. Sí bien estos últimos eran mucho más jóvenes y se esperaba mayor paridad en la justa, lo cierto fue que:

numerosas sonrisas un poco escépticas se transformaron en admiración, ante las acciones perfectas de hombres que pisando los cincuenta años de edad, equiparaba sus energías con jóvenes de veinticinco, equilibrando la lentitud física, propia de los años con la rapidez mental (The International, 1947: 37).

River Plate se impuso por 4 tantos a 1 en el partido, y en su equipo se desempeñó el "Sr. Oliva, quien abrió el marcador y es profesor de nuestra casa" (1947: 37). El encuentro preliminar fue disputado entre el equipo oficial del colegio y el Comercial de Ramos Mejía, demostrando que nadie quería perderse la cita de apreciar en vivo a leyendas del fútbol argentino.

Otra importante visita que adoptó ribetes celebratorios se produjo cuando el equipo Maravillas del patín se hizo presente en la institución en los años 1953 y 1954. La exhibición en ambos casos se realizó en el Gimnasio y Salón de Actos Guido Festa y contó con la asistencia de numerosas personas que presenciaron un "espectáculo movido y agradable

³ Un estudio de la Fiesta de la Educación Física puede encontrarse en Orbuch, Iván. (2016). Peronismo y Educación Física. Políticas públicas entre 1946 y 1955. Buenos Aires: Miño y Dávila.

gracias a la calidad de los integrantes de la troupe” (The International, 1954: 31). Luego del evento se sirvió un té que culminó con las palabras del presidente del centro y del director de la institución. El señor Fernando Nogués, director e intérprete del grupo, dijo que gustoso aceptaría volver a la institución a realizar otra exhibición gimnástica.

Por su parte, el célebre corredor de automovilismo, Juan Manuel Fangio también se hizo presente en la institución. Lo hizo el 16 de octubre de 1950. El motivo de su visita fue brindar una conferencia destinada a la comunidad educativa. No llegó sólo, lo hizo acompañado del conocido relator Luis Elías Sojit, de Roberto Mieres, otro conocido automovilista de la época, del Director Técnico Amadeo Bignami y de otras personalidades del mundo automotor. Según la crónica efectuada por la revista, “Fangio expresó la grata impresión de encontrarse en nuestra institución, contestó además a algunas preguntas formuladas por los alumnos, siendo objeto de un interesante reportaje” (The International, 1950: 25). Cabe mencionar que en la sección veredictos colegiales, donde aparecían las actividades, comidas, libros y deportistas favoritos de la institución, Fangio, ocupó junto a Furlong, el campeón mundial de básquet, el sitio de privilegio. Luego de retirarse Fangio, Sojit hizo uso de la palabra, emocionando con sus relatos a todos los asistentes.

El deseo de los alumnos de la institución se hizo realidad en el año 1952 cuando el equipo de Gimnasia y Esgrima de Villa del Parque, en donde Guillermo Furlong participaba desde 1944, enfrentó a su similar de Palermo en el Gimnasio del colegio ante una importante cantidad de público asistente (The International, 1952). Entre los invitados, Luis Elías Sojit nuevamente se hizo presente y se encargó de los relatos del encuentro entre ambos representantes.

Todas estas visitas fueron tomadas por los asistentes como fiestas del deporte, según se lee en las páginas de la publicación estudiantil. Algo similar ocurrió en el año 1947, cuando se realizó un festival de básquet para juntar fondos para la construcción del Gimnasio y Salón de Actos. Fueron de la partida cuatro prestigiosas instituciones: River Plate, Boca Juniors, San Lorenzo de Almagro y Gimnasia de Esgrima de Vélez Sarsfield. “Pese a lo destemplado del día y una fugaz llovizna, gran cantidad de público se congregó para presenciar el desarrollo de los distintos partidos que se jugaron en un ambiente festivo” (The International, 1947: 32). La cobertura resaltó que los árbitros no quisieron cobrar remuneración alguna por llevar a cabo sus tareas, motivo por el cual toda la comunidad del colegio agradeció ese gran gesto.

Conclusiones

A partir de lo expuesto puede apreciarse que en el Colegio Ward, sitio en el oeste del Gran Buenos Aires se llevó adelante un ambicioso programa en materia de cultura física, tal como se lee en las páginas de la revista estudiantil. Sí bien en el plano nacional el gobierno dirigido por Juan Domingo Perón no ahorró esfuerzos en el mismo sentido invirtiendo en la

construcción de infraestructura, realizando torneos intercolegiales, infantiles e incluso los primeros Juegos Panamericanos de la historia en el año 1951, se pudo comprobar que la institución abordada tenía características propias, lo cual permite considerar ese fomento a la cultura física como intrínseco a la cultura escolar de la institución. Por cierto, el espacio privilegiado en que se desenvolvía el colegio, con amplio espacio para la práctica de los deportes, el hecho de ser una escuela mixta, de contar con un fuerte sentido de pertenencia y los aportes que la cultura física hacían en la formación de ciudadanos sanos y fuertes, fueron factores que ayudaron a la difusión de las actividades físicas. Siguiendo a Alicia Civera (2008), es necesario advertir que las disposiciones oficiales no necesariamente se transforman en prácticas, puesto que la realidad educativa transcurre, en muchos casos, por carriles autónomos. La institución analizada da cuenta de ello.

Bibliografía

Aisenstein, Angela (2006), "La educación física escolar en Argentina. Conformación y permanencia de una matriz disciplinar, 1880-1960", tesis de doctorado, Universidad de San Andrés, Buenos Aires.

Ball, Stephen (1990), *Politics and policy making in education. Explorations in policy sociology*, Routledge, London.

Beer, David (2014), "La configuración de las tradiciones del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires y su resignificación en el contexto de la última dictadura militar", tesis de doctorado, FLACSO, Buenos Aires.

Boletín de Comunicaciones n°79 (1946), Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Buenos Aires, Argentina.

Civera, Alicia (2008), *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*, El Colegio, México.

Elias, Norbert, y Dunning, Erie (1992), *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Fondo de Cultura Económica. Madrid.

Finocchio, Silvia (2013), "Un tesoro inexplorado: los periódicos escolares en la Argentina", *Historia de la Educación*, vol.17, n.40, pp.27-54.

Galak, Eduardo (2012), "Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina", tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Gleyse, Jacques (2011), "La metáfora del cuerpo máquina en la Educación Física en Francia". Scharagrodsky, Pablo, *La invención del "homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en Occidente*. Prometeo, Buenos Aires, Argentina, pp.41-56.

Julia, Dominique (2001), "A cultura escolar como objeto histórico", en *Revista Brasileira de História da Educação*, n° 1, pp. 10-17.

Orbuch, Iván (2016), *Peronismo y Educación Física. Políticas públicas entre 1946 y 1955*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Orbuch, Iván (2018), "El rol del deporte en la formación de la mujer peronista", *Tempos e Espaços em Educação*, n° 10, pp. 35-66.

Pincon, Michael y Pincon Charlot, Monique (2010), *Les Ghettos du Gota*, Seuil, París.

Prospecto publicitario, (1951), Buenos Aires, Argentina.

Revista *The International*, 1945-1955. Buenos Aires, Argentina.

Scharagrodsky, Pablo, (2008), *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*, Prometeo, Buenos Aires.

Segundo Plan Quinquenal de la Nación Argentina. (1953). Secretaría Técnica, Buenos Aires, Argentina.

Tiramonti, Guillermina y Ziegler, Sandra (2008), *La Educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paidós, Buenos Aires.

Torrón, Ana (2015), *Gimnasia y Deporte en el Instituto Superior de Educación Física (1939 - 1973), su configuración y su enseñanza*, tesis de maestría, Universidad de la República, Uruguay.

Tyac, David y Cuban, Larry (1995), *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Viñao Frago, Antonio (1995), "Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones", en *Revista Brasileira de Educação*, n° 0, pp. 8-20.

La reforma educativa de Enrique Peña Nieto: ¿Política pública en blanco y negro?

Enrique Peña Nieto's Educational Reform:
Public policy in black and white?

Salvador Camacho Sandoval¹

Resumen

Desde una perspectiva interdisciplinaria y usando varias técnicas de investigación, este texto analiza la instrumentación de la política educativa del gobierno de Enrique Peña Nieto (2012–2018). Se retoma la tesis de que la política pública es un conjunto de medidas de Estado que se modifican en su instrumentación a partir de la intervención y los intereses de los actores involucrados, y cuestiona la visión dicotómica y extremista que se tiene sobre la reforma educativa, para lo cual se presentan resultados de un estudio de opinión que da cuenta de la complejidad y diversidad que ha tenido la aplicación de estas medidas. Como sucedió en otros momentos de la historia de la educación en México, el resultado de la reforma ha sido producto de las resistencias y negociaciones de dichos actores, y su impacto aún no termina.

Palabras clave: historia del presente, política educativa, reforma y actores de la educación

Abstract

From an interdisciplinary perspective and using various research techniques, this article analyzes the implementation of the educational policy of Enrique Peña Nieto's government (2012–2018). The author employs the thesis that public policy is a set of State measures which are modified in their instrumentation by the intervention and interests of the actors involved and, thus, questions the dichotomous and extremist vision of the educational reform; this, with the aim of presenting the results of an opinion study, that shows the complexity and diversity that the application of these measures has had. As it has happened in other moments in the history of education in Mexico, the result of the reform has been the product of the resistance and negotiations of these actors. Its impact has not yet ended.

Keywords: present history, educational policy, reform and actors of education

¹ Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: camacho_sal@yahoo.com.mx

El propósito de este texto es ofrecer un análisis crítico de las discusiones en torno a la reforma educativa que impulsó el gobierno de Enrique Peña Nieto y que rechazó el gobierno de Andrés Manuel López Obrador. Lo hago desde lo que ahora se ha llamado “historia del tiempo presente”² de la educación y a partir de opiniones de autoridades, directores de escuela y profesores que fueron partícipes en la instrumentación de dicha reforma. Se parte de la tesis de que la historia de la educación proporciona una perspectiva de análisis útil que nos acerca a una mayor comprensión del origen, desarrollo y resultados de las políticas educativas, en este caso la política educativa que formó parte del Pacto por México, signado por los partidos Revolucionario Institucional (PRI), Acción Nacional (PAN) y de la Revolución Democrática (PRD), el 2 de diciembre de 2012 (*Excélsior*, 2012).

La reforma educativa de Peña Nieto formó parte de un proyecto modernizante del gobierno federal y tuvo un consenso importante al inicio del sexenio, de manera que, como ya se dijo, congregó a las principales fuerzas políticas del país; sin embargo, casi al final del sexenio, esta reforma no cumplió lo que prometió y el nuevo grupo en el poder mantuvo un discurso de total rechazo. “Ni una coma quedará de la reforma educativa”, aseguró amenazante el coordinador de Morena en la Cámara de diputados” (Delgado, 2018). ¿Qué fue lo que pasó? ¿Por qué una reforma que pudo ganar simpatías entre los maestros y la ciudadanía no tuvo el impacto deseado? ¿Cuáles fueron sus resultados? ¿Todas las medidas de política educativa del gobierno de Peña Nieto tenían que ser anuladas? ¿Realmente, no debería quedar “ni una coma” de la reforma educativa?

La intención de este trabajo es tener más y mejores elementos de comprensión de la política educativa del gobierno de Peña Nieto y que rechazó el de Andrés Manuel López Obrador, de manera que se evite concebir esta experiencia compleja desde una perspectiva dicotómica, de negro o blanco, tal como se vio en las múltiples discusiones que tuvieron lugar, sobre todo en época de campaña electoral. Como se señaló en reiteradas ocasiones, uno de los objetivos centrales de la reforma constitucional era atender la calidad de la educación, vista como un derecho individual y una necesidad social. En concreto, perseguía, según el propio texto gubernamental, propiciar y fortalecer la equidad y garantizar la calidad de la educación pública obligatoria, para lo cual tuvo como estrategias principales la creación de un servicio profesional docente y el establecimiento del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, con un instituto con autonomía (Gobierno de la República, 2014).

Según Grindle (citada en Martínez, 2018), las reformas de los años setenta y ochenta del siglo pasado, tuvieron como propósito central aumentar la cobertura, construir escuelas y crear nuevas plazas para maestros, para lo cual tanto autoridades como sindicatos lo aceptaban sin mayor discusión. A partir de los años noventa, dice la autora, el énfasis se puso

² El término Historia del Presente (HTP) es acuñado en los años sesenta del siglo XX por un grupo de historiadores franceses para diferenciarlo de la historia contemporánea y contradecir la idea de que “Desde 1830 no hay historia, hay política” (Bédarida, 1998).

en la calidad, pero en este rubro ya no hubo coincidencias fáciles entre los actores educativos; por eso se les llamó "reformas difíciles", que, además, involucraban a todo un país e impactaban a otras esferas de la sociedad, como la economía y la cultura.

Con base en las investigaciones de Michael Lipsky, las políticas públicas no son monolíticas, sino decisiones mediadas por distintos actores, quienes las implementan de acuerdo a sus intereses, objetivos, negociaciones, interpretaciones y opiniones que tienen sobre los asuntos en cuestión y su futuro. Lipsky puso atención en aquellas personas que trabajan en la burocracia y que son finalmente los responsables de llevar a cabo las decisiones tomadas desde arriba, es la burocracia a nivel de calle, "street level bureaucracy", según sus palabras (Lipsky, 1980). Éste y otros autores también señalan que estos actores adaptan a su práctica las acciones propuestas, pero que, además, pueden dosificar estas medidas por diferentes causas, incluso sabotearlas (Dussauge, Cejudo y Pardo, 2018). Por esto mismo, para un análisis del origen, instrumentación y resultados de las políticas, hay que identificar las necesidades y características de los distintos grupos involucrados en su diseño y ejecución. Su desempeño puede hacer la diferencia entre la política gubernamental en teoría y la política gubernamental en la práctica.

Esta idea parte de una definición de política pública. De acuerdo con Fernández (2005: 467), los "anglosajones distinguen entre politics y policies". La primera expresión concibe la política como construcción del consenso y lucha por el poder, mientras la segunda se utiliza para denominar las actividades gubernamentales más concretas en campos específicos como la salud, la defensa nacional y la educación. En las lenguas de origen latino existe el término política(s) para hacer alusión a actividades con propósitos políticos, decisiones gubernamentales, programas de acción o resultados de determinado proyecto gubernamental. Por esta razón, se hace uso de la traducción de la expresión policy por política pública.

Además, una cosa es lo que se dice y otra es lo que se hace. Theodore Sorensen, todo un personaje en el gobierno y vida del presidente John F. Kennedy, escribió, a partir de su rica experiencia en la política norteamericana, en 1963, lo siguiente:

Los pasos no se dan en orden. Los hechos están en duda o en disputa. Las políticas, todas buenas, se contradicen. Los medios, todos malos, pueden ser los únicos disponibles. Los juicios de valor difieren mucho de lo descrito; [además, existen] múltiples interpretaciones de lo que es bueno y lo que es malo (citado en Cárdenas, 2010: 13).

Más aún, un entendimiento de la reforma educativa y su instrumentación, o si se quiere de las medidas de política educativa, también tiene que considerar el contexto económico, sociocultural y político en el que trabajan el gobierno federal y los gobiernos estatales que están a cargo de ella. Por eso no es posible disociar lo pedagógico de lo político y social. Hay

que insistir que hablar de educación es también referirnos a grupos de poder con ideologías distintas y proyectos de sociedad diferentes que se enfrentan entre sí en la arena pública.

Pensemos en México en la época posrevolucionaria, cuando el grupo en el poder quiso reconstruir un Estado debilitado por la lucha armada e impartió una educación, entre 1921 y 1940, que tuvo como propósito formar ciudadanos leales a un proyecto a favor del reparto de tierra, la reivindicación obrera, a una visión laica de la vida pública y, en suma, a acelerar procesos modernizadores con medidas de justicia social. Había propósitos, pero, como lo ha señalado Mary Kay Vaughan, "la escuela se convirtió en el campo de batalla de negociaciones intensas y con frecuencia violentas por el poder...", y en el proceso algunos de los grupos y comunidades crearon espacios para conservar sus respectivas identidades e intereses (Vaughan, 2000: 19).

Es por esto que no podemos hablar sólo de lo educativo. La reforma educativa de Peña Nieto es la continuidad o, por lo menos, es un referente fundamental de la reforma modernizadora que inició Miguel de la Madrid y, sobre todo, Carlos Salinas de Gortari en los años ochenta y noventa: cercana a la economía y abierta al mundo (Camacho, 2002), y que pretendió tener la fuerza y el impacto que tuvieron otras, como la de José Vasconcelos en 1921, al crearse la Secretaría de Educación Pública (SEP); o la impulsada por Jaime Torres Bodet en 1959, con los libros de texto gratuitos y el Plan de Once años. Tanto las decisiones de Salinas de Gortari como las de Peña Nieto fueron parte de la visión modernizante de los llamados tecnócratas, que buscaron con las herramientas de la planeación y la academia, apegarse a un proyecto de nación asociado a formar ciudadanos preparados para involucrarse a una economía competitiva en un mundo global exigente, para lo cual la educación es uno de los principales instrumentos de apoyo.

Es por esto, que, para algunos, México desde los años ochenta del siglo pasado ha intentado y se ha visto obligado a subirse al tren de los procesos modernizadores, so pena de quedar marginado de los beneficios económicos y culturales que ofrece el mundo de la globalización. Esto no significa, por otra parte, que el gobierno de Peña Nieto pretendiera privatizar la educación y eliminar el laicismo, como algunos grupos de izquierda lo dijeron³. En suma, para mí, la reforma era necesaria, tuvo aciertos; pero, al final, fue limitada, sin consenso entre el magisterio y políticamente fracasó.

El origen y la confrontación

El gobierno federal y el presidente de la República llegaron a un descrédito preocupante al final del sexenio. La aprobación de Enrique Peña Nieto fue muy baja desde 2015 y siguió cayendo entre la ciudadanía y líderes de opinión hasta 2018. Según la encuesta Consulta

³ En este sentido, coincido con Sylvia Schmelkes de que la reforma no pretendió privatizar la educación (Schmelkes, 2016), sin negar que hubo tendencias que fortalecían al sector privado en educación.

Mitofsky, en noviembre de ese año, sólo el 24% de la gente aprobó su gestión y el 76% la desaprobó. En agosto el porcentaje había sido del 18% (*El Economista*, 2018), uno de los porcentajes más bajos entre los presidentes en el mundo.

Además, entre la población existió una percepción y una preocupación real de que la pobreza y la violencia habían aumentado en el país. La militarización y la guerra contra el narcotráfico desplegada con el entonces presidente Felipe Calderón Hinojosa (2006–2012) también había fracasado; al igual que el combate a la corrupción, un fenómeno asociado a la impunidad jurídica y social. El actual presidente ha tomado medidas en contra de la corrupción, pero tal fenómeno es complejo y está muy arraigado en la población, forma parte de su cultura (Zalpa 2014).

Pero los problemas del país no sólo son de violencia y corrupción, el proyecto de nación que tuvieron los últimos presidentes no atendió de fondo los graves problemas de desigualdad social de los mexicanos. Más allá del discurso del gobierno actual, falta ver si realmente existe un proyecto de nación que tenga la fortaleza suficiente para dar un mejor rumbo a la economía del país, de manera que se tenga una mayor producción de bienes y servicios y una mejor distribución de la riqueza. No basta incrementar los índices de productividad sino hay un beneficio para quienes generan riqueza con su trabajo, y México destaca por ser uno de los países con más desigualdad interna en el mundo.

En este contexto de desaliento es que se puso a la Reforma educativa como un asunto importante en la campaña electoral de 2018. Desde el gobierno, hubo optimismo por dicha reforma y se resaltaron sus características. Otto Granados Roldán, siendo titular de la SEP, por ejemplo, dijo que la reforma educativa era “la más importante en el país en muchos años”. Textualmente declaró en su discurso de inicio del ciclo escolar 2018:

Al menos en los últimos 60 años, juicio de propios y extraños, esta ha sido la reforma educativa más importante que se ha realizado. Una reforma cuyo peso moral, político, pedagógico y ético no se puede negar y porque en ella está depositada la educación de que millones de niños y jóvenes alcancen su máximo potencial y tengan una vida buena. Celebremos el inicio de este nuevo ciclo escolar, muy seguros de que hicimos lo que teníamos que hacer y que lo hicimos muy bien (Granados, 2018).

El mismo pronunciamiento lo hizo Aurelio Nuño Mayer, ya como extitular de la SEP. Para él, dicha reforma respondió a las exigencias de un país que se había transformado demográfica, social, política y económicamente de manera radical en los últimos 30 años. También dijo textualmente que “era necesario comenzar por recuperar la rectoría del Estado”, lo que “implicaba una reorganización de la relación entre el magisterio y las autoridades para dejar atrás un sistema opaco y clientelar, eliminando prácticas inaceptables como la herencia y la venta de plazas” (Nuño, 2018).

La oposición a la reforma educativa, la expresó abiertamente la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), la cual presentó propuestas:

Proponemos una educación humanista que sustituya los valores del mercado por la práctica de valores universales.

(...)

Se trata, además, de convertir al proceso educativo en un espacio de creatividad, exploración y participación, libre de rigideces y fincado en la curiosidad, el compromiso responsable de maestros, estudiantes y de la comunidad; y en el interés y compromiso solidario de los niños y jóvenes por lo que ocurre a su alrededor.

(...)

Rechazamos la concepción de que la educación es un ejercicio de subordinación donde el estudiante es sólo un alumno pasivo que recibe información y que luego debe dar cuenta de ella en un examen estandarizado. (La Hoja de arena, s/f).

La CNTE manejó un discurso de izquierda y antineoliberal. Por lo demás, estos planteamientos, como muchos otros, no se opusieron, en sentido estricto, a la legislación educativa mexicana ni a lo expresado por la SEP desde hace muchos años. Se puede decir, aún en tiempos del PAN en el poder, que la normativa y la narrativa educativa en la SEP no varió mucho. Otra cosa fueron los hechos, sobre todo en algunos estados donde los gobiernos de extracción panista cedieron espacios de política educativa a la Iglesia católica y organizaciones conservadoras como el Opus Dei y los Legionarios de Cristo (Camacho, 2004).

En esta oposición de la CNTE, además, había otro motivo: algunos líderes quisieron recuperar el control político y financiero de los sistemas educativos estatales que el gobierno federal les había arrebatado. Algo semejante ocurrió en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), pero sus dirigentes, que habían disminuido su poder con el encarcelamiento de su lideresa, mantuvieron lealtad al gobierno, aún cuando sabían de la inconformidad manifiesta o velada de miles de profesores por las evaluaciones a las que fueron sometidos, asunto en el cual la CNTE fue mucho más beligerante en su oposición. Para esta organización era reprochable el tipo de evaluación que la SEP aplicaba a los profesores, pues, según sus líderes era "un proceso autoritario, vertical, centrado en torno a las autoridades y con rasgos laborales persecutorios y represivos claramente en contra del 123 constitucional" Por esto proponían:

Una evaluación horizontal realizada desde las propias escuelas y comunidades, desarrollada como un ejercicio dialógico a nivel de cada zona, región y entidad federativa. Una evaluación que, al mismo tiempo que describe los problemas, analiza los factores que los causan, los remedios que pueden darse y recoge las experiencias exitosas de maestros y escuelas para mejorar la educación (La Hoja de Arena, s/f).

Las manifestaciones de oposición y resistencia del magisterio a la evaluación no fueron exclusivas del caso mexicano, pues esto ocurrió, con diferente intensidad, en otros países de América Latina, por no hablar de otras regiones del mundo (Sánchez y Corte, 2015).

El cuestionamiento a la reforma educativa, y específicamente a la evaluación docentes, también lo hicieron algunos académicos; por ejemplo, Ángel Díaz Barriga, investigador emérito de la UNAM, dijo que ésta no era una reforma educativa, sino una reforma que partía de un “modelo caótico” y autoritario, con una evaluación del desempeño docente que agredía y humillaba a las maestras y maestros (Díaz, 2017). Otra voz fue la de Elsie Rockwell, quien dijo que la reforma tenía un carácter vertical y forzado que trastocaba las dinámicas de colectivos de maestros y que tenía una lógica que no era educativa, porque la trascendía e involucraba fuertes intereses políticos y económicos. El gobierno decía respetar los derechos de los niños y jóvenes, pero en los hechos los violaba con medidas que homogenizaban y violentaban la administración escolar, además de que distraía a los docentes de su tarea principal, que era la enseñanza. Contrario a la visión oficial, según ella, la reforma estaba polarizando aún más el sistema educativo y fortaleciendo la privatización, dando por resultado “un descenso dramático de la calidad y equidad de la educación pública” (*El país*, 2017).

Otra opinión fue la de Carlos Ornelas, quien dijo que los problemas educativos estaban dentro de los males del México posrevolucionario, como el corporativismo, el clientelismo y el patrimonialismo. En particular, analizó la relación entre el SNTE y el gobierno federal, con Miguel de la Madrid y luego con Salinas de Gortari, y recordó que para aplicar el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, Salinas de Gortari tuvo que quitar al líder vitalicio de este sindical, Carlos Jonguitud, y poner en su lugar a Elba Esther Gordillo, que públicamente apoyó la reforma pero en los hechos movilizó a los maestros para evitar algunos cambios (Ornelas, 2018).

La señora Gordillo adquirió tanto poder que prácticamente se apropió de la SEP y de la mayoría de las secretarías de la educación en los estados durante el gobierno de Felipe Calderón. Todo ello como premio porque supuestamente ella lo llevó a la presidencia de la República por medio de los votos que le dio su partido (Nueva Alianza). Ella forzó al presidente para quitar a Josefina Vázquez Mota de la SEP e impulsó a su yerno en la Subsecretaría de Educación Básica, la subsecretaría más importante y con más dinero en esta dependencia de gobierno.

Años después, con el desprestigio social de la política educativa impulsada por el gobierno de Felipe Calderón y Elba Esther Gordillo, denominada *Alianza para la Calidad Educativa*, ni el PAN ni el PRI vieron en la maestra Gordillo a una aliada clave en las elecciones de 2012, en las que ganó Enrique Peña Nieto. Más, aún, tal como lo hizo Salinas de Gortari con el líder petrolero la Quina, el nuevo presidente encarceló a la maestra el 26 de febrero de 2013; quería ganar legitimidad, recuperar para el Estado la rectoría de la educación e instrumentar una reforma educativa “a favor de la calidad educativa”. Y en este proceso, el

gobierno asumió que la evaluación del desempeño de los maestros era fundamental para mejorar. La *Ley del Servicio Profesional Docente* ocupó, entonces, mucho espacio, que luego se revirtió en contra del gobierno y de su reforma.

En este afán de recuperar la rectoría de la educación, el SNTE aceptó las nuevas reglas del juego, pero al mismo tiempo se reorganizó para seguir controlando parcelas de la administración de los servicios educativos en todo el país. De allí el nombre de “neocorporativismo”, que parece estar vigente y vigoroso, pues continúa usando “sus armas favoritas: chantaje, amenaza y extorsión”, vicios que se oponen al avance democrático de la educación y del país (Ornelas, 2018: 213). La CNTE, a su vez, que había sido una organización que surgió reivindicando la democracia interna del SNTE, con el tiempo sus líderes no cambiaron estrategias corporativas y clientelares. Algunos de ellos han sido tan autoritarios y caciquiles como los que habían criticado. Con el apoyo ofrecido al actual presidente de la República lograron posicionarse en el sistema educativo y obtener puestos relevantes.

La transición y el futuro inmediato

Se insistió mucho en que la reforma educativa era una reforma laboral y administrativa, pero no educativa, y había mucho de razón en ello, pues inicialmente no hubo cambios estructurales en el sistema educativo: el modelo educativo llegó tarde y, entre otras cosas, la negociación con el magisterio y su organización sindical no fue la mejor, de manera que, a pesar de la campaña publicitaria costosa del gobierno en los medios de comunicación, las bondades de la reforma no calaron en el sector educativo, mucho menos en la sociedad. Esto implicó poner en las propuestas los planes y programas de estudio, los libros de texto, la formación inicial y actualización del profesorado, la organización administrativa y la gobernanza del sistema, entre otras.

También se anunciaron recortes financieros que imposibilitaron las mejoras sustantivas en la infraestructura y equipamiento escolar y en la contratación de personal en todos los niveles educativos y en las modalidades importantes, como la educación de adultos, la educación indígena, la educación para personas con capacidades especiales y la capacitación para el trabajo.

Lo que sobresalió en política educativa de Peña Nieto fueron los cambios en el sistema de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de profesores, directores y otros actores escolares de educación básica y media superior, los cuales dependieron de los resultados de evaluaciones externas. Todo esto era parte de los resultados de las reformas a los artículos 3° y 73 de la Constitución Política, las modificaciones a la *Ley General de Educación* y la creación de la *Ley del Instituto Nacional de Evaluación Educativa* y, muy especialmente, de la *Ley General del Servicio Profesional Docente*.

Esta última fue rechazada por Elba Esther Gordillo, lo cual sumaba un punto más en su contra, de manera que fue encarcelada no por corrupta, sino porque representaba un impedimento para llevar a cabo la reforma educativa. El PAN siempre había sido uno de los partidos más críticos del SNTE y de sus formas de proceder, pero no le importó cuando fue necesario en momentos electorales. A cambio de votos, el grupo panista ya en el gobierno compartió decisiones. Desde la perspectiva de la lideresa, el acuerdo fue el siguiente: "En ese escenario vino la sucesión y llegamos al acuerdo de ir con el presidente Calderón por la Presidencia de la República, previos arreglos de orden político que no deben avergonzar a nadie. A mí no me avergüenzan, yo hago política", dijo categórica (Gordillo, 2018).

En 2014 se habló de que con el encarcelamiento de Gordillo y la exclusión de los líderes del SNTE en las secretarías estatales y especialmente de la dirigencia de la CNTE en el Instituto Estatal de Educación Pública en Oaxaca en julio de 2015, se había recuperado la rectoría del Estado en materia educativa. Ahora sabemos que estas fuerzas sindicales negociaron con Andrés Manuel López Obrador para recuperar espacios perdidos. En 2019, las autoridades del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) dijeron que el Estado debía continuar al frente de la rectoría y conducción del sistema educativo nacional, evitando que se volviera a "ser presa de intereses de pocos y relegue la calidad de la educación pública". También decían que nunca se debía "privilegiar a grupos particulares que solo (veían) una forma de promover sus intereses y no los de la niñez del país" (Ortega, 2019).

Con todo, es imperioso distinguir a los líderes sindicales del magisterio; más aún, dentro de éste hay que reconocer una pluralidad de ideas, identidades, formaciones y tipo de trabajo, que suelen olvidar académicos, políticos y los mismos profesores. Esta diversidad de grupos tampoco fue atendida en la Reforma de Peña Nieto. La consigna fue evaluar a todos y ser exigentes, aunque las consecuencias no gustaran. Los alumnos tenían derecho a tener buenos maestros y sólo se sabría a partir de los resultados de esas evaluaciones, se dijo entonces. La consigna era amenazante, "proempresarial": "evaluación con consecuencias", bajo la idea de que los maestros reprobados o con un perfil "no idóneo" debían ser capacitados o removidos. Ante la crítica a este tipo de evaluación, desde los espacios de la organización "Mexicanos primero", David Calderón escribió: "los funcionarios en México son pudorosas jovencitas a las que no se les puede tocar ni con el pétalo de un ranking" (Calderón, 2009).

Eso con respecto a la desvinculación de los y las maestras en la elaboración y aplicación de la evaluación y, en general, de la Reforma. Desde otro ángulo, la Asociación de Padres de Familia y Mexicanos Primero, que se atribuían ciertas libertades para hablar en nombre de la ciudadanía, sintieron suya la reforma. Desde el sector académico hubo personas involucradas, sobre todo en el INEE, cuya junta directiva estuvo conformada por investigadores educativos reconocidos en el país. El desempeño de este organismo también fue cuestionado por la oposición y dividió a la comunidad crítica de investigadores de la educación. Según una investigadora, en cierto momento el INEE estuvo "internamente fragmentado, socialmente

cuestionado y funcionalmente desbordado” (Citado por Flores, 2018). Con la llegada del gobierno de López Obrador, el INEE fue visto como parte del gran engaño de la “no reforma educativa” y fue desaparecido. Parte de sus actividades pasaron a formar parte del Organismo Coordinador del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, que ya no tiene autonomía y que no sólo se dedicará a la evaluación.

La reforma educativa de Peña Nieto tuvo un mal de origen: en su perspectiva y elaboración se tomó en cuenta a una corriente tecnocrática y conservadora, encabezada por empresarios aglutinados en Mexicanos Primero, que influyeron en la percepción de los problemas educativos y participaron en la definición del tipo de medidas que debían instrumentarse en el sistema educativo, en particular para exigir un mejor trabajo a los profesores, como parte pasiva dentro de una estructura vertical que no consideraba su participación como actores directos de la educación. Se negó la colaboración o intromisión de los líderes sindicales, pero también de otras fuerzas dentro y fuera del sistema educativo.

A pesar de estos vacíos, errores y dificultades, la política educativa del gobierno de Peña Nieto tuvo logros y avances importantes para beneficio del sistema educativo y, por consiguiente, de las y los alumnos mexicanos. Un análisis de blanco y negro no ayuda a tener un conocimiento de la realidad y, por tanto, impide diseñar líneas de trabajo y niega un diálogo fructífero con los tomadores de decisiones. Muestra de estos logros es que en la propuesta educativa del nuevo gobierno federal ha tenido continuidad, tan es así que un diputado dijo que el 80% del contenido de la nueva reforma era igual a la anterior.

Luis Hernández Navarro, del diario *La Jornada*, quien mucho criticó la política educativa de Peña Nieto, textualmente dijo: “El dictamen aprobado en la Cámara de Diputados, es un dictamen que retoma los puntos centrales de la Reforma de Peña Nieto... es como cambiar la carrocería de un carro, pero no el motor, y luego venderlo como nuevo” y esto no puede ser parte de la Cuarta Transformación⁴ (Hernández, 2019). La Nueva Escuela Mexicana del presidente Manuel López Obrador tiene una de sus expresiones en una reiterada acusación al neoliberalismo y un enunciado endeble de propósitos en el *Plan Nacional de Desarrollo 2019–2024* (Presidencia de la República, 2019) y en la ausencia de un programa sectorial.

Otro elemento de continuidad es el centralismo del sistema educativo. En 2012, todavía durante el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa, a pesar de que en la misma SEP había reticencias, el poder legislativo le dio obligatoriedad constitucional a la educación media y en el sexenio de Peña Nieto hubo una recentralización de la administración del recurso

⁴ El término se refiere a la visión que tiene López Obrador sobre su futuro gobierno, que quiere situarlo al nivel de otros tres momentos de la historia de México: a) la Independencia (1810–1821): el movimiento armado para liberarse de los 300 años de dominio español; b) La Reforma (1858–1861): la guerra entre liberales y conservadores; “Leyes de Reforma”, entre las que destaca la separación de la Iglesia y el Estado. Benito Juárez, el personaje que más admira López Obrador, fue el protagonista de este momento; y c) La Revolución: conflicto armado contra el régimen de Porfirio Díaz entre 1910 y 1917, año en que se promulgó la Constitución que rige actualmente en México (BBC News Mundo, 2018).

financiero, afectando tendencias favorables al federalismo mexicano. Cuando se descentralizó el sistema educativo, en 1992, en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, los gobernadores tuvieron la posibilidad de tomar decisiones importantes: designaban a las autoridades educativas y ejercían el recurso en programas que los gobiernos estatales creían prioritarios. Hubo gobernadores y autoridades educativas que impulsaron proyectos valiosos y ejemplares, que justificaban la descentralización (Camacho, 2002); pero hubo otros que desviaron los recursos y tomaron decisiones perjudiciales. De allí la iniciativa, entre otros motivos, de re-centralizar, tendencia que parece acentuarse con el presidente López Obrador.

La derogación de la ley del servicio profesional docente puede propiciar la desaparición del sistema meritocrático en el acceso y promoción de los trabajadores de la educación y la vuelta a los vicios consabidos. La reforma inicialmente atendió la evaluación como instrumento de mejora y la profesionalización del magisterio. Se pretendió que el INEE se fortaleciera como un organismo que ayudará a desarrollar estrategias nuevas para conocer el nivel de aprovechamiento y logros de alumnos, escuelas y profesores, para luego hacer las mejoras correspondientes. Ahora se puede decir que faltaron muchas cosas por hacer; como evitar las pruebas estandarizadas que no consideraron diferencias regionales y culturales; explorar otras formas de evaluación internas a las escuelas, en las que participara el profesor; retroalimentar efectivamente a los profesores de manera que su evaluación no sólo impactara en su ingreso salarial, sino también en su práctica docente; etc.

De la evaluación a profesores, directivos y supervisores, parece correcto que sean las capacidades académicas y menos la antigüedad de la persona, por ejemplo, las que prevalearan como criterios centrales. Es inadmisibles que muchos de estos importantes actores de la educación accedan y permanezcan en el mundo escolar gracias a lealtades, amistades, herencias familiares e, incluso, compra de plazas y puestos. Con 102 votos a favor y 22 en contra, el Senado de la República aprobó el dictamen que expidió la ley del servicio profesional docente, la cual pretendía también, según el entonces senador del PAN, ofrecer una mejor formación, capacitación y actualización de los programas (Romero, 2013), pero no se cumplió del todo.

Con el propósito de ordenar el sector educativo también se aplicó un censo nacional, con el apoyo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), para conocer quiénes constituían el sistema educativo y para determinar las necesidades de infraestructura. A su vez, el INEE realizó diagnósticos útiles sobre diversos aspectos de la educación en México y, junto con el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), impulsó la investigación educativa. En suma, el INEE, a pesar de su burocracia, errores y presunta falta de autonomía, mantuvo un nivel de profesionalismo en un trabajo que no se había tenido antes, y que fue desaparecido sin presentar una mejor alternativa.

Parte intrínseca de estas medidas fue la estrategia política del gobierno federal que marcó cierto deslinde con los líderes del SNTE y la CNTE. Esto fue clave, porque, como se

dijo al principio, la política educativa tiene que ver con las alianzas y confrontación de grupos de interés que determinan rumbos en el sistema educativo. Esta demarcación, condujo a una reestructuración en el tipo de relaciones y, según algunos, creó un nuevo corporativismo y el regreso de grupos que parecían derrotados.

Opiniones que relativizan

Durante el gobierno de Enrique Peña Nieto hubo mucha discusión sobre la reforma educativa. Se escuchó a los líderes sindicales, a los expertos en educación y, sobre todo, a las autoridades de la SEP y directivos del INEE; sin embargo, se escucharon poco las opiniones de quienes estaban aplicando lo que se acordó en la cúpula de tomadores de decisiones. Según Fernández (2005), se pueden identificar dos enfoques en la implementación de políticas públicas: uno es el enfoque "top down", que no es otra cosa que tomar decisiones desde la autoridad gubernamental para que otros, en este caso los profesores, hagan lo que "desde arriba" decidieron. Este enfoque, según el autor, genera procesos de control que procuran resultados eficaces y eficientes.

El otro enfoque es el "bottom up", que pone especial énfasis en los actores, con sus objetivos, oportunidades y fortalezas y debilidades. Sus partidarios destacan el papel de los intereses locales y la adaptación o no de los programas, a partir de los intereses y capacidades de estos actores educativos. En otras palabras, este enfoque toma en consideración a quienes participan en la aplicación de medidas, a la "burocracia a nivel de calle", que construye y puede, en los hechos, desviar, adaptar o hacer fracasar los programas (Lipsky, 2008), pese al esfuerzo de la jerarquía política y administrativa.

Con este planteamiento, se elaboró una investigación para conocer la experiencia y opiniones de profesores y directores de educación media y autoridades del Instituto de Educación de Aguascalientes, usando dos instrumentos: una encuesta derivada del método Delphi⁵, aplicada a 63 personas y luego a 32 de ellas, y 30 entrevistas a profundidad (Camacho, 2019). Por razones de espacio, se retoman únicamente algunas frases sobre lo que ellos consideraron aspectos relevantes de la aplicación de la reforma educativa de 2013, que también fue entrelazada con la Reforma Integral de Educación Media Superior, de 2008, todo ello en el marco de la transición política y gubernamental, marcada por el triunfo de una "izquierda moderada".

En las entrevistas hubo acuerdo en señalar que era importante hacer cambios porque había problemas y rezagos en el sistema educativo, en especial en las escuelas de educación media. Se vio que la reforma de 2013 tenía aspectos positivos; por ejemplo, se reconoció la

⁵ El método o técnica Delphi tiene distintas aplicaciones, como el análisis de propuestas concernientes a las políticas públicas o una herramienta de previsión; organiza y clarifica puntos de vista de manera anónima para facilitar y complementar el trabajo de los tomadores de decisiones. (Turoff & Linstone, 2002).

atención que se puso a la formación socio afectiva de los alumnos, toda vez que había problemas acuciantes, como los de la drogadicción y los embarazos no deseados. De los cuestionarios aplicados con el Método Delphi, también se tuvo consenso de que había un interés gubernamental por atender aspectos que antes no formaban parte de los objetivos de la educación en México.

Del Nuevo Modelo Educativo que se presentó al final del sexenio, tanto los entrevistados como los que respondieron a los cuestionarios Delphi, coincidieron en señalar logros, aunque también algunos de ellos señalaron que no había claridad sobre las estrategias para formar a los estudiantes en varias competencias, como las habilidades socio afectivas. Textualmente, uno de los participantes en la encuesta afirmó: "Hay una eficiente inclusión de actividades socioemocionales". Otro puso atención en la importancia que tiene el personal de apoyo: "los tutores y orientadores se incorporaron al trabajo escolar promoviendo mejores resultados académicos y un buen desarrollo de aspectos socio afectivos". Sin embargo, muchos coinciden en señalar que también hay vaguedad en los cómo y en el tipo de participación que deben tener los actores educativos en las escuelas.

Una de las personas encuestadas opinó que "la descomposición social afecta a los procesos formativos que pretenden desarrollarse en la escuela" y que, frente a problemas de carácter estructural, los esfuerzos escolares, expresados en tutorías y otras acciones planteadas en la reforma, no eran suficientes. Muchos de los participantes en el estudio dijeron tener conocimiento de la problemática que enfrentaban los estudiantes; pero, de igual manera, reconocieron que no hubo claridad de cómo instrumentar adecuadamente los programas; todo ello en un ambiente de dudas sobre el rumbo que seguía la reforma educativa en las escuelas mexicanas.

En un ejercicio de jerarquización, los participantes en el estudio Dephi señalaron de más a menos importancia los aspectos siguientes: el currículum, la pertinencia de los contenidos educativos (que es parte del currículum), la formación docente, la evaluación de los docentes, el proceso enseñanza - aprendizaje, la infraestructura educativa, las tareas administrativas, la evaluación de los alumnos, la situación laboral de los trabajadores de la educación, el aprovechamiento escolar y el contexto social. Llama la atención que el aprovechamiento escolar de los alumnos esté en penúltimo lugar de importancia.

Desde otra perspectiva, la mayoría de los encuestados están de acuerdo con las siguientes afirmaciones, mismas que fueron definidas textualmente por ellos: "Debe dejarse de ver a la educación como un sistema politizado y de negocios, y que sea un proyecto de Estado"; "La reforma es inadecuada en México porque ésta se originó en el extranjero donde existe un contexto muy diferente al nacional"; "No hay una difusión adecuada de la Reforma"; "La reforma es laboral y no se relaciona al trabajo en el aula", y "No hay congruencia entre lo ofertado por la Reforma y lo realizado en las escuelas y aulas".

De manera más específica, los encuestados, están de acuerdo con estos señalamientos: "Falta la profesionalización de la docencia"; "Hace falta una capacitación de calidad para los profesores"; "No se propicia la promoción de profesores y directivos mediante la evaluación"; "No hay una evaluación auténtica y honesta"; "Existe una mala aplicación de la promoción docente y directiva, hay manipulación de los procesos"; "No hay estabilidad y seguridad laboral para los profesores"; "Falta disposición por parte de las autoridades de escuchar a los docentes"; "No hay reconocimiento ni apoyo por parte de las autoridades a las labores del docente"; "No se ha atacado el problema de reprobación de manera eficiente"; "La descomposición social afecta a los procesos formativos que pretenden desarrollarse en la escuela", y "El manejo de recursos (económicos y materiales) es deficiente".

Las personas encuestadas dudan, o no hay consenso, en cuanto a que: "El Programa de Estímulos al Desempeño Docente en las escuelas de educación media ha sido positivo", "No hay estrategias sólidas y de impacto real que disminuyan las problemáticas de nivelación de los alumnos" y "La Reforma es laxa, paternalista y los maestros son tradicionalistas".

Hasta aquí la visión y opiniones de estos actores educativos. Tal como lo señalan quienes han aplicado el Método Delphi y han hecho entrevistas, la percepción de quienes ejecutan medidas de políticas públicas es muy importante, porque son ellos los que pueden cumplir con los objetivos y hacer realidad ciertas aspiraciones de mejora, en este caso en el incremento de los indicadores de la cobertura y la calidad de la educación que se ofrece a los niños, niñas y jóvenes de México. Desde luego, cada uno de los aspectos antes señalados merece investigarse a fondo, pero lo que queda claro es la opinión negativa que tienen estos maestros de algunos lineamientos de la política educativa impulsada por el gobierno de Peña Nieto y de una realidad educativa que va más allá de la reforma educativa, y que forma parte de una problemática estructural, cuyas causas son complejas e involucran a otros actores sociales.

Consideraciones finales

La historia de la educación nos enseña que las reformas educativas son limitadas y que con ellas no se mejora de la noche a la mañana el sistema educativo; pero que, concretadas en leyes consensuadas con los actores de la educación, tienen más posibilidades de tener resultados, aunque sean modestos. El derecho a la educación de calidad es un derecho no cubierto a cabalidad en los niños y jóvenes mexicanos. Existen evidencias de que hay obstáculos que impiden que los alumnos tengan una formación acorde a su realidad individual, familiar y social. En las escuelas primarias el nivel de aprovechamiento sigue siendo bajo y en secundarias y, sobre todo de educación media, un porcentaje importante de jóvenes continúa abandonando sus estudios y muchos de los que permanecen no logran contar con conocimientos y competencias relevantes para su vida. Los resultados del cuestionario aplicado a

directores y profesores indican que existe una serie de problemáticas que tienen un trasfondo político y social que hace más difícil su solución.

Como aquí se ha señalado, hay una tendencia hacia el cuestionamiento de las autoridades y las reformas educativas, y un reconocimiento de problemas que no han sido resueltos del todo con las medidas de política educativa. Alguien podrá decir que las opiniones no necesariamente concuerdan con los hechos y no están sustentadas con datos duros, porque en sus expresiones hay una carga de subjetividad. Esto es verdad; no obstante, son estas experiencias personales las que tienen sentido en la medida que impactan en la práctica docente cotidiana. También, dichas opiniones ofrecen un panorama sobre la distancia que hay entre lo que deciden desde el gobierno y lo que perciben y ejecutan decisiones de política educativa.

El estudio que involucra a profesores muestra que la reforma en su diseño y aplicación tuvo importantes aciertos, pero también errores, vacíos y contradicciones, lo cual impide asumir una posición dicotómica de la misma. En otras palabras, la reforma se constituyó y se instrumentó en una escala de grises, por lo que obliga a no hacer cambios extremos, sin un previo análisis riguroso. Los cambios sexenales abruptos sin conciencia del valor de las continuidades, seguro impacta negativamente al sistema educativo, afectando a toda comunidad escolar y propiciando que los resultados de aprendizajes de los alumnos sigan estancados.

Otro punto a resaltar es que los profesores y directores de escuela son capaces, con o sin intenciones claras, de modificar el rumbo de la política, incluso de anular e impedir la aplicación de ciertos programas. Está por ver en detalle qué está pasando en las escuelas con la reforma que fue abrogada por el gobierno que encabeza Andrés Manuel López Obrador, y también qué de lo que se presenta como nuevo forma parte de lo anterior. Los profesores encuestados cuestionaron de la reforma de 2013 la manera como se les evaluó, pero también afirmaron que fueron positivas algunas medidas, como poner énfasis en el derecho a la educación, el avance por recuperar la rectoría del sistema educativo por parte del Estado mexicano, la apuesta a mejorar la calidad de la educación, exigiendo (que no imponiendo) mejoras en la formación y desempeño de los profesores, tanto de educación básica como de educación media superior.

La necesidad de una mejor formación de los profesores y directores tuvo ciertos consensos entre los entrevistados y encuestados, en el sentido de valorar positivamente la importancia de la profesionalización del servicio docente; aún más, hubo maestros y directores que dijeron que una evaluación exigente era necesaria para determinar quiénes pueden ser profesores, directores y supervisores, y a quiénes hay que promover y reconocer. En este sentido, en las leyes secundarias deben quedar claros los procesos de selección de maestros, mediante concursos públicos, transparentes, equitativos e imparciales, y que los nombramientos sean únicamente otorgados conforme a esta normativa.

Al nuevo gobierno le toca revisar críticamente las reformas y retomar lo que de suyo ha tenido de positivo, desde una perspectiva de Estado, más allá de las diferencias políticas. No

es admisible echar por la borda todo lo que los gobiernos anteriores hicieron, atendiendo únicamente a la inconformidad de grupos magisteriales por el tipo de evaluación a la que fueron sometidos. Se requiere retomar a las políticas públicas como acciones que tienen objetivos de interés social y que deben surgir de un diagnóstico y de un análisis de factibilidad para atender con efectividad problemas y demandas específicas, asumiendo que participan los ciudadanos y los directamente involucrados (¿quién en materia de educación no está involucrado?) Y esto es imperativo en un país que se abre a la democracia y que, por ende, retoma y reconstruye la naturaleza pública del gobierno y trata de liberarlo de ciertos grupos de interés que lo han mantenido en cautiverio (Aguilar, 1992: 23).

Por todo esto, para finalizar, surgen algunas interrogantes: ¿la propuesta del gobierno de López Obrador dista mucho de lo que se venía haciendo? ¿Hasta qué punto la rectoría de la educación es del Estado o nuevamente se está cediendo a las presiones de líderes sindicales? ¿Cuál ha sido la participación de la ciudadanía y del magisterio en la elaboración de diagnósticos y definición de objetivos y metas? De cara al futuro, ¿qué enseñanzas deja la historia del presente de la educación para proyectar la reforma educativa que necesita el país en cuanto a mejorar la economía y las condiciones socioculturales de sus habitantes? Frente a una tendencia de centralizar otra vez el sistema educativo, con el nombre de federalismo, ¿qué responsabilidades les toca atender a los gobiernos estatales y municipales? ¿Cómo diagnosticar necesidades y proponer cambios con una estructura centralizada en la SEP? ¿Cuáles son los márgenes para fortalecer las capacidades de gestión y acción de los gobiernos estatales para mejorar sus sistemas educativos? ¿Cuál será la participación de la sociedad, organizada en asociaciones y grupos de padres de familia, asociaciones no gubernamentales, grupos empresariales y de trabajadores, instituciones académicas y de investigación?

Se requiere conocer en detalles el contenido de las nuevas leyes y los programas. Tendrán que ser radicales, en el sentido de ir al fondo de los problemas. No es exagerado decir que hace falta impulsar, como en tiempos de la posrevolución, una gran cruzada, un gran movimiento social a favor de una educación de calidad para todos. La Cuarta Transformación debe expresarse también en el sistema educativo; este gobierno ha generado muchas expectativas y su presidente es uno de los más populares del mundo, pero aún no se tiene una política educativa a la altura de lo que se espera y de lo que México necesita.

Fuentes

- Aguilar, Luis (1992), *El estudio de las políticas públicas*, Miguel Ángel Porrúa, México.
- BBC News Mundo (2018), "AMLO presidente: ¿qué es la "Cuarta Transformación" que propone Andrés Manuel López Obrador para México?", 26 de noviembre, Inglaterra, disponible en: <https://bbc.in/2O6T6e7>
- Bédarida, Francois (1998), "Definición, método y práctica de la historia del presente", *Cuadernos de Historia Contemporánea*, Universidad Complutense de Madrid, N° 20, España, pp. 83-98.
- Calderón, David (2009), "Evaluación y consecuencias", *Mexicanos Primero*, 8 de julio, México, disponible en: <https://bit.ly/2KffnTM>
- Camacho, Salvador (2002), *Modernización educativa en México, 1982-1998. El caso de Aguascalientes*, UAA – IEA, México.
- Camacho, Salvador (2004), *Educación y alternancia política en México. Los casos de Guanajuato y Aguascalientes*, UAA-SIHGO, México.
- Camacho, Salvador (2019), *¿Cómo se aplica la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) y la Reforma educativa de 2013? Evaluación desde la gestión escolar en subsistemas federales y estatales en Aguascalientes*. Reporte de Investigación, UAA/INEE/CONACYT, México.
- Cárdenas, Sergio (2010), "El Programa Escuelas de Calidad", *Educare*, SEP, Edición especial, diciembre, México, pp. 13-15.
- Delgado, Mario (2018), "Ni una coma quedará de la reforma educativa", *Excélsior*, 13 de septiembre, México, disponible en: <https://bit.ly/2NC2gyd>
- Díaz, Ángel (2017), "La reforma educativa, un proceso caótico", *Alcanzando el conocimiento*, Video, disponible en: <https://bit.ly/2yNjDUi>
- Diario Oficial de la Federación* (2013), "Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos", *Diario Oficial de la Federación*, 26 de febrero. México, disponible en: <https://bit.ly/1JF8UKp>
- Diario Oficial de la Federación* (2019), "Decreto de reforma constitucional en materia educativa", *Diario Oficial de la Federación*, Senado, 15 de mayo, México.
- Dussauge, Mauricio, Guillermo Cejudo y María del Carmen Pardo (Eds.) (2018), *La burocracia a nivel de calle. Una antología*, CIDE, México.
- El Economista* (2018), "El sexenio de Peña Nieto cierra con una aprobación de 24", 22 de noviembre, México, disponible en: <https://bit.ly/2POYyn4>
- El País*, "México: La reforma educativa a debate Elsie Rockwell – Sylvia Schmelkes", *El País*, 20 de enero de 2017, España, disponible en: <http://gmiradasmultiples.blogspot.com/2017/01.html>
- Excélsior* (2012), "El Pacto por México", 2 de diciembre, México, disponible en: <https://www.excelsior.com.mx/topico/pacto-por-mexico>
- Fernández, Antoni (2005), Las políticas públicas. En C. Aguilera, J. Antón, L. Bouza-Brey, M. Caminal, J. Colomer, A. Fernández, P. Vilanova, *Manual de Ciencia Política* (463-485). Tecnos, España, disponible en: <https://bit.ly/2K6PwNM>
- Flores, Pedro (2018), "Tres problemas del INEE", *Educación Futura*, 18 de abril, México, disponible en: <https://bit.ly/2HKKS4X>
- Gobierno de la República (2014), *Reforma educativa*, Gobierno de la República, México.
- Gordillo, Elba Esther (2018), "10 momentos clave en la vida de Elba Esther Gordillo", *El Financiero*, 8 de agosto, México, disponible en: <https://bit.ly/2KIONHd>
- Granados, Otto (2018), *24 horas*, 20 de agosto, México, disponible en: <https://bit.ly/2OtvD7w>

- Hernández, Luis (2019), "Reforma Educativa de la 4T es igual en un 80% a la de Peña Nieto", *Aristegui*, 10 de abril, México, disponible en: <https://bit.ly/2KkyrPf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2007), *Seminario internacional de indicadores educativos. Conceptos, metodología y experiencias para la construcción del sistema de indicadores educativos*, INEE, México.
- Lipsky, Michael (1980), *Street Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*, Russell Sage Foundation, EU.
- La Hoja de Arena (s/f), "Reforma educativa: propuesta del Ejecutivo vs. propuesta de la CNTE", México, disponible en: <https://bit.ly/2OqPrZc>
- Martínez, Felipe (2018), "Políticas y reformas", en Camacho S. (coord.), *La lechuza extraviada. Desencuentros, reformas educativas y magisterio*, UAA, México, pp. 85-93
- Nuño, Aurelio (2018), "Respuesta a nexos. La reforma educativa", nexos, 1 de noviembre, México, disponible en: <https://www.nexos.com.mx/?p=39966>.
- Presidencia de la República (2019), *Plan Nacional de Desarrollo, 2019-2024*, Gobierno de México, México.
- Ornelas, Carlos, (2018), *La contienda por la educación. Globalización, neocorporativismo y democracia*, FCE, México.
- Ortega, Ariadna (2019), "Los pros y contras de la nueva reforma educativa, según el INEE y organizaciones", *Expansión política*, 28 de marzo. México, disponible en: <https://bit.ly/2M2anE3>
- Ortegón, Edgar (2015), *Políticas públicas: Métodos conceptuales y métodos de evaluación*. Universidad Continental, Perú, disponible en: <https://bit.ly/2SRT5tM>
- Romero, Juan Carlos (2013), Senado de la República. *Boletín 020*. 3 de septiembre, México, disponible en: <https://bit.ly/2Yv3QmS>
- Turoff, Murray & Linstone, Harold (2002), *The Delphi Method Techniques and Applications*, EU, disponible en: <https://bit.ly/2DOHYcM>
- Sánchez, Manuel y Francisca María del Sagrario Corte (2015), "La evaluación a la docencia: Algunas consecuencias para América Latina", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE, N° 67, octubre/diciembre, México, disponible en: <https://bit.ly/2Yl3z48>
- Schmelkes, Sylvia (2016), "La reforma nunca habla de privatizar la educación: INEE", *Milenio*, 20 de marzo, México, disponible en: <https://bit.ly/2YFMIAD>
- Vaughan, Mary Kay (2000), *La política cultural en la revolución: maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, FCE/SEP, México.
- Zalpa, Genaro (2014), *¿No habrá manera de arreglarnos?: Corrupción y cultura en México*, UAA – Nostra Ediciones, México.

RESEÑA

Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara (editores)

Palabras claves en la historia de la educación argentina

Unipe: Buenos Aires, 2019.

Jesús Ramos Reyes¹

Raymond Williams nació en el País de Gales en 1921 y falleció en el año de 1988. Hijo de un ferrocarrilero, estudió mediología y sociología en el Trinity College de Cambridge. En 1945 concluyó su participación en el ejército británico al finalizar la Segunda Guerra Mundial y retornó a la Universidad de Cambridge para obtener una plaza como profesor de arte dramático. A su regreso se enfrentó a la novedad de que el mundo había cambiado. Aunque se hablaba el mismo idioma, había diferentes tipos de valoración y los usos de la lengua eran diferentes (1976/2003:15). Esto lo llevó al estudio del concepto de cultura en *Culture and Society 1780-1950* (1958), que posibilitó la escritura de *Keywords* (1976). Williams escribió *Keywords* al modo de un diccionario de la A a la Z para dar cuenta de 133 conceptos clave de la cultura y sociedad inglesa de los años setenta en el siglo XX.

Lo que hace Williams en *Keywords* es una historia de cada uno de los conceptos fundamentales que puede ser leída de corrido o a partir de entradas. En *Keywords* se remontan los conceptos a momentos de recuperación de la cultura y el lenguaje griego y romano en Europa a partir de los estudios humanísticos del siglo XIII, de su paso a la lengua franca, y de ahí a la inglesa, configurando el lenguaje, sentidos y significados que se desarrollaron en la modernidad. Se trata de una genealogía del lenguaje moderno inglés que puede ser visto como parte de la cultura occidental contemporánea.

Este trabajo, así como el de otros investigadores, ha influenciado nuevas maneras de hacer y abordar la historia, entre ellas la historia de la educación. Los estudiosos de la historia de la educación en Latinoamérica iniciaron – por lo menos desde los años noventa del siglo XX – una renovación epistemológica y metodológica en algunos países (Argentina, Brasil, Chile, México, principalmente) que permitió tratar sus objetos de estudio con nuevos

¹ Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Correo electrónico: jesusramsen@hotmail.com

enfoques y la apertura a otros campos y temas de análisis. Entre ellos, investigaciones desde la historia conceptual, intelectual y cultural, que han hecho posible el estudio biográfico de pedagogos e instituciones, de los lenguajes y discursos educativos, y de imágenes y sensibilidades en el ámbito escolar (Arata y Southwell, 2014).

En este sentido, *Palabras claves en la historia de la educación argentina* sigue la estrategia de Williams de elaborar una genealogía de conceptos y palabras clave en sus orígenes, usos y prácticas en localidades argentinas, lo que da cuenta de cómo la cultura argentina adaptó, apropió y enriqueció los conceptos de la modernidad europea. Williams explica las derivaciones de palabras en distintos momentos, las palabras sobrepuestas, cercanas, opuestas, los sentidos adicionales, las transferencias de sentido, metáforas y otras dinámicas, que recupera en parte *Palabras claves*.

Esta reseña incluye información sobre *Palabras claves* en cuanto a su producción, estructura, contenidos y aportes y se relaciona con el libro *Keywords* de Raymond Williams, del que sigue el modelo de investigación. Se relacionan ambos textos para proponer que los dos estudios contribuyen a una genealogía de larga temporalidad de conceptos modernos y actuales como insumos para la historia de la educación latinoamericana en su aspecto supranacional y local.

Palabras claves es un trabajo hecho por especialistas en educación argentinos a cargo de la edición de Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara, publicado en el 2019 por la editorial Unipe en Buenos Aires. Flavia Fiorucci es doctora en historia por la Universidad de Londres, investigadora independiente del CONICET, integrante del Centro de Historia Intelectual de la Universidad Nacional de Quilmes y tiene entre sus publicaciones trabajos sobre historia intelectual aplicada a la educación. Por su parte, José Bustamante Vismara es doctor en historia por El Colegio de México, investigador adjunto al CONICET, docente del Departamento de Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata y ha escrito trabajos que versan en temas de historia de la educación argentina e hispanoamericana.

Palabras claves forma parte de la colección *Ideas en la Educación Argentina* –con dieciocho tomos a la fecha– editada por la Universidad Pedagógica a cargo de Darío Pulfer, en la cual se han reeditado textos clásicos del pensamiento pedagógico argentino y recuperado materiales para la comprensión del sistema educativo argentino y la historia educacional, al que se agrega la nueva serie *Abordajes*. En *Abordajes*, se busca acceder a la vida educativa argentina a través del tratamiento de los términos y categorías más importantes, del análisis de las diversas corrientes de pensamiento y la recuperación de figuras clave del pasado a partir de nuevos trabajos en la historia conceptual, la historia cultural y de las trayectorias. Se trata de un proyecto colectivo realizado por expertos en la historia de la escolarización, la educación, la niñez, la juventud y la historia social argentina (2019: 5).

Las editoras (2019: 20) mencionan, como modelos para su trabajo, *Keywords* de Raymond Williams, la obra *Términos críticos de sociología* (2002) de Carlos Altamirano y el *Dictionary*

of *Educational History in Australia and New Zealand* (2012) de la Sociedad Australiana y de Nueva Zelanda de Historia de la Educación. El período de estudio en *Palabras claves* abarca desde fines del siglo XIX hasta principios del XXI, aunque se encuentran procesos incluso anteriores. Se señala que *Palabras claves* no ofrece definiciones terminológicas sino ensayos que dan cuenta de la historicidad de los vocablos incluidos y son los propios autores quienes dan el tono y la densidad a los temas analizados. Se considera una obra pionera en la historia de la educación argentina que servirá de referencia y consulta a la vez que marca una dirección para futuros estudios (2019: 19).

La reconstrucción histórica de las ideas en educación abarca 67 entradas con términos que se pueden aglutinar en categorías, que es lo que se hace en esta reseña por razones prácticas, aunque algunas sin exactitud. La categoría de "ideas y conceptos" reúne términos como el de alteridad, analfabetismo, ciudadanía, nación, infancia y violencia escolar, la cual alcanza el término de *bullying*. La clasificación de "prácticas" congrega temas que detallan la emergencia y transformación de acciones como el sindicalismo docente, la realización de congresos pedagógicos, el cambio a partir de reformas educativas, el juego como práctica supeditada al aprendizaje y la fotografía como testimonio en la escuela.

La categoría de "infraestructura escolar" engloba entradas como la arquitectura de las escuelas, de las bibliotecas, de los museos pedagógicos, de los artefactos para la lectura y la escritura, así como de otro tipo de temas como la historia del financiamiento del sistema educativo y de los salarios del magisterio. En el abordaje de los "sujetos, cargos y funciones", *Palabras claves* ofrece trayectorias sobre el personal auxiliar de cocina, de mantenimiento, de las funciones directivas, de los inspectores, y las transformaciones que han tenido estos cargos en sus aspectos legales, de contratación y profesionalización. Otros sujetos importantes para el sistema educativo argentino han sido las minorías religiosas y los migrantes.

Los temas que pueden agruparse en la categoría de "instituciones", son aquellas entradas que versan sobre las modalidades de la escuela como, por ejemplo, la Educación indígena, la Educación Popular, la Educación privada, la Educación privada confesional y la Educación rural; así como otro tipo de instituciones como la legislación educativa, el currículo, las editoriales de libros escolares, el normalismo y las instituciones internacionales con influencia en la educación.

Por su parte, varias entradas pueden ser clasificadas en la categoría de "saberes", en las cuales se explica los significados que ha tenido la corporalidad en la escuela, la domesticidad escolar, la educación especial, la educación física y los deportes, la educación sexual, el uso de la estadística, el higienismo, la psicología y la propia historia de la educación como conocimientos de, para y sobre la escuela.

En su mayoría, los términos se relacionan con la educación primaria. La profundidad con la que se atienden los distintos temas es desigual. En palabras de los editores, las voces

están divididas en tres jerarquías que delimitan su extensión y abordaje. Las más cortas tienen una presentación principalmente descriptiva; en las de extensión media, el análisis es más detallado y, en las más extensas se incorporan consideraciones de índole teórica o bibliográfica (2019: 19). Así, temas como “la biblioteca” siguen un desarrollo cronológico basado en las distintas legislaciones, mientras que en “la domesticidad y la economía doméstica” el objeto de estudio es analizado como un dispositivo con múltiples aristas que incluyen la dimensión legislativa escolar, el paso del tema por distintas asignaturas, las fuentes supranacionales de los saberes que lo integran, detalles sobre los contenidos de este saber, las implicaciones de la economía doméstica en la formación de imaginarios sociales, de complejas relaciones entre la escuela y el hogar y de la conformación de lo doméstico como saber escolar. En otros temas como “la educación sexual” y la “historia de la educación” se mencionan las disputas y tensiones entre distintos actores y se incluye una proyección a futuro para las asignaturas. Por su parte, el abordaje de variadas “instituciones” deja ver trayectorias con rupturas, desarrollos regionales, la implicación de autoridades heterogéneas y resultados educativos desiguales.

Los estilos narrativos también son distintos: analíticas cronológicas donde las legislaciones aportan los datos y muestran transformaciones bien delineadas; narraciones con evocaciones esperanzadoras a futuro o melancólicas sobre objetos escolares, así como disertaciones que intentan abordar diversos ángulos de un tema, donde tanto categorías como métodos tienen su protagonismo. A su vez, la bibliografía de cada apartado muestra los estudios y niveles de avance en la investigación educativa sobre cada tema.

Por otro lado, entre los 54 colaboradores que conformaron la obra se observa una apertura hacia investigadores con distintos años de trayectoria, compartiendo aportes de reconocidas investigadoras como Myriam Southwell, autores en plena consolidación como Nicolás Arata y aquellos que están abriendo camino como Laura Graciela Rodríguez.

Siendo una obra de carácter nacional, el lector no argentino de *Palabras claves* puede encontrarse con lenguaje y prácticas locales que lo dejarán perplejo o le incitarán a sumergirse en la cultura argentina. Un ejemplo es la mención del deporte de la “pelota al cesto” y el “korfball”, que son derivaciones distintas del básquetbol; o el uso de la expresión “guardapolvo”, para referirse a un tipo de prenda para estudiantes y maestros en la educación pública, similar pero diferente a un delantal; asimismo, la mención de “cantinas escolares” y “colonias de vacaciones”. *Palabras claves* es una provocación a indagar en las similitudes y particularidades entre los sistemas educativos de los países latinoamericanos a partir de temas como la relación entre la iglesia católica, los Estados liberales y la educación pública, el laicismo y la secularización.

En los ensayos se entrecruzan otros términos, procesos y objetos de estudio que no eran parte de los temas centrales, como el desarrollo de los grados escolares, el trabajo infantil, los cambios en los planes de estudio y los compartimentos disciplinares. En la aparente

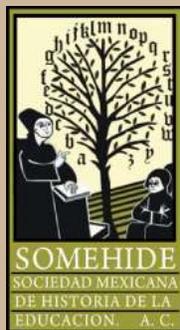
desconexión de un tema con otro, el lector es quien debe anudar las relaciones entre los temas de acuerdo con una lectura al hilo o en una lectura por temas específicos que pretenda vincular, por lo que no se trata de una historia tradicional teleológica y lineal, sino "en parches", que se deben ir zurciendo a la medida de las necesidades.

Al revisar *Keywords* de Williams y después leer *Palabras claves*, el lector puede obtener una visión de larga temporalidad sobre la transformación y usos de conceptos fundamentales por lo menos en los ámbitos político, cultural y educativo, que van de lo supranacional a lo local. Mientras en el primer caso las referencias de origen datan de los siglos XIII, XIV y XV europeos, en el segundo los inicios rondan el comienzo de la vida independiente nacional argentina, lo cual indica dos temporalidades en la génesis de vocabularios modernos entre Europa y América latina, dos momentos de introducción de lenguaje, y dos formas de construir la modernidad entre dos continentes. La lectura de ambas obras lleva a una marcha del lenguaje en la cultura inglesa, a su "universalización" occidental, para después desembarcar en la "localización" del lenguaje moderno, en uno de los países con mayor producción intelectual del mundo hispanoamericano. En lo particular, *Palabras claves* incentiva la producción de historiografías de la educación que incluyan distintos planos de observación de la cultura escolar y los sistemas educativos en sus sujetos, instituciones, artefactos y saberes.

Referencias

Arata, Nicolás y Myriam Southwhell (comps.) (2014). *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*. Argentina, Unipe.

Williams, Raymond. (1976/2003). *Keywords*. Traducción de Horacio Pons. "Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad". Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.



SOCIEDAD MEXICANA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN